

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS – CCSH
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
EDUCACIONAL**

**CAPITAL SOCIAL DESAFIOS E PERSPECTIVAS
PARA A DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO
EDUCACIONAL**

MONOGRAFIA DE ESPECIALIZAÇÃO

Marco Aurélio da Silva

Santa Maria, RS

2013

CAPITAL SOCIAL DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Marco Aurélio da Silva

Monografia de Especialização apresentada ao Curso de Pós-Graduação de Gestão Educacional, Área de Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Maria, como requisito parcial para obtenção do grau de Especialista em Gestão Educacional.

Orientador: Prof. Dr. Hugo Antonio Fontana

Santa Maria, RS

2013.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS – CCSH
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GESTÃO
EDUCACIONAL**

**A Comissão Examinadora, abaixo assinada,
Aprova a Monografia de Pós-Graduação**

**CAPITAL SOCIAL DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A
DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL**

elaborada por
Marco Aurélio da Silva

como requisito para obtenção do grau de
Especialista em Gestão Educacional

COMISSÃO EXAMINADORA

Hugo Antonio Fontana, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)

Mariza de Andrade Brum, Doutoranda. (UFSM – UNTREF)
(Examinadora)

Letícia Ramalho Brittes, Doutoranda. (UFPEL – IFFARROUPILHA)
(Examinadora)

Santa Maria, 29 de Novembro de 2013.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo dom da vida, pela fé que tenho e no seu infinito amor para com suas criaturas, agradeço por este momento único que estou vivenciando.

A meus pais, José Rodrigues da Silva e Maria Imaculada Lopes da Silva, os quais me ensinaram os primeiros passos e sempre acreditaram que eu iria alcançar meus objetivos. Hoje alcancei mais um objetivo em minha!

Aos meus irmãos, por sempre estarem próximos de meus pais e por muitas vezes terem me ajudado.

De forma muito especial, hoje agradeço ao professor Dr. Hugo Antonio Fontana por ter aceitado o desafio de orientar na elaboração desta pesquisa.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional da UFSM.

RESUMO

Monografia de Especialização
Programa de Pós-Graduação em Gestão Educacional
Universidade Federal de Santa Maria

CAPITAL SOCIAL DESAFIOS E PERSPECTIVAS PARA A DESCENTRALIZAÇÃO DA GESTÃO EDUCACIONAL

Autor: MARCO AURÉLIO DA SILVA
Orientador: Prof Dr. HUGO ANTONIO FONTANA
Data e Local de defesa: Três Passos, 29 de novembro de 2013.

O objetivo da proposta da pesquisa é analisar a importância e a dinâmica do conceito da gestão escolar democrática e a sua implantação pela via do Projeto Político Pedagógico. Justifica-se a escolha da temática pela proposta de uma gestão democrática emancipatória justa e sua expressão nacional como alternativa ao sistema burocrático, centralizador da gestão escolar. Para o desenvolvimento teórico da pesquisa, pautou-se em bibliografias conceitual da temática acima descrita discutindo assim possíveis alternativas na implementação da gestão escolar democrática.

Palavras-chave: Capital Social, Descentralização, Gestão Educacional e Participação

ABSTRACT

Specialization Monograph
Post-Graduation Program in Environmental Education
Federal University of Santa Maria

SOCIAL CAPITAL CHALLENGES AND PERSPECTIVES FOR THE DECENTRALIZATION OF EDUCATIONAL MANAGEMENT

Author: Marco Aurélio da Silva
Advisor: Prof Dr. HUGO ANTONIO FONTANA
Date and local of defense: Three Steps, November 29, 2013.

The goal of the proposed research is to analyze the importance and dynamics of the concept of democratic school management and its implementation through Pedagogical political project. Justified the choice of theme for the proposal for a democratic management fair and national expression emancipatory as alternative to bureaucratic system, centralizer of school management. Theoretical development of the survey, was in bibliographies thematic conceptual described above arguing that possible alternatives in the implementation of school management.

Keywords: Social Capital, decentralization, Educational Management and Participation

SUMÁRIO

RESUMO	5
ABSTRACT	6
INTRODUÇÃO.....	8
1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA	10
1.1 Objetivos.....	11
2. CAPITAL SOCIAL.....	12
2.1 Origem da Democracia	12
2.2 Participação.....	14
2.3 Conceito de Capital social.....	17
2.3.1 Confiança como indicador de Capital Social	19
2.4 Capital Social e Educação	22
3. O PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE	24
3.1 Os desafios da educação contemporânea	24
3.2 Autonomia da unidade escolar e sua relação com a comunidade externa	25
3.3 O Educador na visão de Paulo Freire.....	27
4. GESTÃO EDUCACIONAL PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO GESTOR	31
4.1 O uso do Projeto Político-Pedagógico na gestão democrática.....	31
4.2 A participação da comunidade escolar.....	34
4.3 Os desafios de uma avaliação institucional e a escolha do gestor	36
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	38
6. REFERÊNCIAS	39

INTRODUÇÃO

A efetivação da participação é algo decisivo para que o sistema democrático se concretize em todas as esferas sociais. As relações sociais devem ser construídas por meio de laços de confiança. É com esse pressuposto que aqui se optou pelo estudo da temática Capital Social desafios e suas perspectivas para a descentralização da gestão educacional. Capital Social é uma proposta de organização social que vem ganhando destaque no campo das ciências sociais, em especial pela sua facilidade de transitar entre vários conceitos-chave que permeiam a realidade social, conseguindo fazer-se presente em qualquer debate teórico ou pesquisa empírica, demonstrando que se trata, efetivamente, de mais uma variável científica na elaboração das mais diversas pesquisas.

A matriz dessa co-relação conceitual é a cultura política e é, por meio desse fio condutor que nos propomos a estudar as perspectivas para a descentralização da gestão educacional. É pela via da constituição de uma cultura cívica, emancipatória e participativa que pode ser alcançado o bem comum e a descentralização do sistema educacional. Portanto, o enfoque adotado na pesquisa é a descentralização por meio de ações de (solidarismo, participação e redes de cooperação). Salienta que a aplicabilidade desta prerrogativa se dá pelo viés da emancipação de uma gestão de qualidade, articulada pelo interesse coletivo. É dentro deste contexto que se amplia um olhar sobre o capital social como uma variável qualitativa, para o desenvolvimento de uma gestão educacional emancipatória. A educação para todos tem sido configurada como uma das principais necessidades no âmbito das políticas educacionais. Desta forma, verifica-se cada vez mais uma flexibilização no que tange as organizações curriculares, e um discurso de inclusão social e educacional em prol dos desfavorecidos. O objetivo geral desta reflexão é demonstrar a necessidade de uma gestão escolar descentralizada, a qual parece ser o fio condutor para minimizar as lacunas no que tange a problemática referente à desigualdade social.

No Inciso VI do Art. 206 da Constituição Federal do Brasil de 1988, refere-se ao processo de autonomia e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira “LDB” – Lei 9394/96 em seu art. 15 menciona a importância de uma gestão educacional democrática, portanto o objetivo é fazer uma análise teórica dos desafios e perspectivas enfrentadas por uma gestão educacional ao assumir uma cultura

democrática visando romper com a tradição da gestão autoritária a qual é centralizadora de poder. Entende-se, que o gestor educacional deverá observar sete princípios: Plano Municipal de Educação “PME”, Plano de Ações Articuladas “PAR”, Proposta Curricular do Município “PCM”, Plano de Desenvolvimento da Educação “PDE” da Escola, o estabelecimento de metas, manutenção de recursos e avaliação, conselhos de classe. Dinamizando assim uma política de todos em prol da elaboração do Projeto Político Pedagógico que norteia e fundamenta as ações educacionais da escola. Com os princípios que os documentos mencionados nos apresentam podemos dar embasamento ao “PPP”, visando um propósito qualitativo que se esperam da educação em todo o país. Assim, este relatório da pesquisa foi dividido em introdução, três capítulos e as considerações dos resultados obtidos.

O primeiro capítulo foi intitulado; “*Capital Social*”, trata dos fundamentos teóricos da democracia, participação. O ponto norteador para essa discussão sobre os fundamentos é o tema da participação da sociedade no campo da democracia e no debate da cultura política. Em seguida é apresentada uma análise do conceito de capital social, sua origem e seu desenvolvimento e, por fim, aspectos de desenvolvimento local. Dentro desse capítulo, apresenta-se ainda uma seção específica referente à análise do conceito de democracia; numa segunda seção, aí se trata das concepções gerais de participação e de conceito; numa terceira seção, faz-se referência ao capital social; e na quarta seção trata a confiança como base da relação capital social e educação.

O capítulo 2 titulado; “*O papel da Escola na sociedade*”, desenvolvem-se três seções essas se destinam a analisar teoricamente o Os desafios da educação contemporânea; autonomia da unidade escolar e sua relação com a comunidade externa, o Educador na visão de Paulo Freire. Sendo esse conjunto essencial as possibilidade para uma educação de qualidade.

O terceiro capítulo, sob o título de “*Gestão Educacional perspectivas e desafios para o gestor*”, se divide em três seções, participação da comunidade; predisposição dos gestores na implantação do “PPP”; perspectiva de uma gestão democrática.

As considerações finais são tecidas a partir da análise teórica sobre a percepção de uma gestão educacional democrática participativa fazendo assim as ponderações necessárias referente a confiança como sendo a base para a transformação nessa realidade.

1. FORMULAÇÃO DO PROBLEMA

Considera-se que a Carta Magna brasileira é elaborada a partir de uma proposta renovadora a descentralização da gestão pública promovendo favorecendo assim o processo de cidadania. É nesse contexto que nos últimos anos vêm ganhando destaque, a relação capital social e gestão educacional descentralizada. Pois, a temática capital social é de fácil trânsito na realidade social, portanto é uma temática transversal e interdisciplinar, conseguindo-se fazer presente em qualquer debate teórico ou pesquisa empírica, demonstrando, assim, que se trata de mais uma variável científica na elaboração das mais diversas pesquisas. Nesse sentido, uma pergunta foi norteadora para que pudéssemos desenvolver a pesquisa teórica. Quais são os problemas que influenciam a não efetivação da descentralização de uma gestão educacional?

Observamos, que a Carta Magna e a “LDB” – Lei 9394/96 estabelece uma “*educação para a cidadania*”. Mas, para quem e qual é essa educação? Para Araújo (2005), é fundamental desenvolvermos mecanismos de promoção do cidadão nas decisões políticas, e essa ferramenta se concretiza pela participação efetiva dos mesmos.

Portanto, o Projeto Político Pedagógico não pode ser uma “cartilha” da escola este deve abranger a participação da sociedade, comunidade escolar, professores, pais, e mestres, sistema de saúde, de segurança pública e equipe multidisciplinar. A dinâmica da diversidade e do conflito de idéias é algo presente na implantação de um Projeto Político Pedagógico e o gestor educacional é o sujeito administrador/mediador de todo o processo garantindo assim a pedagogia política do projeto.

Conforme “LDB” – Lei 9394/96, entre os objetivos e desafios da escola ela deverá atender os preceitos da democracia, que se dá pela participação “direta e indireta”, pela cooperação visando um sistema educacional de qualidade.

Algumas técnicas de investigação estão sendo empregadas visando a uma estruturação lógica, para a fundamentação teórica da proposta da pesquisa. Primeiro, levantou-se uma hipótese; Quais são os fatores que contribuem para a efetivação da descentralização da gestão educacional.

A segunda técnica foi revisar a bibliografia indicada referente aos conceitos de capital social, democracia, participação, na construção de uma educação para cidadania utiliza – se para esse debate do aporte teórico de Coleman (1990), Chauí (1994),

Putnam (2000), referente aos conceitos de educação e gestão educacional, recorre aos teóricos, Freire (2003; 2005; 2009), Mészáros (2005), Paro (2005).

1.1 Objetivo

Este estudo tem como objetivo geral contribuir com uma reflexão teórica no fomento de discussões sobre os fatores de natureza política, social e cultural que se encontram associados ao processo de descentralização da gestão educacional. Para alcançar esse objetivo, propõe-se utilizar uma abordagem (marco teórico-conceitual) fundamentada nos conceitos do capital social, democracia, e participação. Esta pesquisa busca alcançar os seguintes objetivos específicos:

- a) compreender e aprofundar o debate teórico sobre os conceitos de capital social e democracia e gestão educacional;
- b) analisar a democracia participativa e conseqüentemente os limites e entraves da participação político social nas decisões da gestão educacional local;
- c) examinar como ocorre a descentralização da gestão educacional;
- d) explicar a contribuição teórica do capital social na descentralização da gestão educacional.
- e) compreender os possíveis desafios da gestão educacional na contemporaneidade.

2. CAPITAL SOCIAL

A vida em sociedade só é possível de ser pensada a partir da teoria democrática, que tem por base o conceito de cidadão como algo norteador da teoria. Esse conceito norteador está, notoriamente, associado ao desenvolvimento da participação político-social na economia. O desenvolvimento do conceito cidadão é originário da Grécia, entre os séculos VIII e VII a.C. Muito tempo depois, na modernidade, tornou-se, então, referência de estudos enfocados a partir da política e das Ciências Sociais, sendo um conceito evocado tanto nas sociedades antigas, quanto na contemporaneidade. A partir do século XVIII, no campo das relações humanas referente aos aspectos social, moral, jurídico e público, novas reflexões sempre surgindo com a finalidade de alargar o conceito de cidadão, que vem sendo entendido como aquele indivíduo da sociedade que exerce sua cidadania visando sempre à consolidação e à construção do processo democrático (MARSHALL, 1967, p. 63-65).

O capítulo está estruturado em quatro seções: na primeira seção, apresenta-se uma explanação sobre os aspectos gerais do conceito de democracia, de origem e da evolução. Já na segunda, discute-se as concepções gerais de capital social (participação, associativismo e cooperação). E, na terceira seção, os fundamentos teóricos do capital social (confiança), e na última seção busco discutir a relação entre capital social e educação.

2.1 Origem da Democracia

A democracia como forma de organização social tem sua origem na Grécia Antiga, mas especificamente, na cidade de Atenas. Essa cidade, já antiga cinco séculos antes da nossa era, vinha sendo governada por tiranias até chegar a um período monárquico e um sistema legislador. Todavia, no ano de 560 a.C., Pisístates – um líder popular – chega ao governo por meio de uma forma democrática. Logo depois, no final desse século VI a.C., muitas mudanças sociais e reformas políticas ocorreram a partir do governo de Clístenes. Foi nesse período que se originou o *termo democracia*.

Existem relatos de que, nesse período, já havia disputa de poder entre o partido dos aristocratas tradicionais e o dos populares, estes considerados da linha da aristocracia progressista. Depois de muitas disputas, os acordos em Atenas culminaram na elaboração de uma nova Constituição e que tinha por base um regime de governo constituído, diretamente e amplamente, pelo povo. Para os gregos, significava uma forma representativa direta, por meio de homens livres. Não se pode, porém, incorrer no erro de entender termos como cidadãos livres e democracia como empregados em muitos contextos até a atualidade. Não pode, portanto, adotar a interpretação reducionista de que democracia significa apenas governo do povo.

Democracia significa “demo = povo; kratos = poder político”. O historiador Heródoto foi o primeiro que utilizou o termo democracia, isso tendo ocorrido em meados do século V a.C. Um fato interessante é o de que, no novo (para a época) sistema, quando exercido para tratar de assuntos públicos, a população participava, porém por meio de sorteios. Sócrates e Platão não pouparam críticas a esse sistema de sorteio, pois o consideravam deturpador do tipo de governo proposto, ou seja, o cidadão deve estar comprometido com a qualidade das ações públicas. De qualquer forma e sem a intenção de ser reducionista, a Grécia foi o cenário que por primeiro consolidou o sistema de governo participativo: um sistema democrático por meio do qual os cidadãos tiveram condições de tomar decisões políticas no âmbito da pólis. Para Chauí (1994), “pólis” é uma comunidade formada pelos cidadãos livres e que têm o direito de expor suas opiniões referentes às decisões sobre a cidade.

Para Chauí, na mesma obra, pólis é uma comunidade formada pelos cidadãos livres e que têm o direito de expor suas opiniões referentes às decisões sobre a cidade. Já no Império Romano, a pólis passa a ter significado de civitas e, posteriormente, de cidade. As palavras politiké e politikós (que são derivadas das palavras pólis e politiké), epistemologicamente, significam política, o que implica o conceito de cidadão, significando, para os gregos, pessoas partícipes da vida da pólis, da política. Pensar no século V a.C. em um governo grego democrático requer pensar em uma sociedade pequena e que tinha sua administração direta. Na modernidade, porém, a conjuntura de democracia é um pouco mais complexa, ou seja, configura-se a partir da representatividade do Estado nacional (não apenas cidade-Estado), sendo este o organizador do sistema político. O Estado passa a organizar uma democracia representativa, mas indireta. Tudo isso só se tornou possível pelo fato de que a sociedade está, cada vez mais, tornando-se complexa e, até mesmo, fragmentada, já que

o individualismo vem permeando os interesses públicos. Conforme Dahl (2001), são períodos curtos aqueles com democracia direta ocorridos na história. Daqueles períodos curtos da Atenas antiga pulem-se dois mil anos, para os séculos XV a XVI, no chamado período renascentista, quando surgem novamente governos representativos, ou seja, adeptos à democracia representativa. Mesmo que se conceda que houve o exercício de algum tipo de governo popular em Roma nos primeiros séculos da sua fundação e por mais de 400 anos, por exemplo, porém, com o declínio do espírito cívico, quando Júlio César chegou ao poder romano, dali para frente governos populares não se fizeram presente por mais de mil anos novamente. O autor considera três condições básicas para o estabelecimento da democracia.

Todos os cidadãos plenos devem ter oportunidades plenas: 1- De formar suas preferências 2- De expressar suas preferências a seus concidadãos e ao governo através da ação individual e da coletiva 3- De ter suas preferências igualmente consideradas na conduta do governo, ou seja, consideradas sem discriminação corrente dos conteúdos ou da fonte da preferência. (DAHL, 2001, p. 26).

Com o Renascimento, muitas cidades italianas floresceram. A alegria ressurgiu e, com isso, o entusiasmo de uma participação associativista por meio da música, da poesia, da arte e da arquitetura também. Enfim, a democracia emerge, novamente, em Roma (DAHL, 2001). O processo de implantação da democracia é, porém, algo gradativo, que recomeça na sociedade moderna e só acontece de fato na sociedade pós-moderna. O essencial, nesse longo e gradativo processo é que, por meio de Constituições, o direito democrático do homem veio sendo assegurado.

2.2 Participação

Quanto à sua etimologia, o termo participação tem sua origem no latim, no vocábulo “participatio”, com o sentido de ter parte, participar, dar sua opinião, intervir, contribuir, ser parte, divergir, compartilhar, cooperação, associação, comemorações festivas, participação na Igreja, ação missionária, espírito/engajamento cívico, segundo Tocqueville (1962). Segundo Aurélio Buarque de Holanda (1988), participação significa ato ou efeito de participar. A participação, conforme a intenção de uso do

presente estudo, é uma contribuição espontânea do cidadão visando à qualidade dos serviços públicos prestados ou é aquele trabalho voluntário implementando, instaurando, dessa forma, uma mudança de atitude, mudança cultural na sociedade local e no âmbito das relações sociais. Esse tipo de participação pode ser atribuído a vários contextos sociais. Na cultura político-social, trata-se da capacidade dos cidadãos de estarem envolvidos nas decisões políticas. Algumas das formas efetivas de participação, no contexto político, são as eleições e os plebiscitos. É através dessas ações que o cidadão pode demonstrar sua vontade e seu direito à liberdade de escolha. Um contexto político que inclui eleições e plebiscitos como meios para o cidadão demonstrar a sua vontade e explicitar as suas escolhas é classificado de democracia representativa. Nesse tipo de democracia, nós, cidadãos, participamos indiretamente e delegamos aos representantes a função de trabalharem em prol dos nossos direitos.

Outra forma de participação na cultura política é por meio da democracia participativa. Esta, por sua vez, estrutura-se através de ações não governamentais e também pelas manifestações públicas. Neste caso, portanto, a participação acontece por meio de uma única pessoa ou pela participação de um determinado grupo, significando, também, a não passividade ou, ainda, significando uma economia de capital social. O conceito de participação pode ser utilizado para fins sociais ou políticos. Tudo irá depender de como se quer operar no âmbito social. No Brasil, a participação tem uma dimensão mais operária, onde os cidadãos se reúnem com seus pares em busca de dinamizar seus direitos. Ocorre, porém, que participar é também sinônimo de conflito, pois as pessoas não estão dispostas a renunciar a seus direitos em prol dos outros, surgindo o conflito de ideias, de ideologias, de oposição partidária. Segundo Pinto (1986, p. 28-31), “[...] participação é luta por direitos, é luta por aquilo que é seu, que lhe está sendo negado [...]”.

A afirmação feita por Pinto (1986) possibilita entender a relação entre participação e política. Aristóteles entendia que o homem é um ser de relação, com tendência a viver em sociedade, sendo uma integração entre os cidadãos e, conforme Dallari (1984, p. 26), é “[...] justamente porque todos os seres humanos vivem em sociedade e porque as decisões políticas sempre refletem sobre a vida e os interesses de todos [...]”, que devemos nos organizar por meio da participação democrática. Logo, percebe-se a relação entre homem e pólis, relação na qual aquele necessita desta última para a sua sobrevivência. O homem é um ser político e tem inclinação para a

participação política, mas também, apesar da inclinação, a participação deve ser vista como um dever do cidadão, segundo o mesmo pensador e jurista:

A terceira Conferência do episcopado Latino-americano, realizada em Puebla, no México, no ano de 1979, ressaltou a necessidade de participação política de todos, ao mesmo tempo em que condenou o desinteresse pela política e denunciou a ingenuidade ou falsidade dos que se dizem politicamente neutros (DALLARI, 1984, p.91).

A participação política deve estar voltada à dinamização do bem comum através de uma organização política – enfatize-se. Todavia, essa organização política é algo complexo, sendo um estatuto, eminentemente, político. Aristóteles compreende que a política está, estritamente, ligada à ética, à moral, sendo essas algumas razões para que o cidadão viva em comunidade, ou seja, em pólis. Justifica-se assim a necessidade da busca do bem comum. Esse bem comum pode ser alcançado por meio da democracia representativa ou por meio da democracia participativa, entretanto a individualidade não teria espaço nesse contexto.

A democracia como regime político não era um consenso no período aristotélico. Observa-se que Péricles, na Grécia antiga, foi um dos primeiros a desenvolver parâmetros sustentáveis para uma real prática da democracia que tinha a sua base estrutural na Constituição, no entanto essa Constituição não foi escrita, mas era constituída a partir da “politeia”, esta considerada o cerne da vida política no âmbito da Cidade-Estado. Todavia, Aristóteles vê uma lacuna nessa forma de classificação de democracia, pois entende que tal regime teria propensões a não promover o bem comum pelo fato de que estaria propenso à defesa do pobre. Por isso, a democracia não poderia ser considerada governo de muitos. Aristóteles é, extremamente, preocupado com a falta de capacidade do povo em conduzir a cidade.

A ideia de participação está associada a um mecanismo facilitador de busca, sendo mais uma ferramenta com objetivos de concessões coletivas visando à superação das interpelações sociais a que o homem está sujeito, dentro desse projeto de convívio social. Como já foi dito, participação é sentir-se incluído, integrante, é ter uma voz ativa, é uma autopromoção dos objetivos propostos pelos cidadãos em comum acordo.

Participação significa cidadãos livres, entretanto a participação política passa a ganhar um aspecto mais abrangente e, conseqüentemente, os cidadãos passam a ter mais consciência, de toda essa conjuntura que envolve democracia e participação político-social. Assim, pois, a participação política é um dos pilares para a efetivação de uma democracia em que os cidadãos se sintam responsáveis pelas tomadas de decisões

públicas e passam a se reunir, em grupos, em comunidades, em tribos, a fim de decidir e de debater visando a uma participação efetiva nas decisões do governo. Essa argumentação leva a crer que, quanto maior a participação do cidadão na cultura política e nos seus debates, maior será a efetivação da democracia.

Pensadores iluministas dos séculos XVIII e XIX passaram a criticar o absolutismo que reinava nesse período. Alguns pensadores da época eram apoiadores da Revolução Industrial, que surgiu como manifestação de rompimento com o Estado absolutista, dando, então, surgimento ao Estado de soberania popular. Esse fenômeno emancipatório político é verificado também nos Estados Unidos da América e na Revolução Francesa. Muitos debates, muitas discussões se formam, refletindo a participação política do cidadão, mas a pergunta é: – Quais são os reais canais disponíveis para a efetivação dessa participação política? Ao finalizar esta seção, tenho a nítida impressão de que, quanto mais houver sistemas organizados de participação política nas questões tangentes ao sistema político, maior será a probabilidade de que a democracia dê certo. Pois, os cidadãos irão reivindicar a eficácia do sistema político, juntamente, com seus direitos e, ao mesmo tempo, estarão comprometidos com o bom desenvolvimento da democracia por meio da sua participação política. Na terceira seção deste capítulo, será apresentado o aporte teórico do capital social e duas subseções: a primeira refere-se ao capital social na perspectiva de Hanifan (1916), Coleman (1990), Putnam (2000), Ricotta (2003).

2.3 Capital social

Nesta terceira seção, o objetivo é fazer uma revisão bibliográfica sobre o capital social com a finalidade de demonstrar o desenvolvimento teórico desse conceito. Para o sucesso do objetivo proposto, a pauta de discussão inclui o teórico Putnam (2000), da área da Ciência Política. O segundo objetivo desta seção é fazer uma reflexão sobre o capital social como uma variável positiva na contemporaneidade, ainda que se verifique que a sociedade tenha adquirido, com o desenvolvimento do capitalismo liberal, uma mentalidade extremamente individualista, ou seja, negadora do princípio da participação político-social.

Duas perguntas são fundamentais neste momento das discussões: – O que é capital social?, e – O que se entende por capital social?. O conceito político de capital social surgiu nas literaturas de várias áreas do conhecimento acadêmico muito recentemente, embora, no momento, esteja a se expandir enquanto objeto de estudo sólido. Tão grande é a variedade de autores que têm trabalhado na questão conceitual sobre o capital social que uma homogeneidade conceitual é praticamente impossível. Essa variedade conceitual provém do fato de que se trata de um tema transversal, interdisciplinar e multidisciplinar. É, conseqüentemente, um tema complexo, de muitas relações num conjunto de valores que são pertinentes à realidade social e política do cidadão na coletividade, ou seja, que se encontra em processo de sociabilização.

Todavia, o objetivo desta pesquisa não é reduzir a conceituação de capital social a algumas palavras, mas relacioná-lo às virtudes cívicas, ao espírito associativo, às redes de relações e a uma sinergia, ou seja, relacioná-lo às normas sociais com isso visando a apresentá-lo como mais uma variável positiva possível no âmbito da Educação no que tange ao processo de estruturação das decisões da gestão educacional visando à redução da(s) lacuna(s) que se estabelece(m) a partir da não participação política dos sujeitos. Para um maior esclarecimento do leitor, os pensadores Coleman (1990), Bourdieu (1998) e Putnam (2000) discutem as temáticas, educação, cultura e capital social.

Conforme a literatura acadêmica, o primeiro teórico a utilizar o termo “capital social” foi Lyda Judson Hanifan, em 1916, relacionando o conceito às relações sociais que se estabeleciam entre indivíduos e entre as famílias. Hanifan (1916) entendia o capital social como algo essencial para a melhoria da vida da comunidade. Conforme Milani (2004, p. 41), Hanifan define capital social como sendo “[...] o conjunto dos elementos tangíveis que mais contam na vida quotidiana das pessoas, tais como a boa vontade, a camaradagem, a simpatia, as relações sociais entre indivíduos e a família”.

Tocqueville (1962), na obra *A Democracia na América*, não abordou diretamente o tema capital social, mas percebe-se uma estreita ligação com a participação cívica, com o espírito associativista, com cooperação e argumentou que essa relação era e é fundamental à democracia, o que é plausível de se pensar. A união é algo estratégico para a dinamização do capital social.

A definição apresentada por Coleman (1990) sobre capital social vai mais além da definição de Putnam, pois Coleman considerou, além das associações horizontais, também as associações verticais. Esse pensador definiu capital social como processo que se forma nas relações interpessoais e que é facilitador de determinadas ações, ou

seja, dá-se no âmbito coletivo e está estruturado na confiança e na reciprocidade, desta forma ficando evidente que é um fenômeno que parte do indivíduo para o coletivo. Então Coleman (1990, p. 300) faz uma análise na perspectiva da sociologia da educação, considerando capital social como um conjunto de indivíduos “[...] independentes, cada um agindo para alcançar objetivos que chegam independentemente uns dos outros, o funcionamento do sistema social consistindo na combinação destas ações dos indivíduos independentes”. Percebe-se que, nas perspectivas de Coleman (1990) e Bourdieu (1999), só é possível pensar no capital social a partir do coletivo, dos grupos sociais.

O cientista político Putnam (2000), em estudo epistemológico ao conceito de capital social no âmbito da ciência política, visando, com isso, entender até que ponto o capital social pode favorecer na resolução dos problemas da coletividade e se estaria relacionado à cooperação social. O pensador se refere ao capital social como “[...] características de organização social, como confiança, normas e sistemas que contribuem para aumentar a eficiência da sociedade, facilitando as ações coordenadas” (PUTNAM, 2000, p. 177).

Já para Giuseppe Ricotta (2003), o capital social significa uma união das pessoas por meio do cooperativismo visando solucionar problemas, conseqüentemente, melhorando a relação entre os pares e a relação destes com o Estado, para alcançar alternativas sustentáveis. Fica evidente, na perspectiva desses autores, que a ação individual não teria espaço dentro da teoria do capital social, pois o desenvolvimento dessa variável só é possível onde houver duas ou mais pessoas reunidas com finalidade de manter a qualidade das relações, ou seja, de fundir um espírito participativo, cívico, cooperativo e com participação política, portanto o contato é fundamental à construção das redes.

Capital social é associado ao bem público na concepção dos autores, todavia, na contemporaneidade, a relação que devemos fazer é no âmbito interdisciplinar, relacionando esse capital com todos os setores da vida social favorecendo à coesão social e, dinamizando as possibilidades de um melhor efetivação de um sistema democrático tendo em vista que a sociedade estaria mais propensa a participarem da vida pública.

2.3.1 Confiança como indicador de Capital Social

O objetivo central dessa seção é analisar teoricamente o conceito de confiança interpessoal como indicador de capital social. Entende-se que o conceito de confiança está relacionado ao desenvolvimento econômico como fator preponderante no que tange a redução de custos e desta forma formenta um espírito cooperativo. O conceito de confiança interpessoal pauta-se numa perspectiva humanística, ou seja, é essencial para a formação das associações e para efetiva participação política social dos cidadãos.

A hipótese levantada por Putnam (2000) é a de que o capital social pode ou não favorecer a obtenção de cooperação social, tendo, como ponto de referência, a ação coletiva. Entretanto, o autor é contra a teoria estrutural hobbesiana, teoria que insistiria na força do Estado. O autor define o capital social como; “[...] as características da organização social, que podem melhorar a eficiência da sociedade facilitando ações coordenadas” (p. 167). Ele se refere ao capital social como “[...] confiança, normas e cadeias de relações sociais – é o fato de que ele normalmente constitui um bem público ao contrário do capital convencional, que normalmente é um bem privado” (PUTNAM, 2000, p. 180). Entende ele que o capital social é fundamental ao sucesso das ações coordenadas, ou seja, o capital social é um conjunto de características da organização social que promove confiança, espírito cívico e cooperação social. Esse fenômeno, conseqüentemente, irá influenciar no desempenho das instituições.

“[...] capital social refere-se a aspectos da organização social, tais como redes, normas e laços de confiança que facilitam a coordenação e a cooperação para benefícios mútuos. Capital social aumenta os benefícios de investimento em capital físico e humano”. (PUTNAM, 2000, p. 2).

Para Putnam (1993), a confiança social e as relações sociais são algumas das vertentes para a fundamentação e o bom desenvolvimento do capital social. Entende-se capital social, como “[...] círculos virtuosos com equilíbrios sociais elevados de cooperação, confiança, reciprocidade, compromisso cívico e bem-estar coletivo” (p.177). Logo, o processo cultural-histórico seria fundamental para a implementação e a eficácia das políticas públicas, e o capital social, segundo o autor, surgiria dessas duas vertentes, ou seja, para Putnam (1995), “[...] ‘capital social’, refere-se a elementos de organização social, como as redes, as normas e a confiança social que facilitam a coordenação e a cooperação em benefício recíproco” (p. 67). Segundo ele mesmo (2000, p. 191 - 193), “[...] o contexto social e a história condicionam profundamente o desempenho das instituições” mudando-se as instituições formais pode-se mudar a prática política “[...] a história institucional costuma evoluir lentamente”.

Os interesses coletivos devem estar sempre acima da individualidade e, portanto, o espírito cívico é a base de toda a comunidade cívica. Conforme o autor, [...] na comunidade cívica, a cidadania implica direitos e deveres iguais para todos [...] (p.102). O autor verificou, em suas pesquisas, que o maior índice de associativismo e de participação política estaria relacionado às pessoas que se associam, que se reúnem visando sempre a uma melhoria em determinado aspecto da vida social e mais eficaz será o governo que contar com essa participação efetiva.

O mesmo autor menciona,

Os cidadãos de uma comunidade cívica são mais do que meramente atuantes, imbuídos de espírito público e iguais. Os cidadãos virtuosos são prestativos, respeitosos e confiantes uns nos outros, mesmo quando divergem a assuntos importantes. A comunidade cívica não está livre de conflitos, pois seus cidadãos têm opiniões firmes sobre questões públicas, mas são tolerantes com seus oponentes. (PUTNAM, 2000, p. 102).

O que se verifica é uma motivação extrínseca de caráter cívico em que as pessoas praticam efetivamente a participação política no governo local. Portanto, a predominância da desconfiança é algo corriqueiro, mas sua organização, seja na comunidade ou na vida política, dá-se por meio da hierarquia. O sistema clientelista é, portanto, um processo que desencadeia a restrição da participação política, pois é a elite quem governa e gerencia o sistema político e, quanto mais houver economia / acúmulo de capital social, maior seria o desenvolvimento, mais amplo será o bem estar social e, conseqüentemente, a democracia teria uma maior abrangência.

Putnam afirma, no mesmo texto, que, quanto mais práticas associativistas e atos de civismo os cidadãos praticarem e desenvolverem, mais intenso será o desenvolvimento econômico e social e, conseqüentemente, os benefícios à comunidade serão ampliados e esta estará mais próspera, com melhores condições sanitárias, com mais industrialização, dispondo de mais capital econômico gerado e a relação entre as pessoas será mais próxima. Assim, portanto, “[...] a cooperação voluntária é mais fácil numa comunidade que tenha herdado um bom estoque de capital social sob a forma de regras de reciprocidade e sistemas de participação cívica” (2000, p. 178). Assim, pois, tanto a participação cívica, quanto a participação política com finalidade de resolver os problemas da comunidade são de extrema importância, além de geradoras de capital social, capital humano e educação na construção de uma cidadania mais emancipatória. A confiança está na base de toda comunidade, seja em maior ou menor grau, mas o fato é que a confiança é a geradora da vida social e, portanto, deduz-se que ela (confiança) é à base do capital social. Para Putnam (2000), “[...]”

tanto reciprocidade/confiança quanto dependência/exploração podem manter unida à sociedade, mas com diferentes níveis de eficiência e desempenho institucional” (p.188).

2.4 Capital Social e Educação

Qual a relação entre capital social e educação e se existe quais seriam as convergências qualitativas oferecidas pelo capital social? A sociedade contemporânea é regida pelas normas culturais, políticas, socioeconômicas entre outras as quais, se configuram ao sistema capitalista. Nesse contexto o sistema educacional também se apresenta dentro desta conjuntura.

Entretanto, o capital social apresenta possíveis alternativas as quais se coadunam em práticas e atitudes por meio do engajamento cívico e assim dinamizando uma rede de organizações cooperativadas combatendo as desigualdades sociais. Conforme Coleman (1990), há uma relação entre o capital social, capital humano, capital financeiro, acreditamos que seja essencial esta relação. Mas, o problema é quando os governantes, fazem escolhas, por um ou outro tipo de capital, o equilíbrio entre essas vertentes é fundamental para o desenvolvimento sustentável de uma cidadania e essa transformação se dá pela educação. Segundo Baquero (2001), o capital social transforma a realidade das comunidades por meio, das obrigações e expectativas, potencial de informação, sanções e normas efetivas, e as relações de autoridade (p.35).

O gestor educacional deve pautar-se nessas condições para assim desenvolver uma proposta de gestão descentralizada e democrática, porém representativa. A gestão educacional pode aprimorar as relações sociais e funcionar como difusora do sistema político democrático. a cooperação é um importante elemento para o envolvimento dos cidadãos nas questões do cotidiano, as políticas sociais de gestão educacional têm um importante papel a desenvolver no conhecimento e comportamento político e social dos brasileiros. A educação no Brasil ainda é um mecanismo de status social e Putnam (2000), diz que, “[...] de forma geral, a despeito de sua politização, os cidadãos menos instruídos das diversas regiões sentem-se explorados, alienados, impotentes.” (p.122). A gestão educacional deve adotar um mecanismo político social enfatizando a qualidade da educação, por meio da cooperação e participação da sociedade interna e externa da escola.

Um dos desafios do gestor é uma educação de qualidade, é despertar uma consciência crítica dos alunos, ter professores qualificados, ter uma escola com infraestrutura adequada, é saber qual o viés ideológico da escola. Escola democrática, na visão de Bordignon (1993),

“[...] precisa ser concebida, não mais como organização burocrática, mas como instância de articulação de projetos pedagógicos partilhados pela direção, professores, alunos e comunidade. Na escola, assim concebida, não há lugar para burocratas, nem súditos. Nela, todos os envolvidos são cidadãos, atores participantes de um processo coletivo de fazer educação. Educação que se constrói a partir de suas organizações e processos, a cidadania e a democracia”. (BORDIGNOM, 1993, p. 73).

O problema é a utopia em que, a escola é a única responsável por dinamizar a socialização do sujeito. Ao finalizar este capítulo, é prudente afirmar que o capital social é uma variável positiva na construção de uma educação de qualidade e na descentralização da gestão educacional. Todavia, o gestor deve buscar ajuda em outros setores da sociedade, seja nas associações comunitárias, ONGS, setores públicos e privado, nas famílias, na segurança pública e na saúde trata-se de um trabalho transversal, solidário, cooperativo e participativo.

3. O PAPEL DA EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE

3.1 Os desafios da educação contemporânea

Discutir sobre o papel da educação contemporânea requer uma reflexão dinâmica apresentando desta forma os conceitos chave que permeia a educação atual, visando desta forma abrir um canal de diálogo interdisciplinar. Dentro desta lógica pauta-se nas teorias freiriana, marxiana e lukacsiana tendo como base conceitual a questão emancipatória, uma educação libertária visando uma transformação significativa da sociedade. Menciono assim que a matriz do escopo teórico desses autores é o “*trabalho explorado*” problema esse vivenciando no âmbito da sociedade contemporânea. Mészáros (2005), afirmou que “a crise atual da educação formal é apenas a ‘ponta do iceberg’”.

A crise das instituições educacionais é então indicativa do conjunto de processos dos quais a educação formal é parte constitutiva. A questão central da atual “contestação” das instituições educacionais estabelecidas não é simplesmente o “tamanho das salas de aula”, a “inadequação das instalações de pesquisa” etc., mas a razão de ser da própria educação. (MÉSZÁROS, 2005, p. 275)

Parece haver um paradoxo, uma educação para e contra o capital, Freire (2003) contextualiza a educação como fenômeno revelado ao homem pois, este está em processo de transformação, desta forma tornando um sujeito ativo em sua história e não meramente um coadjuvante. E a relação social, o diálogo, a troca de experiência são fundamentais para se pensar “educação emancipatória”. Freire não propôs o rompimento com a educação tradicional, mas uma educação que seja problematizadora, reflexiva, crítica e emancipação. É um processo lento e que é construído pelo diálogo entre todos os atores sociais “educadores, educandos, escola, família, gestor público, a comunidade local e o empresário.

Nesse sentido uma pergunta norteadora é fundamental: Qual a função social da escola? Para que se possa pensar em uma resposta é preciso explicitar o Projeto Político Pedagógico da escola, a gestão escolar e a organização curricular que se tem como proposta. Depois de realizada essa etapa a gestão deve explicitar a centralidade das políticas educacionais do currículo, pois este poderá demonstrar as políticas ideológicas da escola e suas relações com a comunidade (interna e externa) e com o sistema econômico. O currículo é o termômetro do Projeto Político-Pedagógico da escola, no que se refere o ato educativo.

Entende-se que é preciso ultrapassar a ideia e a prática da divisão do objeto didático pelas quais os conteúdos disciplinares são decididos e selecionados fora da escola, por outros agentes sociais. Deve-se combater a idéia de que aos envolvidos no ambiente escolar, sobretudo aos professores, caberia apenas refletir e decidir sobre as técnicas de ensino. [...] A reflexão sobre a justificativa dos conteúdos é para os professores um motivo exemplar para entender o papel que a escolaridade em geral cumpre num determinado momento e, mais especificamente, a função do nível ou especialidade escolar na qual trabalham. O que se ensina, sugere-se ou se obriga a aprender expressa valores e funções que a escola difunde num contexto social e histórico concreto. (SACRISTAN, 2000, p. 150)

O ato educativo deve ser um processo dialógico visando a transformação social combatendo assim a reprodução de um sistema excludente, o qual é disfarçado pela exploração do trabalho (capital). Neste sentido, Luckesi (1994), entende que,

A educação dentro de uma sociedade não se manifesta como um fim em si mesma, mas sim como um instrumento de manutenção ou transformação social. Assim sendo, ela necessita de pressupostos, de conceitos que fundamentem e orientem os seus caminhos. A sociedade dentro da qual ela está deve possuir alguns valores norteadores de sua prática. (LUCKESI, 1994, p.30).

Gallo (2005), é enfático em sua reflexão e menciona, que a escola moderna é denominada de,

A escola como máquina de produção de subjetividade produz identidades, identidades que se repetem, identidades que se reproduzem, identidades que, mesmo diferentes, retornam ao mesmo. The Wall, do Pink Floyd, no filme do mesmo título de Alan Parker. A escola como linha de montagem; os estudantes que perdem seus rostos; todos na mesma esteira; a esteira que leva a um imenso moedor de carne. Imagem forte, mas precisa. É isso que a escola moderna: um imenso e metafórico moedor de carne; pois é isso que é a subjetividade moderna, capitalística: carne moída, massa, identidade que reproduz o mesmo. (GALLO, 2005, p. 217).

Gallo (2005), propõe que a educação deve levar em consideração a diferença na singularidade de cada indivíduo reforçando assim uma perspectiva de educação humanizadora. As necessidades emergentes do Projeto Político Pedagógico “PPP”, não são apenas as questões de infra-estrutura, mas uma revisão curricular, formação, desenvolvimento social e emancipação dos educandos são algumas lacunas contemporâneas que surge como desafios na contemporaneidade.

3.2 Autonomia da unidade escolar e sua relação com as comunidades externa e interna

O objetivo desta seção é fazer alguns apontamentos no que tange a autonomia da unidade escolar e sua relação com a comunidade externa reflexão esta elaborada a partir da do aporte teórico de Neves (1995), Paro (2000), Peroni (2003), Arroyo (2004) ensejando assim sobre os desafios da escola na construção de um espaço democrático, pautando-me nos conceitos de democracia participativa e representativa já mencionados no capítulo anterior. Autonomia da unidade escolar significa a possibilidade de construção coletiva de um Projeto Político-Pedagógico que esteja de acordo com a realidade da escola, que expresse o projeto de educação construído pela comunidade, em consonância com as normas estabelecidas pela legislação em curso.

“[...] assim como a liberdade não deixa de ser liberdade pelas relações interpessoais e sociais que a limitam, a autonomia da escola não deixa de ser autonomia por considerar a existência e a importância das diretrizes básicas de um sistema nacional de educação. Dessa mesma forma, assim como a democracia sustenta-se em princípios de justiça e de igualdade que incorporam a pluralidade e a participação, a autonomia da escola justifica-se no respeito à diversidade e à riqueza das culturas brasileiras, na superação das marcantes desigualdades locais e regionais e na abertura à participação.” (NEVES, 1995, p. 99).

A autonomia deverá otimizar o trabalho da gestão escolar por meio de práticas descentralizadas permitindo assim a participação da comunidade interna da escola no trabalho administrativo, nas decisões do projeto pedagógico da escola, a questão deliberativa. A transformação histórica da realidade escolar, se concretiza pela cooperação, o espírito cívico. Mas, observamos que vários setores internos das escolas discursam sobre uma prática de autonomia, mas na realidade são contra a participação da comunidade educacional. Conforme aponta Peroni (2003), a “[...] autonomia defendida por vários setores da comunidade escolar, a defesa de maior participação e controle social na gestão da educação”, se dá pela responsabilidade de todos os atores envolvidos em prol de projetos totalizadores e também solidários (p. 103).

Mas, alguns dos problemas mencionados por Paro (2000), não sobre a questão da má gestão dos diretores escolares, os quais são figuras dominantes, centralizadoras, estão há mais de 15 anos na direção, ou seja, a estrutura orgânica da gestão ela é vertical, hierárquica, onde os professores não são respeitados nas decisões, ainda poderíamos mencionar a questão da infra-estrutura que não existe e o Projeto Político Pedagógico, quando encontrado este é apenas no papel.

E Paro (2000) menciona,

Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações

verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. Além disso, o diretor aparece, diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola, diante dos usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima. Assim, tendo de fato que prestar contas apenas ao Estado ou município, acaba, independentemente de sua vontade, servindo de preposto deste diante da escola e da comunidade. Por sua vez, a existência de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres e o Conselho de Escola, que deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido a seu caráter formalista e burocratizado. (PARO, 2000, p.45-46).

A superação da burocracia, o autoritarismo são dois desafios inevitáveis para se efetivar a prática descentralizadora de gestão educacional, e nesse sentido a formação cidadã é fundamental para uma gestão de qualidade. Pois, a participação cidadã não significa acabar com os conflitos e divergências de pensamento, mas por meio dessa prática é que se objetiva a democratização do sistema conforme afirma Paro (2000, p. 46-47). O Projeto Pedagógico da escola, deve em suas diretrizes observar as dinâmicas das comunidades assistidas, o perfil sócio-econômico, a cultura da comunidade, os seus hábitos entre outros aspectos. Educação e cultura são duas vertentes que não se excluem mas quando somadas se tornam instrumentos apropriados de libertação.

Arroyo (2004) menciona,

“[...] sabendo-se pouco sobre eles, não teremos condições de capacitá-los para se entender e para entender o mundo em que lhes toca viver. Estaremos lhes negando o mais radical do direito ao conhecimento desde os temposocráticos: saber-se, entender-se, compreender com profundidade sua condição social, histórica, humana.” (ARROYO, p. 104-105)

A relação da escola com a comunidade externa e interna só tem sentido se ela (escola) fomentar um processo de construção ou de re-construção da realidade dessas comunidades, é uma relação tensa, conflituosa em alguns momentos, mas necessário para que a escola tenha autonomia no desenvolvimento dos seus projetos junto às comunidades. Essa temática não é esgotada nessas poucas páginas, pois o tema é amplo e requer muitas outras discussões, entretanto a proposta é fomentar essas discussões primárias. Na próxima seção a proposta é fazer uma reflexão sobre o educador na perspectiva de Paulo Freire.

3.3 O Educador na visão de Paulo Freire

Na perspectiva de Freire (2003), o educador deve saber dosar prática e teoria possibilitando ao educando a construção social pelo viés emancipatório. Muitas práticas pedagógicas teriam por finalidade a concepção da teoria “depósito bancário”, por meio da qual é injetado apenas teorias acríticas. Um dos desafios dos gestores e do educador é desenvolver uma sintonia entre a prática educativa e a realidade dos educandos (FREIRE, 2009).

Uma das tarefas do educador ou educadora progressista, através da análise política, séria e concreta, é desvelar as possibilidades, não importa os obstáculos, para a esperança, sem a qual pouco podemos fazer porque dificilmente lutamos e, quando lutamos, enquanto desesperançados ou desesperados, a nossa é uma luta suicida, é um corpo-a-corpo puramente vingativo. (FREIRE, 2009, p. 11).

Ressalta-se, que o professor deve ter consciência da importância de se capacitar visando à conciliação da prática pedagógica humanizada. O docente deve adotar uma prática coerente com sua função de educador, nesse sentido buscando mecanismos democráticos visando assim um desenvolvimento de um ambiente agradável entre aluno e escola e esta com a comunidade externa. Este educador assume um papel de conciliador, mediador de conflitos por meio de um processo humanizante favorecendo um sistema justo contra qualquer tipo de violências. A prática educativa docente requer um ensinar com certa rigorosidade, fomentando sempre a capacidade crítica reflexiva do educando neste processo sócio-educacional (FREIRE, 2003, p. 27).

Dentro do processo educacional o docente deve estar atento ao uso de novas práticas pedagógicas por meio de uma “corporeificação” (p.29). E isto, poderá significar uma “recusa do velho”, pois sua função é disponibilizar uma inclusão social pela emancipação (p.35). A educação pode em muitos casos possibilitar um desmascaramento da ideologia dominante excludente, pois “[...] ensinar exige respeito aos saberes do educando” (2003, p.30), mas também pode existir o paradoxo do não desvelamento. E Freire (2003) insiste que, “[...] ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção” (p. 47). Segundo Freire (2009), “O educador ou a educadora crítica, exigente, coerente no exercício de sua reflexão sobre a prática educativa, ou no exercício da própria prática, sempre a entende em sua totalidade” (p. 110). A educação cidadã deverá ser pautada em práticas pedagógicas humanizadoras visando a construção social do sujeito (FREIRE, 2003). E essas práticas pedagógicas devem desenvolver nos educandos um processo de auto – avaliação - reflexão o qual deve ser estimulado pela busca constante de saberes.

O educador deverá estar atento na construção do seu discurso sobre as realidades dos seus educandos. Pois, ensinar exige comprometimento de todos os atores envolvidos. Dentro desse processo a autoridade e a liberdade é algo assegurado na perspectiva do autor, visando

assim a concretização da prática pedagógica por uma “politicidade da educação” com intuito de minimizar os conflitos existentes no âmbito escolar utilizando-se de uma concreticidade da realidade e afastando-se de um discurso ideológico (p. 127). Sendo desta forma condizente com uma proposta de educação emancipatória disponibilizando ao educando possibilidades de escolhas. O reconhecimento de uma ética e educação humanizadora, são essenciais para Morin (2000) o qual menciona,

É preciso contextualizar e não apenas globalizar. Conceber não unicamente as partes, mas o todo. Esta é a razão pela qual somos cada vez mais incapazes de pensar o planeta. Realmente, temos a necessidade do que chamo uma reforma do pensamento e da educação, que permita desenvolver o mundo de conhecimento, através das relações e dos contatos globais. (MORIN, 2000, p. 49).

Um dos desafios ao educador contemporâneo é o desenvolvimento de rede de relações ética, comprometida com uma proposta de formação contínua, reflexiva e crítica oportunizando assim novas descobertas de ensino - aprendizagens é um repensar estratégico, emancipatório e para Freire (2005) não se pode,

“[...] falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos da sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Por isto mesmo é que uma das características desta educação dissertadora é a “sonoridade” da palavra e não sua força transformadora.” (FREIRE, 2005, p.57).

Ensinar é ir além dos objetivos propostos, não ficando refém das possibilidades de trocas oferecidas por muitos livros didáticos, mas é o educador considerar a vida social do educando (sujeito), dando – lhe oportunidades de criticar - pensar – crítica, é uma construção continua de ensinar (FREIRE, 2003).

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (FREIRE, 2003, p.32).

O educador deve usar como propulsora de sua reflexão a realidade de ontem considerando o hoje e assim proporcionando uma reflexão crítica do hoje e do amanhã desta forma revalidando a esperança de um mundo melhor, mas esta prática só se torna possível peça

via do diálogo e da criticidade construtiva. Segundo Luckesi (1994), “A tendência redentora é otimista em relação ao poder da educação sobre a sociedade. A tendência reprodutivista é pessimista, no sentido de que sempre será uma instância a serviço do modelo dominante de sociedade”(p.49). As práticas e as ações docentes estão pautadas no pensamento dialético, dinâmico valorizando a realidade cultural do discente visando sempre ações não discriminatórias (FREIRE, 2003).

Gostaria, por outro lado, de sublinhar a nós mesmos, professores e professoras, a nossa responsabilidade ética no exercício de nossa tarefa docente. Sublinhar esta responsabilidade igualmente àquelas e àqueles que se acham em formação para exercê-la. Este pequeno livro se encontra cortado ou permeado em sua totalidade pelo sentido da necessária eticidade que conota expressivamente a natureza da prática educativa, enquanto prática formadora. Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro... Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo do discurso citado acima, que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer, afirmar que alguém falou A sabendo que foi dito B, falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a pro-messa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifesta-ção discriminatória de raça, de gênero, de classe. (FREIRE, 2003, p.15).

A ação – política pedagógica é de extrema importância para a revelação da verdade. Para Oliveira et al (2010),

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar. (OLIVEIRA, 2010, p.04 a).

A educação é uma ferramenta eficaz na mudança da realidade social tão excludente, é um processo que exige troca de confiança, cooperação, cumplicidade, paciência, amizade, disponibilidade do diálogo. A observação sobre o discurso ideológico é algo essencial para uma proposta educacional. Com a proposta da reflexão feito no nesses dois capítulos anteriores a pretensão é agora fazer uma reflexão teórica no que tange as perspectivas e desafios da gestão educacional na contemporaneidade.

4. GESTÃO EDUCACIONAL PERSPECTIVAS E DESAFIOS DO GESTOR

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira – LDBEN – Lei nº. 9394/96 oportuniza-nos a uma reflexão crítica no que tange a ação da escola, entretanto a não esclarece como dinamizar o processo do Projeto Político Pedagógico pela via da gestão democrática. Os princípios mencionados nos Artigos de nº, 3, 12,13,14 e 15 da referida lei são vagos, pois não há uma delimitação das diretrizes gerais e assim colocando em prática a gestão participativa.

Propõe-se, a uma participação, envolvimento da sociedade, mas a questão é como dinamizar esta participação. Pois, o poder é centrado na figura do gestor o qual é responsável pela a elaboração do Projeto Político Pedagógico e este é quando planejado é feito por uma equipe reduzida tornando assim uma (tábula rasa), ou seja, a finalidade é apenas constar no memorial da escola. Ressalta, a afirmação aqui realizada é um posicionamento do pesquisador este faz esta afirmação pautado na sua experiência acadêmica e na sua relação de trabalho de dezoito meses enquanto tutor no curso de capacitação para gestores oferecido pelo Ministério da Educação em parceria com a Universidade Federal de Santa Maria.

O que se verifica são diretrizes gerais as quais não se propoem a refletir qualquer estrutura educativa e ainda é desconsiderado o fator histórico e social das comunidades e da escola, ou seja, o “PPP” surge fadado ao fracasso, pois, não há um diagnóstico da realidade. Um dos problemas está centrado na questão do desconhecimento do significado político da autonomia, há todo um projeto mas os sujeitos envolvidos desconsideram e desconhecem a definição deste conceito. Autonomia requer envolvimento individual e coletivo, objetivos, métodos, diagnóstico, cooperação, associação, participação para que uma gestão democrática se efetive no âmbito de uma gestão escolar. Mas, o que se verifica é uma transferência de responsabilidade os responsáveis pelas crianças mencionam a escola como a única a educar seus filhos e a escola tenta se defender com o discurso que os pais estão cada vez mais distante da realidade escolar, mas ao mesmo tempo não há um mecanismo desenvolvido pelas escolas em prol da dinamicidade desta tão requerida aproximação.

4.1 O uso do Projeto Político-Pedagógico na gestão democrática

A educação para todos tem se configurada uma das maiores necessidade no âmbito das políticas educacionais. Desta forma verifica-se cada vez mais uma flexibilização no que tange as organizações curriculares, um exemplo claro é o surgimento da educação à distância e as outras modalidades de ensino. E o discurso que se verifica é uma maior inclusão social e educacional em prol dos desfavorecidos. No entanto, observa-se, cada vez mais uma conexão entre as práticas educativas com o sistema globalizado, com uma sociedade consumista. O objetivo desta reflexão é demonstrar a necessidade de uma gestão escolar descentralizada, a qual parece ser o fio condutor para minimizar as lacunas no que tange a problemática referente a desigualdade social.

No Inciso VI do Art. 206 da Constituição Federal do Brasil de 1988, refere-se ao processo de autonomia. Entende-se, que o administrar/gestor da gestão democrática do ensino público, deverão observar sete princípios entre eles, “PME”, do “PAR”, Proposta Curricular do Município, “PDE” da Escola, o estabelecimento de metas, manutenção de recursos e avaliação, conselhos de classe. Defende-se um projeto de descentralização local, porém observando as tendências e diretrizes nacionais da educação brasileira. Portanto, é fundamental todos em prol da elaboração do Projeto Político Pedagógico que norteia e dinamiza as ações educacionais em nível municipal. Pois, ao estudar a normatização das diretrizes gerais para uma proposta de emancipação da gestão escolar visando a qualidade da educação é importante a observância dos documentos oficiais para o embasamento do “PPP”, para que o mesmo tenha respaldo jurídico e propósitos qualitativos que se esperam da educação em todo o país. Algumas dessas diretrizes (políticas), dependem mais da forma como a secretaria municipal irá conduzir o processo quanto à participação e mobilização, entretanto outros dependem exclusivamente da escola para a sua boa implementação. Uma vez estabelecidos esses parâmetros é importante o diálogo, a análise diagnosticada da realidade das comunidades antes da proposta de um “PPP”.

A princípio a proposta curricular de um município, quando objetiva uma educação democrática de qualidade deve ser voltada para a formação cidadã, também estaria fundamentada nos documentos acima mencionados. É consenso que este processo não se constrói sozinho, só é possível por meio da participação de todos os atores sociais. Ou seja, a escola, a comunidade escolar, a comunidade local, pais, gestores, gestor municipal, conselhos escolares são os personagens co-responsáveis para garantir o sucesso na e dá aprendizagem e a efetivação real de uma gestão democrática e de uma educação de qualidade. Segundo Bordignon (1993), “[...] não mais como organização burocrática, mas como instância de articulação de projetos pedagógicos partilhados pela direção, professores, alunos e comunidade” (p.73).

O gestor democrático deve considerar todo o contexto, ter conhecimento específico da gestão escolar e administrativa, deve ser inovador, incentivador de todos os atores envolvidos estimulando-os e motivando-os e conseqüentemente desenvolvendo um processo formativo dos mesmos visando à reconstrução, reorganização de conhecimentos, favorecendo um ambiente agradável e humanizador. Esta nos parece ser a proposta de uma escola nova democrática, a qual desenvolve projetos junto à comunidade escolar e local e assim valorizando os conhecimentos e as expectativas nativas da comunidade no que tange a proposta sistema de ensino de qualidade de uma escola. A ação coletiva não é apenas um fato social, mas também envolve o que entendemos por fato político e moral, é a conjunção destes fatos que se forma um indivíduo consciente da sua participação no coletivo, ou seja, o indivíduo passa a ter uma maior percepção da sua ação cívica e conseqüentemente passa a desenvolver esta ação em comum acordo entre seus pares.

Ressalta que o entendimento dos gestores que a escola é lugar de apenas transmitir conhecimento, deve ser repensado em prol de formar cidadãos críticos, criativos, participativos, com autonomia e capacidade de socialização/integração. Toda transformação no âmbito escolar requer uma renúncia é um trabalho árduo, pois envolve inovações no processo educacional. E no contexto de uma educação globalizada o desafio se torna maior, pois requer dos gestores uma constante renovação e uma forma diferenciada de trabalhar sua gestão no que se refere a uma organização sistemática. Neste sentido a organização escolar junto ao gestor pode se perguntar: O que queremos efetivamente com o nosso trabalho pedagógico? A nossa escola tem desenvolvido uma aprendizagem dos nossos alunos que seja efetiva correspondendo à realidade da atual sociedade? São algumas questões que o gestor-cidadão e educador, poderão usar como termômetro da sua gestão.

Pois, um dos desafios em pensar a educação hoje segundo Dowbor (1996) “[...] passa por uma redefinição da cidadania e, em particular, por uma redefinição das instituições para que os espaços participativos coincidam com as instâncias de decisões significativas” (p. 73). O ato de repensar a escola deve ser considerado a sua realidade, ou seja, a escola desenvolve mecanismos de diagnóstico das condições atuais e assim propõe uma educação dinâmico, crítica, reflexiva.

Na contemporaneidade outro desafio da gestão escolar se refere a questão da proposta de uma educação profissionalizante seja do aluno ou do educador. E nesse sentido, a experiência, o conhecimento do gestor é algo estratégico para o bom desenvolvimento escolar. O gestor é o sujeito responsável pela dinamização dos mecanismos de integração entre os segmentos da sociedade e os professores juntamente com a equipe escolar são os responsáveis

pelas a práxis das propostas pedagógicas resultando em uma melhor aprendizagem dos alunos e consequentemente na qualidade do ensino. A confiança dentro deste escopo de projeto é fundamental, pois os sujeitos envolvidos assumem uma postura de cooperação, e de participação favorecendo uma ação – reflexão – ação da gestão democrática escolar pública. Todo este processo só terá êxito se a escola estiver em constante transformação, buscando responder aos desafios impostos por um mundo globalizado mentendo assim um discurso ético visando a emancipação da sua pedagogia política.

4.2 A participação da comunidade escolar

A Lei 9394/96, nos referidos Artigos de nº, 12,13,14 e 15 estabelece uma determinação de descentralização, ou seja, passando a atribuir responsabilidades a todos os atores envolvidos no âmbito escolar e isto é corroborado com a proposta do Projeto Político Pedagógico. Segundo o Art, 15 da Lei 9394/96, a escola deve desenvolver uma construção autônoma, no que tange o projeto pedagógico e as questões administrativas e isto requer o envolvimento/participação da comunidade escolar. Segundo Aranha (2003), o Projeto Político Pedagógico, deve ser entendido como um,

“[...] instrumento teórico-metodológico, definidor das relações da Escola com a comunidade a quem vai atender, já que explicita o que se vai fazer, porque se vai fazer, para que se vai fazer, para quem se vai fazer e como se vai fazer. É nele que se estabelece a ponte entre a política educacional do município e a população, através da definição dos princípios, dos objetivos educacionais, do método de ação e das práticas que serão adotadas para favorecer o processo de desenvolvimento e de aprendizagem das crianças e adolescentes da comunidade. (ARANHA, 2003, p.44).

Entretanto, a gestão democrática é representativa. A dificuldade que temos hoje está em distinguir sobre o que é uma gestão democrática e uma gestão representativa. Segundo Bobbio (2000), “Tanto a democracia direta, quanto a indireta descendem do mesmo princípio da soberania popular, apesar de se distinguirem pelas modalidades e pelas formas como essa soberania é exercida” (p. 33-34). Além de isto, outro aspecto importante para o bom desenvolvimento desta gestão democrática é referente às condições e Rios (2008) diz que, “[...] as condições não se encontram apenas no docente, mas também à sua volta, no contexto em que ele desenvolve seu trabalho [...] É preciso levar em conta as condições infra-estruturais para o

trabalho” (p.132). Os gestores assumem uma gestão representativa e o diferencial é que eles segundo o Art, 15 da Lei 9394/96 compartilham esta gestão, mas isto não significa que todas as suas funções devem ser compartilhadas, há decisões que cabe somente ao gestor tomar. Segundo Cavalieri (1999),

Pensar um novo formato de escola é sempre um trabalho de imaginação pedagógica e sociológica. Ademais, se a escola é sempre fruto das políticas educacionais adotadas, tais políticas, por sua vez, não deixam de ser fruto das concepções que se estabelecem pelo diálogo entre teoria e prática, bem como entre imaginação e realidade. (CAVALIERI, 1999, p.118).

A pergunta é: quais são as realidades da comunidade escolar? Qual escola que queremos? O que é uma gestão escolar democrática? São três perguntas complexas. E geralmente as respostas são; queremos uma escola nova, emancipatória, com alunos críticos e criativos, a escola precisa ser mais aberta e mais democrática. Todavia, as práticas autoritárias, centralizadoras são ações dinamizadas ao decorrer das aulas, ou seja, os professores tendem a não oportunizar o diálogo, a construção de reflexões críticas – construtivas. Há todo um discurso da liberdade de expressão, ação esta ainda vista com muita ressalva pelo professores e as equipes diretiva das escolas e talvez a liberdade de expressão poderia ser repensada a partir da prática do “PPP”. Enfim, a finalidade não é propor uma forma de gestão utópica. Mas é desenvolver algumas reflexões que possam favorecer alternativa no que tange o pensar democratização da gestão escolar pela via da amplitude do desconcerto. Nesta perspectiva Kramer (1999), diz que,

Uma Proposta Pedagógica é um caminho, não é um lugar. Uma Proposta Pedagógica é construída no caminho, no caminhar. Toda Proposta Pedagógica tem uma história que precisa ser contada. Toda Proposta Pedagógica contém uma aposta. Nasce da realidade que pergunta e é também a busca de uma resposta. Toda proposta é situada, traz consigo o lugar de onde fala e a gama de valores que a constitui; traz também as dificuldades que enfrenta os problemas que precisam ser superados e a direção que a orienta. E essa sua fala é a fala de um desejo, de uma vontade eminentemente política no caso de uma proposta educativa e sempre humana, vontade que, por ser social e humana, nunca é uma fala acabada, não aponta o lugar, a resposta, pois se traz a resposta já não é mais a pergunta. Aponta isto sim, um caminho também a construir. (KRAMER, 1999, p.169).

A intenção não é formar um juízo do que seja correto no âmbito organizacional da instituição escola, mas foi ressaltado ao decorrer da elaboração deste trabalho que a elaboração do “PPP” deverá considerar a realidade da comunidade local onde a escola esta inserida.

4.3 Os desafios de uma avaliação institucional e a escolha do gestor

Ao propor uma dinamicidade das políticas educacionais deve ser considerado a diversidade cultural. Este é o desafio do “PPP” na sua praticidade. Entretanto, a escola vem se tornando cada vez mais responsável no que tange a ampliação do “[...] atendimento social, sobretudo nos Municípios de menor renda” (GIDDENS, 2002, p.20), tudo isto visando uma melhor qualidade do ensino e conseqüentemente da aprendizagem pois, ambos são indissociáveis. Sendo assim ressalta que políticas de avaliação como, o “Censo Escolar”, o “Sistema de Avaliação da Educação Básica” (SAEB), o “Exame Nacional do Ensino Médio” (ENEM). Podem ser utilizados como termômetro de avaliação da gestão escolar que se tem ou se espera.

“[...] O ensino democrático não é só aquele que permite o acesso de todos os que o procuram, mas, também oferece a qualidade que não pode ser privilégio de minorias econômicas e sociais. O ensino democrático é aquele que, sendo estatal, não está subordinado ao mandonismo de castas burocráticas, nem sujeito às oscilações dos administradores do momento [...]. O ensino democrático é, também, aquele cuja gestão é exercida pelos interessados, seja indiretamente, pela intermediação do Estado (que precisamos fazer democrático), seja diretamente, pelo princípio da representação e da administração colegiada”. (CUNHA, 1987, p. 6).

Agora é necessário que a comunidade escolar e a comunidade local desenvolvam juntas mecanismos de avaliação da proposta curricular e diretrizes da escola buscando assim a implementação real do “PPP” é um processo de cooperação mútua, onde todos podem realmente participarem e reivindicarem um sistema de educação mais eficaz. E Bauman (1999), ressalta que “[...] a imobilidade não é uma opção realista num mundo em permanente mudança” (p.8). E Paro (2000) diz,

Se a verdadeira democracia caracteriza-se, dentre outras coisas, pela participação ativa dos cidadãos na vida pública, considerados não apenas como “titulares de direito”, mas também como “criadores de novos direitos”, é preciso que a educação se preocupe com dotar-lhes das capacidades culturais exigidas para exercerem essas atribuições, justificando-se, portanto a necessidade de a escola pública cuidar, de forma planejada e não apenas difusa, de uma autêntica formação do democrata. (PARO, 2000, p. 78).

Todavia, é inegável os avanços no que tange o processo de democratização da gestão educacional visando a disseminação das práticas de educação para todos. Mas, é preciso que a população cada vez mais torna-se integrante da comunidade escolar. Processo esse possível de ser realizado pela via da eleição direta dos gestores e esses devem desenvolver sua

administração pela via da confiança, da cooperação. Faz-se, necessário a implementação de práticas avaliativas do trabalho do gestor para que seja assim criada alternativas de descentralização da gestão escolar. Ou seja, a prática avaliativa é um fenômeno que se caracteriza pela via da articulação favorecendo pessoas ou grupos no que tange a ajuda e confiança mútua e essas são vertentes de capital social que se torna tangível pelo exercício da cooperação no que se refere a construção e desenvolvimento de uma gestão educacional de qualidade e descentralizada. Para Gadotti (1988),

As associações, os sindicatos e os partidos são vitais para conquistar uma sociedade democrática. Essa formação deve fazer parte do novo currículo. As classes dominantes, em nome de uma especificidade metafísica da escola, repudiam a formação sindical e partidária nas escolas, porque tem medo da democracia: tem medo que a escola desvende os mecanismos de exploração. A nova escola latino-americana deverá ousar formar a consciência crítica e, ao mesmo tempo, criar os mecanismos de superação da dependência e da exploração: consciência + organização. A formação da consciência crítica é insuficiente. Para mudar é preciso força e os oprimidos só serão fortes se forem organizados. A história da luta dos trabalhadores por sindicatos livres, suas associações e seus partidos é a história da luta pela democracia. Esta lição de democracia precisa ser ensinada nas escolas se quisermos formar pessoas democráticas. (GADOTTI, 1988, p. 2).

Afirma-se, pautado nas teorias acima mencionadas, que quanto mais houver sistemas organizados de participação dos cidadãos nas questões tangentes ao sistema político, especificamente na gestão educacional a probabilidade de que a democracia possa dar certo é mais favorável. Essa afirmação se dá em razão de que, num ambiente político-social participativo, os cidadãos irão reivindicar um sistema político menos burocrático e com objetivos mais efetivos de melhoria no que se refere à educação, à saúde, à segurança, à moradia, à educação e ao lazer. Todos pela Educação é um slogan que realmente deve ser assumido por todos, sejam gestores, professores, comunidade escolar, pais, alunos, entidades não governamentais pois, somos co-responsáveis pela educação que temos e pela educação que queremos.

5. CONSIDERAÇÕES

Democracia na escola requer considerar a participação real de “todos”, implica comprometimento, objetivos, gestão de qualidade e transformação da realidade social isto significa pensar de forma crítica. A escola deve desenvolver mecanismos de integração e interação social dinamizando e ampliando o entendimento sobre a ação da proposta de um Projeto Político Pedagógico fomentando assim a construção participativa do Conselho Escolar. A gestão escolar deve fomentar frequentemente um diagnóstico do Projeto Político Pedagógico, isto requer compreender, interpretar e explicar as leis, não significa ser um legalista, mas assumindo assim sua autonomia e rompendo com um sistema educacional de estrutura centralizada na burocracia da superestrutura. A autonomia implica uma nova cultura organizacional e esta só tem significado se for desenvolvida com a participação de todos e nas diversas práticas diárias da escola.

Entre as várias finalidades do Projeto Político Pedagógico o considerar a realidade histórica de uma determinada sociedade, escola é algo fundamental para que se possa desenvolver mecanismos de diagnóstico visando assim construir uma gestão educacional emancipatória. O desafio consiste em fomentar uma participação efetiva dos atores sociais transformando, renovando e recriando um sistema educacional profícuo para a construção da gestão democrática. O que nos induz a crer é que há uma disparidade de interpretação no que tange as diretrizes gerais de educação e a Lei nº. 9394/96 – “LDBEN” oportuniza, permite um sistema verticalizado, pois não é precisa no que se refere a elaboração do “PPP”, ou seja, a lei dá ao gestor um poder decisório que o mesmo não pode exercer. Portanto, o gestor deve conhecer e praticar uma gestão democrática eo desempenho do seu papel consiste não apenas controlar a dinâmica da gestão mas, requer comprometimento deste agente. É importante a contribuição da rede para o desenvolvimento de práticas, ações educativas pela via da confiança para que o gestor tenha outras possibilidades reflexivas no que se refere a ação diagnósticada da realidade que requer o conjunto escola.

6. REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

ARANHA, M. S. F. **Referências para construção de sistemas educacionais inclusivos: a fundamentação filosófica: a história: a formalização.** Brasília, DF : SEESP : MEC, 2003. Versão preliminar

ARROYO, M. G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** Petrópolis, RJ. Vozes. 2004.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização: as consequências humanas,** Rio de Janeiro: Zahar, 1999.

BAQUERO, Marcello. "Alcances e limites do capital social na construção democrática". **In. Reinventando a sociedade na América Latina: cultura política, gênero, exclusão e capital social.** Porto Alegre: UFRGS/ Brasília: Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), 2001.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

_____, BRASIL, "LEI n.º 9394, de 20.12.96, **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**", in Diário da União, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BOBBIO, Norberto. **Liberalismo e democracia.** São Paulo: Brasiliense. 2000.

BORDIGNON, G. **Democratização e desenvolvimento da educação: políticas e práticas.** Revista Brasileira de Administração da Educação - RBPAAE, v. 9, n.1, jan/jun, 1993.

BOURDIEU, Pierre. **O capital social – notas provisórias.** In: BOURDIEU, Pierre. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

CAVALIÉRI, A. M. V. **Uma escola para a modernidade em crise: considerações sobre a ampliação das funções da escola fundamental.** In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) Currículo: Políticas e práticas. Campinas: Papyrus, 1999.

COLEMAN, J. S. **Foundations of Social Theory.** Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press. 1990.

CHAUÍ, M. **Introdução à história da filosofia: dos pré-Socráticos a Aristóteles.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

CUNHA, Luiz Antônio. A educação na nova Constituição. **Revista da Ande,** São Paulo, v. 6, n. 12, 1987.

DOWBOR, Ladislau. **Da Globalização ao poder local: a nova hierarquia dos espaços.**In: FREITAS, Marcos César de (Org). A reivindicação do futuro. São Paulo: Cortez, USF, 1996.

DAHL, R. **Sobre a democracia.** Brasília: Universidade de Brasília, 2001.

DALLARI, D D´A. **O que é participação política?** São Paulo: Brasiliense, 1984.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Paz e Terra, 2003.

_____. Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 16ª ed. 2009.

GALLO, S. **Sob o signo da diferença em torno da educação para a singularidade**. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org). Cultura. Poder e Educação. Um debate sobre estudos culturais em Educação. Canoas, ULBRA, 2005.

GADOTTI, Moacir. **O sistema educacional e a construção da democracia na América Latina**. Montevideo, Uruguai, 1988.

GIDDENS, Anthony. **O mundo na era da globalização**. 4.ed. Lisboa: Presença, 2002.

HANIFAN, Lyda Judson. *"The rural school community center"*, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*. n. 67, 1916.

LUCKESI, C. C. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

MARSHALL, Thomas Humprey. **Cidadania, classe social e status**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1967.

NEVES, C. M. de C. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional**. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível. Campinas, SP: Papirus. 1995.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005

MILANI, C. R. S. **Como articular o 'capital' e o 'social'? Teorias sobre o capital social e implicações para o desenvolvimento local**. In Redes, UNISC, v. 9, n. 2, p. 31-54, 2004.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

OLIVEIRA, João Ferreira de. et al. **Gestão escolar: definições, princípios e mecanismos de implementação**. Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, na disciplina Políticas e Gestão na Educação. 2010a, p.1 – 13.

PARO, V. H. **Gestão Democrática da Escola Pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2000.

PERONI, V. **Política Educacional e Papel do Estado: no Brasil dos anos 1990**. São Paulo: Xamã, 2003.

PINTO, João Bosco. Planejamento participativo: rito ou prática de classe? Cadernos de Planejamento Participativo. Ijuí: Unijuí, 1986.

PUTNAM, Robert D. *“Making democracy work: civic traditions in modern italy”*. Princeton: Princeton University Press, 1993

_____. R. D. *“Bowling Alone: America’s Declining Social Capital”*. Journal of Democracy , Vol. 6, N.01, 6577, 1995.

_____. R. D. **Comunidade e democracia: a experiência da Itália Moderna**. Rio de Janeiro: FGV, 2000.

KRAMER, Sonia. **Propostas pedagógicas ou curriculares: subsídios para uma leitura crítica**. In: MOREIRA, A. F. B. (Org.) **Currículo: Políticas e práticas**. Campinas: Papirus, 1999.

RICOTTA, G. **Cooperativismo, associativismo e capital social. Palestra proferida no Auditório da Unijuí**, Ijuí: 21 de julho de 2003.

RIOS, T. A. **Compreender e ensinar: por uma docência da melhor qualidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, F. G e GÓMES, A . I. P. **O currículo: os conteúdos do ensino ou uma análise? Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre, Arned, 2000.

TOCQUEVILLE, Alexis de. **A democracia na América**. 3. ed. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 1962.