

CURRÍCULO ESCOLAR: EXPERIENCIA DE APRENDIZAGENS EM UMA DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE CUIABÁ/MT.

VIEIRA, Angelina de Melo¹

RESUMO

Este artigo toma por base uma pesquisa de perspectiva etnográfica realizada em uma das escolas municipais do Pólo III da Regional Sul de Cuiabá/MT, cujo objeto de estudo versou sobre o currículo escolar. A referida escola criada no início dos anos 2000, em um contexto de inovações impulsionado e ligado à adesão da cidade de Cuiabá à Associação das Cidades Educadoras e ao Movimento “Gestão Democrática” encaminhado pelos educadores brasileiros que repercutiu em Mato Grosso, particularmente em Cuiabá. Trata-se de um modelo de gestão em certo sentido distinto daquele preconizado pela Associação, uma vez que se pauta em uma perspectiva crítica centrada em uma concepção de governo, de cultura e de sociedade e em sua luta vislumbra mais do que estratégias paliativas de melhoria da sociedade, buscando compreendê-la, e aos poucos ir superando-a e transformando-a em uma nova sociedade para além da vigente. A referida escola nasce com o intuito de superar o corporativismo profissional arraigado na realidade educacional, caracterizado por uma cultura de divisão e de hierarquização de poder entre os diversos segmentos que compõem a unidade escolar. Os profissionais dessa escola procuram manter e praticar uma proposta de “gestão cooperada”, uma organização curricular por ambiências e um relacionamento social menos verticalizado no interior da escola. O propósito desta exposição é apresentar e analisar algumas experiências de aprendizagens dos profissionais do/no currículo escolar. Com esse objetivo indaga-se: quais as dificuldades e possibilidades em desenvolver práticas pedagógicas em termos de humanização? Que significados elas tem para os envolvidos? Para responder estas questões o texto centra-se na proposta pedagógica de Antonio Gramsci e em alguns autores sintonizados com sua proposta. Gramsci concebe a escola como uma das instituições mais importante da sociedade civil e convida os profissionais da educação a atuarem a partir da escola que se tem, buscando potencializá-la com conhecimentos, saberes, valores e experiências que contribuam para a construção de uma cidadania ativa e crítica. Uma perspectiva que se faz presente nas experiências de aprendizagens dos professores dessa regional ainda que permeadas de contradições, de carências e de omissões, mas que despontam como um indicativo possível de outras lógicas que não a conservadora, tanto no interior da unidade escolar quanto na sociedade, na qual uma parcela social - a que se considera com maior prestígio - geralmente se apresenta como autoridade e se coloca como dirigente da totalidade, embora não se identifique sequer com a maioria. O texto contextualiza a escola *locus* da pesquisa e a concepção de currículo assumida, em seguida apresenta e analisa alguns depoimentos relacionados às aprendizagens e por último destaca alguns avanços e dificuldades na concretização de aprendizagens significativas.

Palavras-chave: Currículo; Gestão Escolar; Aprendizagens.

UM POUCO DE CONTEXTO E FUNDAMENTAÇÃO

A escolar em destaque situa no Pólo III da Regional Sul de Cuiabá, integrante de um conjunto de sete escolas da rede pública municipal, todas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental. A escola origina-se das reflexões de grupos de profissionais do Pólo preocupados em levar a sério a implantação da gestão democrática.

A gestão democrática de iniciativa das bases populares, dos anos da década de 80 visava construir uma nova forma de governo nas escolas públicas. Essa proposição centra-se na eleição

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense e professora de Currículo no Instituto de Educação da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisa financiada pela CNPq e FAPEMAT.

direta para diretores e na constituição de conselhos, instaurando uma forma mais democrática de gestão. Tal mecanismo impulsiona a participação de uma coletividade maior nas tomadas de decisão sobre o direcionamento da vida escolar, tendo como horizonte a superação das relações autoritárias nesse âmbito educativo e, por extensão, na sociedade (TORRES, 2006).

Ligado a este movimento desencadeou-se na década de 90 em Mato Grosso, o desenvolvimento do trabalho conjunto entre governo e instituições da sociedade civil, liderada pelo Instituto de Educação/UFMT juntamente com as Secretarias de Educação da rede pública, que assumiram um posicionamento comum no direcionamento político da Educação Básica, particularmente no que diz respeito aos anos iniciais do Ensino Fundamental e na formação e profissionalização de professores dos municípios da Baixada cuiabana e na maior parte dos municípios do interior do Estado, tendo-se em vista o fortalecimento do processo educativo nessa etapa.

Ações que eram debatidas pelos profissionais da educação. Em uma de suas discussões em relação à reformulação da Lei de Gestão Democrática² nº 4.120, de dezembro de 2001, que prevê a rediscussão de todo o processo de gestão praticada na rede pública de educação, embora as Leis Superiores possibilitem a criação de propostas alternativas de organizações administrativas e pedagógicas. Contudo, o processo de sistematização e aprovação da referida Lei resultou: “[...] em um documento que, na visão de muitos profissionais da educação, não apresenta avanços significativos, ficando reafirmado o corporativismo profissional em detrimento do pensar na educação como um real direito de todos” (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 7).

A partir dessas reflexões e referências, levando em conta a necessidade de se criar mais uma escola no Pólo III, um pequeno grupo de profissionais com o apoio da Secretaria Municipal de Educação³ elaborou as idéias centrais de uma escola alternativa que possibilitasse um “convívio onde as responsabilidades não fossem distribuídas de forma hierárquica, obedecida pela lógica formal de administração escolar, mas sim estabelecendo uma lógica dialética de convivência, numa gestão de responsabilidades co-operada com o conjunto dos componentes da unidade escolar [...]” (PROJETO EDUCATIVO LUDICIDADANIA, 2004, p. 7).

² Lei de Gestão Democrática da Rede Pública Municipal de Ensino de Cuiabá, implantada sob o nº 3.120 em 1993 e reformulada em 2001

³ Nessa época Carlos Alberto Reyes Maldonado, fundador da Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT), Coordenador Regional da UNESCO em Mato Grosso, atuava como Secretário Municipal de Educação em Cuiabá por um período de quatro anos (2000 a 2004). Ele incentivou a criação de escolas com modelos próprios de estruturação que possibilitassem inovação educativa.

A escola surge e se processa em um momento em que se expande as alianças no projeto neoliberal. Apple (2002, p. 81) comenta que os intelectuais desse projeto não só aglutinam diferentes facções sociais na realização de trabalhos criativos “em torno da percepção que as pessoas têm da sua vida material e cultural” em seu cotidiano, como também se mantêm sintonizados com as experiências, as preocupações e os sonhos de indivíduos e grupos, criando artifícios diversos que vão além do campo financeiro, mas postos a serviço deste.

Giroux (2003), outro autor que evidencia infiltração da cultura empresarial no meio popular como uma forma de se reduzir o poder da sociedade civil, esvaziar a luta política dos Estados e municípios estabelecendo um movimento de convergência a serviço da globalização da economia e de seus valores para se garantir a manutenção dos interesses capitalistas.

Entendemos que essa é uma unidade que carece de moralidade crítica, visto que a mesma está orientada à exigência de poder de indivíduos e não da coletividade social.

Semeraro (2004b, p. 68-69) acentua, nesse contexto global, a necessidade de recuperação da luta e do potencial da classe popular, que, no transcorrer da história, juntamente com seus intelectuais, evidenciaram sua vitalidade, mas, hoje se sentem intimidados diante da “sociedade do barulho”, que provoca e aumenta a miopia, que polui a vida humana, que transforma a democracia em questão de gestão e o cidadão em consumidor, afluindo para o aumento de “um profissionalismo acrítico e hiper-concorrencial.”

O autor destaca a urgência na implementação de ações que possibilitem o posicionamento e a intervenção política dos intelectuais da classe desfavorecida em “organizar e pôr em movimento a revolta que os injustiçados carregam”, em projetos e ações concretos que configurem alternativas à construção de uma nova hegemonia.

Autores que de alguma forma sintonizam com as idéias e concepções de Gramsci, o qual, embora tenha vivido até as primeiras três décadas do século XX, demonstra em seus escritos uma clareza quanto à evolução histórica, fornecendo possibilidades para entender o contexto atual e a partir dele avançar em direção a uma nova realidade na qual a dignidade humana esteja assegurada.

Nessa perspectiva, em nossos dias percebe-se um interesse comum em relação à educação e ao currículo escolar, já que enxergam a educação no âmbito da escola como um dos meios possíveis na concretização de seus objetivos mais amplos.

Gramsci viabilizou a possibilidade de uma educação de qualidade para todos ao

questionar e superar a política educacional de seu tempo apresentando uma proposta educacional alternativa, centrada nos fundamentos da “escola unitária”.

A escola unitária é uma proposta de política educacional muito oportuna e avançada para nosso tempo, correspondendo aos níveis atuais do Ensino Básico no Brasil e sendo assim concebida “[...] escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade trabalhar manualmente [tecnicamente, industrialmente] e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2004b p. 33)

Soares (2000) destaca que a escola unitária marca novas relações entre sociedade política e sociedade civil, entre teoria e prática, entre contexto global e contexto local. Relações essas que tem como finalidade a constituição de uma nova ordem social.

Para Gramsci em uma sociedade desigual ou antidemocrática, o princípio unitário é abstrato no ponto de partida, um devir dependente de um trabalho político que possibilite a criação de uma nova cultura capaz de ir paulatinamente desagregando a atual.

Soares ressalta que Gramsci ao projetar a “escola unitária”, na escola vigente, ele não pretende manter a escola como tal, como existe, mas partir dela para superá-la via movimento construção/destruição. Portanto, Gramsci com sua proposta educacional, não pretende abolir a escola que temos, pois ela é o resultado não só dos ideais neoliberais, mas também das lutas populares, dos confrontos entre classes sociais, entre culturas e valores processados na sociedade capitalista, em tempo de “guerra de posições”. Pretende sim superá-la dialeticamente.

Este referencial é um convite para adentrar as nossas localidades periféricas e nas escolas que ali situam para analisar as aprendizagens que se processam.

O enfoque deste trabalho situa-se no Pólo III da Regional Sul classificado pelo IBGE (2000) como periférica e carente, cuja renda familiar da população no geral oscila entre 2 a 2,91 salários mínimos. Uma situação propícia à proliferação de um ambiente pouco educativo em termos de dignidade, visto que a população convive com altos índices de desemprego, de violência, de analfabetismo, de consumo de álcool e de drogas, inclusive por menores de idade. A grande maioria não possui profissão especializada, vivendo do trabalho informal. Grande parte dos estudantes aos quatorze anos já abandona o estudo. Muitas meninas se envolvem em prostituição. Neste contexto atuam as sete escolas do Pólo III, seis delas da rede municipal, todas voltadas aos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Um grande desafio se coloca quando entendemos em consonância com Gramsci (2004a, p.144) que a educação se processa também pelo ambiente, o qual por sua vez “deve ser educado”. A escola para Gramsci é uma das instituições mais importante da sociedade civil e por essa razão, a nosso ver, um ambiente requisitado pelos capitalistas não para valorizar o público nele envolvido nem para dar-lhe respostas aos seus problemas, mas para manter o princípio da divisão via a promoção de currículos duais que se alicerçam sobre as condições socioeconômicas e culturais dos envolvidos

Na busca de entender um pouco mais a vida escolar procuramos nos orientar por um percurso teórico-metodológico qualificado como estudo de caso do tipo etnográfico e por uma concepção de currículo como política da escola

Uma concepção construída no seio do estudo, pelo fato de os profissionais dessa escola sinalizarem com sua prática que é possível a construção de uma nova cultura em termos de relacionamento social menos verticalizado e de compartilhamento de poder no governo da escola. Uma postura política que minimiza a divisão e o distanciamento entre professores e profissionais de apoio, entre profissionais e educandos evidenciando uma política própria da escola e traçada dentro das condições e dos limites postos na realidade interna e em seu entorno.

Gramsci ao ampliar o conceito de Estado, de escola, de intelectual, de filósofo amplia também o conceito de política, aponta a presença desta no cotidiano das pessoas, dos movimentos e das instituições, que podem usar seu poder no desencadeamento de mudanças em favor da vida. O filósofo expõe que “[devemos] entender por **política a que se realiza**, e não apenas as diversas e repetidas tentativas de realização [...]” (GRAMSCI, 2004a, p. 312, grifo nosso).

Ao concebê-lo como política da escola, não o estamos entendendo desvinculado das políticas internas do campo da educação, do currículo e das políticas sociais, culturais e econômicas mais abrangentes. Estamos, antes, considerando que estas passam pelo crivo dos profissionais que atuam em tal currículo

Priorizamos a dimensão política por entender que ela que possibilita a criação e o desenvolvimento de determinada cultura, de determinado tipo de poder no interior da escola. Nessa perspectiva a cultura e o poder são partes da política. É uma concepção que possibilitar o empoderamento da escola e de seus profissionais ao desenvolverem na prática um projeto cultural que autoriza os envolvidos a serem eles próprios os agentes que pensam, direcionam e implementam a vida escolar.

Autorização que fortifica os profissionais na abertura de espaços para além dos

currículos específicos concretizados no ensino-aprendizagem em sala de aulas, perpassando todas as práticas e ações da escola, já que todas elas comunicam conhecimentos, saberes, valores constituindo-se em uma política educativa.

ESCOLA EM DESTAQUE: APRENDIZAGENS DOS PROFISSIONAIS

O currículo processado na vida da escola pesquisada foge da forma ordinária de organização não só da maioria das escolas como também dos sistemas de educação do Estado e dos municípios. Segundo Klaus e Torres (2008, p. 8) o Sistema Municipal de Educação (SME) possui uma estruturação assentada ainda nos moldes da produção fabril, constituído por um “lotacionograma” que define: “[...] 279 cargos e funções na estrutura geral. [...]. O poder de mando e da ordem está sempre situado no degrau superior e a postura e entendimento de quem ocupa esta posição desencadeia toda uma rede de mandos [...]”, caracterizada pelo autoritarismo, pela hierarquização de poder e pela diferenciação de tratamentos no interior do próprio sistema.

A escola *lócus* da pesquisa amparada na Lei da gestão democrática adota a “gestão de responsabilidade co- operada”, concretizando-a mediante o Conselho Escolar Comunitário (CEC), que assume as funções político-administrativas e pedagógicas. Os profissionais se revezam no governo, de modo que todos em pouco espaço de tempo exercitam a aprendizagem no governo da escola.

Em tudo que acontece os funcionários são partes integrantes das ações. Aqui é uma escola de aprendizagens. Entrei aqui como multimeio e hoje tenho o papel de administrativo. Tudo que aprendi foi porque a escola dá abertura, o pessoal da escola me ensinou. Como presidente do Conselho tudo vai depender de uma série de reuniões com a equipe, com a comunidade para tomar decisões, resolver em comum (Profissional de apoio A).

Nesse governo os profissionais se mostram abertos às críticas internas e externas e possuem certa tática no enfrentamento dos conflitos, como podemos apreender desta colocação: “olha os pontos positivos é que a gente às vezes, por exemplo, a gente discute, um fica com raiva do outro, mas a gente chega num entendimento” (Professora A).

Vou citar um dos pontos fracos, **é o fato dela ficar a margem da secretaria de educação, já que ela não tem interesse nesse tipo de gestão [...].**Nós temos um modelo de gestão que está posto, que é reconhecido. **Este modelo**

de gestão nosso não é reconhecido, é polêmico, é novo (Profissional de Apoio B; grifo nosso).

Pelo que o depoimento deixa transparecer, a política dessa escola, com sua forma singular de gestão incomoda o governo e o sistema de educação, que parecem demonstrar desinteresse por essa forma de gestão escolar. No entanto, é uma forma potencializadora, já que sinaliza e: “[...] que conduz, na arte política, ao lado dos velhos esquemas naturalistas é a substituição, da função dirigente, dos indivíduos singulares, dos chefes individuais por organismos coletivos [...]” (GRAMSCI, 2004a, p.148).

Uma compreensão evidenciada pelos profissionais “nossa escola é aberta e diferente das outras escolas que a regra vem posta de cima, então você obedece e executa. Aqui não, a regra é feita a partir do consenso de todos, não é de uma pessoa só que faz que fala e o outro obedece” (Profissional de Apoio C)

Esse compartilhamento do poder na criação de consenso comum é uma aprendizagem positiva na teoria crítica na medida em que preenche e aponta para a superação de um modelo de poder hierarquizado, “unipessoal” e monocrático saliente e arraigado na estruturação de nossas escolas. Uma prática que desponta na cultura educacional e que deveria ser reconhecido, estimulado. Isso porque, na acepção de Paro (2007, p. 115), o trabalho educativo na escola: “[...] está a exigir formas cooperativas de organização do trabalho e da autoridade na escola.”. Portanto, uma gestão coletiva que tenha maior legitimidade diante do governo e da comunidade educativa mais ampla.

A atitude de pertencimento, de identificação com a escola é outra aprendizagem evidenciada. A totalidade do público entrevistado demonstra identificação, como mostra o depoimento a seguir:

[...]. Nunca fiquei sabendo dos problemas de escola, nunca me interei, eu dava minha aula e ia embora. E com esta escola é diferente, eu senti aquele aconchego, aquele apoio sabe chamativo para escola [...]. Aqui a escola propõe a participação, a voz, você tem o direito de falar e de ouvir não é como em outras escolas que já vem tudo pronto e acabado, aqui a escola tem aquela coisa de responsabilidade, coisa que você não tem em outras escolas (Professora C).

Esse vínculo é revelador, porque aproxima, une pessoas, segmentos, fortalece-os no diálogo, no desejo de melhorar, de se comprometer e de se responsabiliza.

Eu me vejo parte de uma equipe, comecei com a escola, ajudei a escrever, ajudei a criar. É assim (Olhos cheios de lágrimas, voz embargada) {...}. Ora que eu já dou aulas desde 1992 em outras escolas [...], sempre fiz muito bem minha responsabilidade. Mas aqui é diferente, aqui é uma coisa que o amor é muito grande, muito grande. Acho que é isso que move a gente. A gente sabe que depende da gente, você tem que buscar, tem que correr atrás. Então isso aí, eu acho que roda uma engrenagem que todos têm que colaborar [...]. Então é uma responsabilidade bem maior do que em outras escolas que tem outros gestores em escolas normais. Aqui a gente sabe que é a gente, é eu, o colega, é a equipe (Professora A).

Essa engrenagem comum se desenvolve em meio a conflitos. Em uma determinada reunião dos profissionais, observamos choques de idéias em relação à colaboração. A profissional de Apoio responde “[...] sou responsável e cumpro com minha função com seriedade, tenho ajudado muito, sempre que alguém pede nunca neguei, tenho os colegas aqui de prova, o que eu não gosto é de intrometer onde não fui convidada.”. A professora: “[...] aqui não há intromissão e sim cooperação.” Outro profissional de apoio diz: “[...] custa alguém pedir sem autoritarismo, temos que ter maturidade e chegar ao outro, cada um aqui tem responsabilidade em sua função.”

Um diálogo que expressa à dificuldade de se conciliar responsabilidade, liberdade e autonomia no ambiente escolar, visto que a cultura social e educacional não tem propiciado uma formação/atuação nessa direção. A ausência de autonomia vivenciada pela classe desfavorecida tem uma constituição histórica, na qual: “[...] a desagregação é mais grave e é mais forte a luta para se libertarem dos princípios impostos e não propostos, para obter uma consciência histórica autônoma [...]” (GRAMSCI, 2001, p.52).

Observamos que as colisões alimentam a persistência na luta por maior autonomia política e que esta pode ser melhor explorada e melhor e direcionada em favor do fortalecimento da classe subalterna na constituição de seus interesses e direitos voltados à consolidação de uma nova hegemonia, na qual: “[...] o poder não se concentra em algum pólo particular, de cima ou de baixo, de dentro ou de fora, mas é uma prática ético-política tensa e aberta entre os diversos sujeitos e organizações que disputam projetos diferentes de sociedade” (SEMERARO, 2003, p. 271).

Assim as tensões são constantes não só para manter a gestão coletiva, mas também para assegurar nessa instituição a **dedicação exclusiva** dos professores formados em áreas específicas.

[...][a preocupação maior, eu acho que agora no momento, não é só minha como também de todos, porque estão querendo de todo jeito arrumar uma forma de intervir na nossa organização [...] **A preocupação é com a organização nossa aqui, a nossa administração que é isso que eles estão de olho, sempre, desde o início e mais agora nesses últimos dias, que eles estão mais ainda procurando um meio de desfazer a nossa forma de organização**, buscando colocar diretor, coordenador, secretário igual a todas as outras escolas (Professora A).

[...] vem uma outra preocupação que os professores que estão aqui trabalham 40 horas. Eles não negam, preocupam com isso também. Porque para trabalhar em outra escola com 40 horas terá que ficar pingando e acaba o trabalho dos professores por áreas [...]. Então é uma preocupação com o Projeto e uma preocupação pessoal e também financeira, que vai complicar a vida de todo mundo (Professora B).

A preocupação dos profissionais é singular em Mato Grosso em termos de enfrentamentos em prol da manutenção da dedicação exclusiva a essa escola. Uma luta tensa que perdura há tempos e que hoje mantém uma equipe de certa forma coesa, fortalecida para enfrentar e vencer as adversidades e convencer os responsáveis da necessidade de atuar ali em tempo integral.

Entendemos que a dedicação exclusiva a uma só escola é uma forma de superar uma cultura de empobrecimento da ação do professor, caracterizado por um *corre-corre* de escola em escola que além de ser uma realidade desgastante em todos os sentidos, concorre para a debilitação da escola em termos de um comprometimento com o processo formativo tanto do professor quanto dos educandos.

Ao concluir ressaltamos que as aprendizagens processadas nessa instituição não são correspondidas em termos de uma política de melhoria no que diz respeito à condição salarial, a tempo significativo de qualificação, a um espaço físico adequado.

Frente a essa situação defendemos um Estado (governo) máximo no provimento das condições físicas, materiais e humanas que possibilitem uma educação escolar de qualidade para todos, como prevê Gramsci (2004b). Defendemos também que a centralidade dada à estruturação-suporte, isto é, ao modelo de gestão e estruturação organizacional da escola que de alguma forma estimula aprendizagens, envolve a participação da coletividade nesse comando, produz um currículo amplo significativo ao viabilizar a democratização do poder, o direito à voz e a liberdade de expressão. No entanto, essa centralidade deve estar acompanhada, equilibrada de igual empenho em se proporcionar aos educandos conhecimentos sólidos em sala de aula para uma atuação fundamentada e crítica.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

APPLE, Michael W. Interromper a direita: realizar trabalho educativo numa época conservadora. **Currículo sem fronteiras**, Portugal, v. 2, n. 1, p. 80-98, jan./jun. 2002.

CUIABÁ. Secretaria Municipal de Educação. Escola Municipal de Educação Básica “Liberdade”. **Projeto Educativo Ludicidade**. Cuiabá, 2004. 45 p. Mimeografado

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004a. v. 1 - Introdução ao estudo de filosofia. Filosofia de Benedetto Croce, 494 p.

_____. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. 3. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004b. v. 2 - Os intelectuais. O princípio educativo. Jornalismo, 334 p.

_____. **Cadernos do cárcere**. Edição e tradução: Carlos Nelson Coutinho. Co-edição Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. v. 4 - Temas de cultura. Ação católica. Americanismo e Fordismo, 394 p.

GIROUX, Henry A. **Atos impuros: a prática política dos estudos culturais**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2003. 175 p.

KLAUS, Carlos; TORRES, Artemis. O processo de democratização da gestão escolar na rede municipal de Cuiabá: estudo de caso. In: Seminário Educação, **Qualidade do ensino na contemporaneidade: novos e velhos desafios**. Cuiabá, 2007, CD-ROM. GT n. 11.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007. 120 p.

SEMERARO, Giovanni. Tornar-se “dirigente”. O projeto de Gramsci no mundo globalizado. In: COUTINHO, Carlos Nelson; TEIXEIRA, Andréa de Paula (Org.). **Ler Gramsci, entender a realidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003. p. 261-273.

_____. Educador político e o político educador. In: _____. (Org.). **Filosofia e política: na formação do educador**. Aparecida, SP: Idéias & Letras, 2004. p. 57-79.

SOARES, Rosemary Dore. **A concepção Gramsciana do Estado e debate sobre a escola**. Ijuí, RS: EdUNIJUÍ, 2000. 488 p.

VIEIRA, Angelina de Melo. **Currículo em ação: implicações na construção de uma escola democrática**. 2009. 252f. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2009.