



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO – PPG  
CENTRO DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIAS EXATAS E NATURAIS – CECEN  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA INTERRELAÇÃO COM OS  
PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA:** uma análise em uma escola pública  
municipal de São Luís – MA

São Luís – MA

2022

PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA INTERRELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA:** uma análise em uma escola pública municipal de São Luís – MA

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.  
Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Albiane Oliveira Gomes.

Área de concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.  
Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Escolar.

São Luís – MA

2022

Oliveira, Paulo Ricardo Amaral.

O Projeto Político Pedagógico e sua inter-relação com os princípios da gestão democrática: uma análise em uma escola pública municipal de São Luís - MA / Paulo Ricardo Amaral Oliveira. – São Luís, 2022.

258 f

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Maranhão, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Albiane Oliveira Gomes.

1.Projeto Político Pedagógico. 2.Gestão democrática. 3.Autonomia. 4.Participação. I.Título.

CDU: 37.014.53(812.1)

**Elaborado por Giselle Frazão Tavares - CRB 13/665**

**PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA**

**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA INTER-RELAÇÃO COM OS  
PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: uma análise em uma escola pública  
municipal de São Luís – MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão (PPGE/UEMA) como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Albiane Oliveira Gomes.

Área de concentração: Gestão e Formação de Professores na Educação Básica.

Linha de Pesquisa: Gestão Educacional e Escolar.

Data de Aprovação: 16/09/2022

**BANCA EXAMINADORA**



---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Albiane Oliveira Gomes**

**Universidade Estadual do Maranhão - UEMA**



---

**Prof. Dr. Antonio Sousa Alves**

**Universidade Estadual do Maranhão - UEMA**



---

**Prof. Dr. Carlos Andre Sousa Dublante**

**Universidade Federal do Maranhão - UEMA**

Dedico este trabalho a Deus, este trabalho é fruto do  
querer dele.

A minha família.

Aos meus amigos.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus! Sem ele, nada seria possível! Sem ele este trabalho não teria sido finalizado! Enquanto as forças humanas foram se esvaindo, foi ele quem sustentou este pesquisador.

Agradeço a minha família, meu pai, minha mãe, minha irmã, todos eles são especiais pra minha vida. Obrigado por me sustentarem enquanto eu não tinha condições de fazer isso sozinho. Este trabalho é fruto do esforço de vocês. Amo vocês.

Agradeço a minha esposa Dayanne Evelyn, agradeço por cada momento de ajuda, palavras de incentivo, afagos, etc. Você é um dos maiores presentes de Deus na minha vida. Este trabalho é nosso. Te amo.

Agradeço ao meu grupo de trabalho do mestrado: João Barros, Wedson Jonas, Nathalia Abreu, Charle Paz. Agradeço aos momentos de alegria e preocupação que tive ao lado de cada um de vocês. Não poderia ter escolhido um grupo melhor para me encaixar.

Agradeço novamente em especial o meu amigo João Barros, você é um líder nato, um amigo, é a própria potência em pessoa. A academia precisa de você.

Agradeço a Annanda Crystina, melhor administrativo para o programa não poderia existir. Peço a Deus que lhe recompense por toda ajuda fornecida a mim e aos colegas de mestrado. Você é parte fundante desta pesquisa e desse mestrado. Meu muito obrigado.

Agradeço aos meus colegas de turma, concluímos companheiros! Vocês estão marcados na minha história.

Agradeço a Paula Oliveira e a Melcka Yulle, somente consegui achar um caminho para esta pesquisa através das produções de vocês. Obrigado por toda ajuda.

Agradeço a todos os professores do PPGE-UEMA, sem vocês este trabalho também não existiria.

Agradeço aos meus professores da graduação, dedico este trabalho a vocês também, sem a base consolidada por vocês, o resultado não seria este.

Agradeço ao anexo que abriu as portas para a minha pesquisa, espero que Deus possa iluminar a caminhada na escola nessa tarefa tão difícil de mediar o conhecimento historicamente produzido.

Agradeço as atuais coordenadoras do programa por toda compreensão e orientações fornecidas.

Agradeço a Universidade Estadual do Maranhão – UEMA. É maravilhoso viver tantos momentos desde a graduação até o mestrado nessa instituição. Um dia eu retornarei e mostrarei o resultado de todo o processo formativo e as aprendizagens adquiridas através da instituição.

Agradeço a minha orientadora, Albiane Oliveira Gomes. Acredito que Deus sabe o que faz. Me colocou ao lado da pessoa certa para que eu vivesse essa experiência do mestrado! Foi difícil, mas conseguimos, professora. Obrigado por acreditar tanto em mim.

Por fim, agradeço a todos que acreditam em mim e no meu potencial, quando eu mesmo esquecer do que sou capaz, é em vocês e nas palavras de vocês que eu me apego e prossigo, obrigado!

*“O rouxinol se recusa a fazer seu ninho em uma gaiola para que a escravidão não seja o destino dos seus filhos.*

*Khalil Gibran*

## RESUMO

A presente pesquisa faz parte do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas em Planejamento e Qualidade na Educação Básica (GPQE), e tem por título “**O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA INTER-RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**: uma análise em uma escola pública municipal de São Luís – MA”. A pesquisa conta como objetivo primário: analisar o processo de atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola pública municipal em São Luís – MA, identificando a inter-relação estabelecida desse processo com os princípios da Gestão Democrática. Com a finalidade de se alcançar essa proposta, define-se como objetivos secundários: apresentar um recorte histórico sobre a transição da administração escolar em direção a Gestão Democrática, tendo em vista os condicionantes históricos, políticos e econômicos que interferiram nesse processo; conhecer as concepções de gestão escolar que fundamentam a materialidade dos Projetos Políticos Pedagógicos, tendo como critério os princípios da autonomia, participação e descentralização; discutir os pressupostos pedagógicos, políticos e metodológicos que norteiam a atualização do Projeto Político Pedagógico e produzir uma proposta de formação com a finalidade de auxiliar na construção ou atualização do Projeto Político Pedagógico com base nos princípios da Gestão Democrática. Desenvolvendo-se um Estado do Conhecimento, foi possível consolidar alguns autores que nortearam a pesquisa, tais quais: Alarcão(2001); Cury (2002; 2013 e 2015); Demo (1985; 1995; 1997 e 1999); Dourado (2004; 2006 e 2007); Drabach (2009; 2010 e 2013); Ferreira (2004 e 2009); Gadotti (1994; 1997 e 2000); Hora (2012); Libâneo (2012; 2013 e 2015); Luck (1991; 1997; 2009, 2013a; 2013b e 2017); Oliveira (2004; 2014 e 2015); Paro (1993; 1998; 2007; 2012 e 2016); Rosar (2001; 2012; 2015 e 2017); Veiga (2003; 2009; 2013 e 2019); Vasconcellos (2002 e 2019). A metodologia adotada tem uma abordagem qualitativa, com o método de análise dialético, conta também com um procedimento de análise descritivo e explicativo e foi realizado no formato de estudo de caso. Em relação a construção da pesquisa, se utilizou do levantamento de referenciais bibliográficos e documentais. No contexto da pesquisa de campo, os instrumentos de coleta de dados foram entrevistas semiestruturadas, questionários e grupo focal, e o público alvo desses instrumentos foi um grupo de professores, a gestão, a técnica de acompanhamento pedagógico da rede e os pais. Sobre a definição da instituição pesquisada, foi uma escola, (mais especificamente um anexo), que faz parte da rede pública de ensino de São Luís - MA, que trabalha com alunos de anos iniciais do ensino fundamental. Sobre a análise dos dados se utilizou o procedimento de análise do conteúdo com a finalidade de buscar os significados das falas e respostas obtidas. A pesquisa contou com seis seções, a primeira é a introdução, a segunda seção versa sobre a modificação do paradigma da administração escolar em direção a Gestão Democrática e o contexto da redemocratização do Brasil, a terceira trata sobre uma análise da temática da gestão democrática, a quarta versa sobre os aspectos que compõem o Projeto Político Pedagógico, a quinta foca na análise dos resultados da pesquisa de campo, a sexta traz as conclusões do estudo em voga. Os resultados obtidos desvelam que o tema do PPP ainda encontra dificuldades basilares para implementação no contexto escolar. Ressalta-se ainda que a pesquisa conta com a construção de um Produto Pedagógico, este é uma proposta de formação com os temas abordados no contexto da pesquisa.

**Palavras-chave:** Projeto Político Pedagógico. Gestão Democrática. Autonomia. Participação.

## ABSTRACT

This research is part of the Graduate Program in Education - PPGE of the State University of Maranhão - UEMA, and is entitled "THE POLITICAL PEDAGOGICAL PROJECT AND ITS INTER-RELATIONSHIP WITH THE PRINCIPLES OF DEMOCRATIC MANAGEMENT: an analysis in a municipal public school of São Luís – MA". The research has as primary objective: to analyze the process of updating the Political Pedagogical Project of a municipal public school in São Luís - MA, identifying the established interrelation of this process with the principles of Democratic Management. In order to achieve this proposal, it is defined as secondary objectives: to present a historical clipping on the transition from school administration towards Democratic Management, in view of the historical, political and economic conditions that interfered in this process; to know the concepts of Democratic Management that underlie the materiality of Pedagogical Political Projects, having as criteria the principles of autonomy, participation and decentralization; discuss the pedagogical, political and methodological assumptions that guide the updating of the Political Pedagogical Project and produce a training proposal with the purpose of assisting in the construction or updating of the Political Pedagogical Project based on the principles of Democratic Management. By developing a State of Knowledge, it was possible to consolidate some authors that guided the research, such as: Alarcão (2001); Cury (2002; 2013 and 2015); Demo (1985; 1995; 1997 and 1999); Dourado (2004; 2006 and 2007); Drabach (2009; 2010 and 2013); Ferreira (2004 and 2009); Gadotti (1994; 1997 and 2000); Time (2012); Libâneo (2012; 2013 and 2015); Luck (1991; 1997; 2009; 2013a; 2013b and 2017); Oliveira (2004; 2014 and 2015); Paro (1993; 1998; 2007; 2012 and 2016); Rosar (2001; 2012; 2015 and 2017); Veiga (2003; 2009; 2013 and 2019); Vasconcellos (2002 and 2019). The adopted methodology has a qualitative approach, with the dialectical analysis method, it also has a descriptive and explanatory analysis procedure and was carried out in the case study format. Regarding the construction of the research, a survey of bibliographic and documentary references was used. In the context of the field research, the data collection instruments were structured interviews, questionnaires and a focus group, and the target audience of these instruments was a group of teachers, management, the pedagogical monitoring technique of the network and parents. Regarding the definition of the researched institution, it was a school (more specifically an annex), which is part of the public education network of São Luís - MA, which works with students in the early years of elementary school. Regarding the data analysis, the content analysis procedure was used in order to seek the meanings of the speeches and responses obtained. The research had six sections, the first is the introduction, the second section deals with the modification of the paradigm of school administration towards Democratic Management and the context of redemocratization in Brazil, the third deals with an analysis of the theme of democratic management, the fourth deals with the aspects that make up the Political Pedagogical Project, the fifth focuses on the analysis of the results of the field research, the sixth brings the conclusions of the current study. The results obtained reveal that the PPP theme still faces fundamental difficulties for implementation in the school context. It is also noteworthy that the research has the construction of a Pedagogical Product, this is a proposal for training with the topics covered in the context of the research.

**Keywords:** Pedagogical Political Project. Democratic management. Autonomy. Participation.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- ABE – Associação Brasileira de Educação;
- ABI – Associação Brasileira de Imprensa;
- AI – Atos Institucionais;
- ANC – Assembleia Nacional Constituinte;
- ANDE – Associação Nacional de Docentes em Educação;
- ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação;
- ANPED – Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação;
- ARENA – Aliança Renovadora Nacional;
- BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco Mundial;
- CEB – Conferências Brasileiras de Educação;
- CEDES – Centro de Estudos de Educação e Sociedade;
- CEPAL – Comissão Econômica para América Latina;
- CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil;
- CONSTITUIÇÃO FEDERAL – Constituição da República Federativa do Brasil;
- FHC – Fernando Henrique Cardoso;
- FMI – Fundo Monetário Internacional;
- FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação;
- IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística;
- ILPES – Instituto Latino-Americano de Planificação Econômica e Social;
- JANGO – João Goulart;
- LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;
- MARE – Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado;
- MDB – Movimento Democrático Brasileiro;
- MEC – Ministério de Educação e Cultura<sup>1</sup>;
- OAB – Ordem dos Advogados do Brasil;
- OMEQ – Organização Mundial de Educação Pré-Escolar;
- ONU – Organização das Nações Unidas;
- PDRAE – Plano Diretor de Reforma do Estado
- PDS – Partido Democrático Social;

---

<sup>1</sup> No contexto desta pesquisa, foi utilizado o recorte temporal em que o Ministério da Educação – MEC (atualmente), tinha como designação na sigla o acréscimo do termo “cultura”.

PDT – Partido Democrático Trabalhista;  
PFL – Partido da Frente Liberal;  
PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro;  
PME – Plano Municipal de Educação de São Luís;  
PNATE – Programa de Transporte Escolar;  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PPP – Projeto Político Pedagógico;  
PT – Partido dos Trabalhadores;  
PTB – Partido Trabalhista Brasileiro;  
TSE – Tribunal Superior Eleitoral;  
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura;  
UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Primeira Infância;  
USAID – United States Agency For International Development.

## LISTA DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Organograma sobre as bases capitalistas no contexto atual.....	59
<b>QUADRO 2</b> – Concepções de organização e gestão escolar.....	108
<b>QUADRO 3</b> – Conceito de planejamento .....	126
<b>QUADRO 4</b> – Participantes da pesquisa de campo .....	170
<b>QUADRO 5</b> : categorias de análise dos resultados .....	187
<b>QUADRO 6</b> – Gráfico com os dados dos professores relativo a autonomia da escola .....	194
<b>QUADRO 7</b> – Tabela com as informações relativas a participação dos professores na tomada de decisão das questões pedagógicas na escola .....	208
<b>QUADRO 8</b> – Concepção dos professores se a escola desempenha uma gestão democrática .....	209
<b>QUADRO 9</b> – Relação do PPP com o planejamento da escola pesquisada .....	213
<b>QUADRO 10</b> – participação na construção do último PPP .....	213

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>2 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR e GESTÃO GERENCIAL: os pressupostos do modelo capitalista para a educação</b> .....	31
2.1 Administração capitalista e a administração escolar: algumas aproximações .....	31
2.2 As fases da administração da escola pública brasileira .....	38
2.2.1 – Fase da Administração Normativa .....	39
2.2.2 – Fase da Administração Capitalista .....	46
2.2.3 – Fase Sócio Crítica.....	55
2.3 A Gestão Gerencial.....	64
<b>3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: pressupostos teóricos</b> .....	80
3.1 O contexto de retomada democrática .....	80
3.2 A legislação educacional brasileira e os aspectos da Gestão Democrática .....	87
3.3 Democratização da gestão escolar pública .....	104
3.4 Concepções de Gestão Democrática.....	114
3.5 Princípios da Gestão Democrática.....	123
<b>4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: o documento norteador do contexto escolar</b> .	132
4.1 Conceito e concepções de projeto/plano e planejamento .....	132
4.2 O eixo político pedagógico do projeto .....	143
4.3 Projeto Político Pedagógico: alguns apontamentos.....	152
4.4 Projeto Político Pedagógico: gestão democrática e avaliação.....	165
<b>5 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: interlocuções com o contexto da pesquisa</b> .....	177
5.1 O contexto da pesquisa .....	177
5.2 Análise das falas dos sujeitos com base na aplicação dos instrumentos de pesquisa .....	186
<b>6 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	229
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	235
<b>APÊNDICES</b> .....	248
<b>ANEXOS</b> .....	256

## 1 INTRODUÇÃO

No que tange ao processo de gestão da escola houve uma alteração gradativa. Concepções, ideias, práticas, bem como, outras demandas que no passado tinham uma abordagem, atualmente encontram uma nova perspectiva na atuação dos gestores escolares e equipe pedagógica em geral. Tal fato, deriva das modificações históricas que a sociedade perpassa, tendo em vista que a escola é um produto das relações sociais efetivadas em um pano de fundo mais amplo.

Ao pesquisar sobre a sociedade atual, verifica-se modificações expressivas, Ianni (2010) sobre este fato alerta que estamos vivendo uma sociedade globalizada. Tal fato interfere em todas as instituições, empresas privadas, escolas, autarquias públicas, entre outras. Essas instituições começam a transcender a sua dimensão apenas local, tornando-se também global, em suma, são demarcadas por demandas mundiais.

Utilizando-se da metáfora da fábrica global de Ianni (2010, p.18) ele pontua que a mesma significa “[...] uma transformação quantitativa e qualitativa do capitalismo além de todas as fronteiras, subsumindo formal ou realmente todas as outras formas de organização social e técnica do trabalho, da produção e reprodução ampliada do capital”, ou seja, o capital sai de uma perspectiva local e vira algo mundial, estabelecendo-se para além de qualquer barreira geográfica.

Essa definição acima traz em seu bojo a ideia de um capital interligado, que age sobre uma mesma feição, nesse sentido, verifica-se que a escola é uma instituição que está diretamente relacionada ao sistema econômico na qual está inserida, nesta linha, ela reproduz em muitos casos a prática empresarial, que apregoa que as práticas individualistas se tornam ineficientes. É nesse âmbito que emerge o termo gestão, como uma ação de gerir os sujeitos de uma instituição, trazendo uma visão horizontal e não vertical como as práticas mais antigas da administração de empresas.

Vale ressaltar que apesar da premissa ser de uma maior “horizontalidade”, a finalidade empresarial é somente criar um ambiente onde o empregado sinta que está contribuindo com os direcionamentos da empresa, entretanto, ao fim e ao cabo, o objetivo maior é o aumento da produtividade e maiores lucros para empresa. Nesse sentido, a escola pública deve transcender tal objetivo e materializar-se pela busca de processos que permitam a participação e a concretização da sua principal finalidade: a formação integral dos estudantes.

É nesse sentido que a palavra gestão escolar se estabelece como uma necessidade da escola a partir dos anos de 1990, ao ser inserida na LDBEN de 1996, apresentando-se como um

termo que modifica a ideia de verticalização nas práticas escolares, em direção a uma ação horizontal de ação dos sujeitos no ambiente escolar, em que todos ali inseridos tem um papel fundamental nas ações produzidas na escola.

Nessa linha de maior horizontalidade, o que pressupunha, maior participação dos sujeitos da escola na gestão da mesma, a própria LDBEN de 1996 consagra a terminologia democrática, sendo indissociável do termo gestão. Vale ressaltar que um maior processo de mobilização democrática advém da luta enfrentada pelo país de superação do regime militar em direção a democracia – redemocratização.

Ao pensar sobre a gestão desenvolvida no contexto da escola pública, é necessário demarcar e contextualizar a base de reflexão em que a mesma deve ser estabelecida, nesse sentido, Paro (1998, p.18) apresenta uma síntese bem pertinente, ao propor que essa gestão é “utilização racional de recursos para realização de fins determinados”. Dessa conceituação emergem dois pontos importantes de análise: a racionalidade e a determinação dos fins.

É necessário esclarecer que a gestão da escola se configura como um processo racional, sendo assim, toda e qualquer ação realizada na escola deve partir do princípio da busca por soluções ou ações adequadas a cada contexto. A principal proposta por detrás deste conceito é validar a escola como um espaço em que é necessário usar da “razão” para que os objetivos propostos por ela sejam alcançados, sendo que tais “objetivos” são apresentados no Projeto Político Pedagógico – PPP e em outros documentos rotineiros na escola.

No que tange ao segundo ponto em relação a “determinação dos fins”, a escola como instituição social tem um objetivo determinado. Essa proposição ajuda a conceber o processo educacional voltado para o aluno e, além disso, proporciona o entendimento de que o objetivo da educação está voltado a fornecer subsídios para que o estudante se atualize dos mais diversos conhecimentos que a sociedade construiu ao longo do tempo.

Utilizando-se da proposição acima, apresentada, pode-se afirmar que a Gestão Democrática se concretiza por um aspecto mediador, pois, em todo o momento ela irá fazer a mediação das propostas definidas no planejamento da escola com os recursos que ela possui, ou seja, a todo momento a escola se utiliza de uma racionalidade pedagógica para que alcance através dos recursos disponíveis uma atualização história do estudante inserido na instituição.

É válido ressaltar que ao pensar a gestão escolar, a abordagem aqui proposta se configura totalmente diferente das proposições de uma empresa, pois, na perspectiva empresarial o objetivo final é o lucro. Já na escola a principal proposta é a aprendizagem, significa dizer que a premissa principal é que a gestão dos atores que compõem a escola leva em consideração o protagonismo dos sujeitos.

O gestor, nesse sentido, deve buscar formas mais efetivas de utilização de seus recursos (humanos e técnicos), não basta ter o domínio em relação as suas atividades pedagógicas ou até promover a participação da comunidade na escola, é preciso pensar de maneira eficaz a utilização dos meios que a escola se dispõe, ou seja, cabe a ele ser aglutinador das mais variadas dimensões (pedagógica, participativa, financeira, etc).

Na mesma linha, os sujeitos da escola (alunos, pais, professores, secretários, etc), são também parte importante de uma gestão que vise a democracia em sua feitura, pois, sem o engajamento e participação dos mesmos, sempre haverá uma lacuna substancial na escola, tendo em vista que a democracia não é uma proposta teórica, mas sim, uma ação prática a ser trabalhada diariamente.

Em relação à Gadotti (1994), ele apresenta alguns princípios que a Gestão Democrática deve ter: desenvolvimento da consciência crítica; envolvimento das pessoas; participação e cooperação; autonomia. Todos esses pontos, na visão do autor, configuram efetivamente o processo de Gestão Democrática. O primeiro princípio do desenvolvimento da consciência crítica se apresenta como o viés de que não basta apenas participar é necessário entender a sua participação, o segundo e terceiro princípios, a saber, envolvimento de pessoas e participação e cooperação, são relativos ao papel que a participação deve assumir na escola, definida pelo envolvimento de todos no processo de decisão de forma colaborativa<sup>2</sup>. O quarto princípio é a autonomia que a escola deve usufruir para desenvolver as suas propostas pedagógicas.

Nesse contexto, o Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>3</sup> da escola ganha relevância, sendo o documento norteador das práticas educativas no âmbito da instituição de ensino, que irá proporcionar a efetivação e o direcionamento da Gestão Democrática, e conseqüentemente, a participação. Vale ressaltar que o PPP é o documento balizador de toda a escola, nesse sentido, o regimento escolar, o planejamento anual, os planos de aula, projetos pedagógicos em geral, em suma, todas as ações que a escola se propor a fazer, deve ser direcionado por esse documento.

Para instrumentalização das discussões propostas neste estudo é fundamental ter clareza sobre o que é Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico, situando-os nos marcos teóricos e das legislações educacionais, verificar as intersecções estabelecidas entre ambas

---

<sup>2</sup> Todos os sujeitos da escola devem estar alinhados a uma mesma proposta pedagógica.

<sup>3</sup> Opta-se pela utilização do termo Projeto Político Pedagógico neste estudo, pois, é uma expressão mais conhecida no contexto da escola atualmente, entretanto, apresenta-se e discute-se no decorrer deste trabalho as implicações dessa terminologia.

temáticas, além disso, é preciso identificar a percepção dos sujeitos escolares sobre o PPP. Todas essas demandas estão congregadas nas sessões teóricas da dissertação.

O interesse sobre a temática deste projeto se construiu a partir de diferentes situações e vivências pedagógicas que se efetivaram durante a graduação, por exemplo, apesar de se constatar inúmeros projetos, teses, monografias e outros trabalhos com a presente temática do Projeto Político Pedagógico, é sempre desafiador perguntar sobre tal instrumento no âmbito escolar<sup>4</sup>.

Foi observado também, na realização do projeto de extensão<sup>5</sup> na área de Gestão Democrática no ano de 2015/2016 com fomento da Universidade Estadual do Maranhão, a situação concreta de uma escola pública municipal de São Luís. No decorrer do projeto de extensão pode-se observar que existia uma falta de integração entre os participantes do projeto (funcionários da escola assim como alguns pais), em relação aos temas debatidos no contexto de sua instituição<sup>6</sup>.

Percebeu-se, na época, que o panorama era preocupante, pois sem o engajamento da comunidade, dos gestores, professores e todos outros agentes que participam diretamente ou indiretamente da construção do Projeto Político Pedagógico, as ações educativas desenvolvidas se limitariam ao protagonismo de alguns sujeitos e, em alguns casos, não alcançando resultados consistentes e coerentes com uma perspectiva de Gestão Democrática.

Tal engajamento somente pode ser construído por meio da busca por definições claras de gestão, entendimento do papel social da escola, o gestor assumindo uma posição mediadora frente as questões pedagógicas e administrativas da escola e a comunidade sendo participante e não somente fiscalizadora do processo de ensino, questões a serem abordadas no decorrer do estudo.

Dessa maneira, esta pesquisa visa não somente uma simples verificação do engajamento dos sujeitos na instituição de ensino, tão pouco estabelecer uma visão de imposição de preceitos teóricos apresentados em relação às práticas dos sujeitos na escola pesquisada, visa, em contrapartida, construir uma discussão qualificada das questões escolares através da análise da

---

<sup>4</sup> As afirmativas propostas podem ser corroboradas com base no trabalho de autoria deste pesquisador, vide, Oliveira (2019).

<sup>5</sup> Em torno do respectivo projeto, foi desenvolvido um minicurso sobre Gestão Democrática em parceria com uma escola da rede pública municipal de São Luís. Com base em uma observação pessoal, diversos sujeitos que participaram da aplicação desse minicurso estavam se deparando pela primeira com o respectivo tema, fato que baliza a análise efetuada no respectivo parágrafo.

<sup>6</sup> Tais afirmativas perpassam por uma análise objetiva do pesquisador no processo de aplicação das propostas de trabalho do respectivo projeto de extensão na época.

prática escolar com a finalidade de contribuir através das reflexões discorridas na dissertação e no Produto Pedagógico<sup>7</sup>.

Na tentativa de aproximar-se de algumas reflexões sobre os temas tratados, definiu-se como principal questão norteadora a seguinte indagação: qual a contribuição do Projeto Político Pedagógico na concretização dos princípios da Gestão Democrática na escola pública? Destaca-se que essa primeira questão estabelece uma relação direta com o objetivo principal da presente pesquisa.

Entretanto, com a finalidade de consubstanciar essa pergunta principal, apresenta-se na pesquisa algumas outras questões: quais são as bases históricas, políticas, sociais e econômicas que a Gestão Democrática e o PPP se materializam? Como os sujeitos da escola percebem o PPP da sua escola? Quais os desafios que o PPP enfrenta na sua atualização? Quais possibilidades são verificadas no processo de atualização do PPP?

Tais indagações são necessárias, pois o PPP como instrumento norteador do trabalho desenvolvido na escola, deve proporcionar o envolvimento, a responsabilização e participação na tomada de decisão, dos gestores, coordenadores, professores e outros sujeitos da escola, visto que sua construção deve ser efetivada pelo processo de participação. Além disso, tal documento se torna reflexo dos processos organizacionais propostos no âmbito escolar.

Dando continuidade ao tema, se torna necessário dimensionar o PPP e a Gestão Democrática sobre aspectos das legislações que influem na educação. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 em seu artigo 206º estabelece como sendo um dos seus princípios básicos “a gestão democrática no ensino público” (BRASIL, 1988). Muito se tem pensado para alcançar tal princípio, como por exemplo, as eleições de gestores, formulação de documentos com o apoio de toda a comunidade escolar, entre outras ações.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996 no artigo 3º, inciso VIII propõe que deve haver a “gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Carneiro (2015, p.71) sobre as definições apresentadas na respectiva lei coloca que “o horizonte dessa gestão é “a autonomia, participação, construção compartilhada dos níveis de decisão e posicionamento crítico [...]”, em suma, a escola deve estar atenta a esse princípios.

Sobre o princípio da Gestão Democrática focalizado na escola pública, Carneiro (2015, p.73) pontua:

---

<sup>7</sup> Ao fazer referência a terminologia *Produto Pedagógico*, utiliza-se a nomenclatura definida pela resolução nº 1393/2019 que aprova o Regimento Interno do Programa de Pós Graduação em Educação – PPGE da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

[...] o princípio de gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino, aponta para a necessidade de **gerir** e **gestar** (grifo do autor) a educação escolar dentro dos critérios e procedimentos de **CONCERTAÇÃO** (destaque do autor), em que os aspectos instrumentais e regulamentares da organização escolar cedem lugar à prevalência dos fins e valores da educação e das condições históricas e socioculturais dos educadores e educandos.

Outro ponto importante da LDBEN de 1996 está posto no seu artigo 14º que descreve os processos de Gestão Democrática de maneira mais concreta, o mesmo afirma:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

- I – Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
- II – Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Conforme descrito na legislação acima, o Projeto Político Pedagógico ganha relevância<sup>8</sup>, sendo que a participação dos profissionais da educação nesse processo é fundamental. Segundo Veiga (2009, p.165) “a ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa”.

Essa proposição da autora nos remete aos dois processos, descritos anteriormente, que pautam esse PPP na escola: o primeiro é o processo de participação dos profissionais da educação na elaboração do documento, o segundo é a questão de estímulo à cidadania, evidenciado pela participação da comunidade escolar. Essas demandas apresentadas na legislação, são elementos fundamentais desse documento.

O Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 também apresenta algumas considerações importantes ao trazer em uma de suas metas que o governo deve “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação” (BRASIL, 2014), para que isso pudesse ser de fato alcançado o PNE de 2014 estabeleceu como estratégia a estimulação da participação de toda a comunidade na construção do projeto pedagógico, porém, não somente nele, mas como vários outros importantes documentos como planos de gestão, currículos escolares, entre outros, como descrito na meta 19.6 do documento que afirma ser necessário:

---

<sup>8</sup> É necessário relatar que a terminologia Projeto Político Pedagógico é uma escolha desta pesquisa, porém, diferentes nomenclaturas compõem esse instrumento na escola, sendo alguns deles: Proposta Pedagógica, Plano Global, Projeto Curricular, Projeto Educativo, etc.

Estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos políticos-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares. (BRASIL, 2014).

Ao observar todos os aspectos da legislação, é possível afirmar que a participação dos sujeitos é vista como um fator fundamental, nesse sentido, Veiga (2009, p.168) afirma que “a educação de qualidade só atinge seu sentido na prática pedagógica nas interações vividas entre professores, alunos, pais e responsáveis, funcionários e representantes da comunidade, em suas experiências, processos e resultados”, ou seja, o coletivo desempenha uma função fundamental para o alcance do objetivo educacional proposto pela escola.

Com a finalidade de efetuar uma aproximação em torno de todo escopo das análises anteriormente efetuadas, define-se como objetivo geral para esta pesquisa: analisar o processo de atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola pública municipal em São Luís – MA, identificando a inter-relação estabelecida desse processo com os princípios da Gestão Democrática.

Além do respectivo objetivo acima, foi delimitado outros objetivos secundários que pudessem consubstanciar o primeiro, sendo os seguintes: apresentar um recorte histórico sobre a transição da administração escolar em direção a Gestão Democrática, tendo em vista, os condicionantes históricos, políticos e econômicos que interferiram nesse processo; conhecer as concepções de Gestão Democrática que fundamentam a materialidade dos Projetos Políticos Pedagógicos, tendo como critério os princípios da autonomia, participação e descentralização; discutir os pressupostos pedagógicos, políticos e metodológicos que norteiam a atualização do Projeto Político Pedagógico; produzir uma proposta de formação com a finalidade de auxiliar na construção ou atualização do Projeto Político Pedagógico com base nos princípios da Gestão Democrática.

No processo de investigação, a escolha da metodologia utilizada no decorrer do trabalho proporciona ao pesquisador uma análise concreta do seu objeto de estudo, dentro da feita dessa afirmativa dois pontos fundantes se materializam, o primeiro deles é a questão das bases científicas que este processo metodológico utiliza e o segundo são os instrumentos metodológicos utilizados.

A metodologia no que tange à educação estrutura-se aos conjuntos de conhecimentos propostos nas ciências humanas, não podendo ser realizado qualquer análise científica distanciada dos pressupostos das respectivas áreas. Utilizando-se de Demo (1985, p.15) pode-

se afirmar que o objeto das ciências humanas é histórico, essa historicidade desvela que o conhecimento é processual, o que significa que:

[...] as coisas nunca ‘são’ definitivamente, mas ‘estão’ em passagem, em transição. Trata-se do ‘vir-a-ser’, do processo inacabado e inacabável, que admite sempre aperfeiçoamentos e superações. Ao lado dos componentes funcionais, que podem transmitir uma face de relativa harmonia e institucionalização, predominam os conflituosos, através dos quais as realidades estão em contínua fermentação.

Conforme esse prognóstico apresentado pelo autor, algumas bases epistemológicas se materializam nas ciências humanas, tais quais, o seu caráter histórico, as condições materiais influenciando a construção das ideias, a identidade do sujeito com o objeto estudado, a expressão da realidade como algo mais qualitativo e subjetivo em detrimento do quantitativo e objetivo, e por fim, o posição de que o conhecimento não apresenta neutralidade.

Entende-se que todas essas bases são partes fundantes da pesquisa social, ou seja, toda a construção teórica e metodológica tem como necessidade partir deste conjunto de pressupostos acima elencados, sendo estes fatores que influem e alinham a metodologia do trabalho científico das ciências humanas. Pode-se utilizar novamente de Demo (1985, p.19) para pontuar que “metodologia é uma preocupação instrumental. Trata das formas de se fazer ciência. Cuida dos procedimentos, das ferramentas, dos caminhos. A finalidade da ciência é tratar a realidade teórica e praticamente [...]”.

Com base nesse preâmbulo inicialmente apresentando, este estudo é construído por meio de uma abordagem qualitativa dos fatos observados e construídos no decorrer do mesmo, sendo que Minayo (2007, p.21) coloca que essa abordagem se preocupa “[...] com o universo dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”.

A escolha por essa abordagem é totalmente necessária, tendo em vista que existe em boa parte uma predileção na área educacional por uma análise qualitativa dos dados observados no lócus da pesquisa de campo. A proposta deste estudo não é somente de descrever a Gestão Democrática ou PPP, mas, pretende-se observar e discutir os significados dessas temáticas no contexto prático da escola.

Godoy (1995, p.58) debruçando-se sobre a pesquisa qualitativa afirma que ela irá envolver “[...] a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo”.

Percebe-se uma complementariedade importante nas falas das respectivas autoras, pois enquanto Minayo (2007) traz à tona a questão dos significados que transcendem a ação concreta verificada no ato da pesquisa, Godoy (1995) focaliza a sua análise sobre os processos descritivos que essa abordagem demanda, ou seja, é preciso delinear de modo bem estruturado os fatos apresentáveis e posteriormente relacioná-los de modo crítico.

Vale ressaltar, que a escolha pela nomenclatura “abordagem qualitativa”, descrita nesta metodologia, parte do entendimento de Severino (2016, p.125) que afirma:

Quando se fala de pesquisa quantitativa ou qualitativa, e mesmo quando se fala de metodologia quantitativa ou qualitativa, apesar da liberdade de linguagem consagrada pelo uso acadêmico, não se está referindo a uma modalidade em particular. Daí ser preferível falar-se de abordagem quantitativa, de abordagem qualitativa, pois, com estas designações, cabe referir-se a conjuntos de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas. São várias metodologias de pesquisa que podem adotar uma abordagem qualitativa, modo de dizer que faz referência mais a seus fundamentos epistemológicos do que propriamente a especificidades metodológicas”.

Conforme a opção pela abordagem qualitativa, é possível definir o nível da pesquisa, utilizando-se de Godoy (1995, p.62) a mesma pontua que “a pesquisa qualitativa é descritiva”, para a autora a preocupação na descrição das ações protagonizadas pelos sujeitos, a compreensão dos fenômenos estudados, a verificação das interações diárias, somente poderá ser analisado com uma ação descritiva por parte dos pesquisador, sendo que a preocupação maior é a simbologia de cada ato observado ou fala obtida.

Vergara (1998, p.44) explicando cabalmente o que seria esse aspecto descritivo pontua “a pesquisa descritiva expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Pode também estabelecer correlações entre variáveis e definir sua natureza”. Em suma, os aspectos da observação e descrição se inter-relacionam, sendo que um consubstancia o outro.

Contudo, apesar da associação natural que a pesquisa qualitativa estabelece com o nível descritivo, existe uma lacuna observada nos mais diferentes autores da metodologia, pois conforme a premissa de Godoy (1995) e Minayo (2007), a demanda pela descrição dos fatos não é um fim em si mesmo, mas, um meio para alcançar fabulações mais consistentes sobre o objeto estudado.

Essa premissa acima, possibilita que utilizemos de Gil (2008, p.28) quando afirma:

Algumas pesquisas descritivas vão além da simples identificação da existência de relações entre variáveis, pretendendo determinar a natureza dessa relação. Neste caso tem-se uma pesquisa descritiva que se aproxima da explicativa. Por outro lado, há

pesquisas que, embora definidas como descritivas a partir de seus objetivos, acabam servindo mais para proporcionar uma nova visão do problema, o que as aproxima das pesquisas exploratórias.

Para o autor, algumas pesquisas possibilitam uma correlação entre os diferentes níveis – exploratório, descritivo e explicativo –, desta forma, define-se nesta pesquisa os níveis descritivo e explicativo como complementares e fundamentais, tendo em vista que, com a utilização conjunta, existe a superação de qualquer lacuna metodológica que possa existir na análise dos dados levantados e analisados.

Retomando-se Vergara (1998, p.44), o mesmo descreve o nível explicativo da seguinte maneira, “a investigação explicativa tem como principal objetivo tornar algo inteligível, justificar lhe os motivos. Visa, portanto, esclarecer quais fatores contribuem, de alguma forma, para a ocorrência de determinado fenômeno”, ou seja, existe uma necessidade de explicação do motivo e das razões dos acontecimentos narrados.

Retoma-se Gil (2008, p.28-29) pois o autor propõe que “uma pesquisa explicativa pode ser a continuação de outra descritiva, posto que a identificação dos fatores que determinam um fenômeno exige que este esteja suficientemente descrito e detalhado”. Desta forma, têm-se uma ação descritiva em um primeiro momento que possibilita uma análise explicativa em um segundo momento.

Define-se também, nesta pesquisa, o paradigma epistemológico ou método que a pesquisa utiliza, conforme o arcabouço teórico consultado, entende-se que o dialético é o mais apropriado para a pesquisa, tendo em vista sua relação bastante estreita com a abordagem qualitativa. Existe uma inter-relação entre ambas as questões metodológicas relatadas respectivamente acima.

Kosik (1995, p.9) ao tratar sobre o assunto afirma:

A dialética trata da "coisa em si". Mas a "coisa em si" não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*<sup>9</sup>. Por este motivo o pensamento dialético distingue entre representação e conceito da coisa [...].

O pensamento proposto pelo autor baliza o intuito maior da pesquisa, pois, como já expressado anteriormente na própria metodologia, existe uma preocupação com os significados, ou seja, a forma como as temáticas descritas pelos autores e pela legislação são analisadas e

---

<sup>9</sup> *Détour* é uma palavra francesa cujo o significado é desvio.

interpretadas pelos sujeitos no ambiente escolar, pois, independente das definições propostas, a ação concreta se efetiva na escola.

Gamboa (2000, p.97) desvela que a dialética pela “sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o ‘conflito de interpretações’, o conflito de interesses”. Faz-se uma aparte importante ao analisar as obras de Triviños (1987) e Frigotto (2000), pois, é percebido que a dialética é um campo que possui uma historicidade bem ampla, nesse sentido, definimos Marx e suas respectivas ideias como balizadoras do método utilizado.

Ainda em relação aos aspectos teóricos da pesquisa, uma preocupação pertinente é vislumbrada no sentido de construir um arcabouço teórico que seja consistente e tenha uma inter-relação com os temas aqui tratados, nesse sentido, o Estado do Conhecimento<sup>10</sup> possibilita a definição dos autores que balizarão as sessões e os resultados desta pesquisa, bem como, o Produto Pedagógico a ser apresentado na conclusão deste estudo.

Morosini, Nascimento e Nez (2021, p.71) sintetiza bem esse procedimento da seguinte maneira:

[...] como atividade acadêmica busca conhecer, sistematizar e analisar a produção do campo científico sobre determinada temática, subsidiar a dissertação e/ou tese em educação, delimitando o tema e ajudando a escolher caminhos metodológicos e elaborar a produção textual para compor a dissertação/ tese.

Três processos são visualizados no Estado do Conhecimento, sendo eles apresentados por Morosini e Fernandes (2014, p.155) que são a “identificação, registro e categorização”. Nesta pesquisa são utilizados dois sistemas de levantamento das pesquisas, o primeiro é repositório do Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Estadual do Maranhão – PPGE/UEMA<sup>11</sup> e o segundo será o Sistema de Publicações Eletrônicas de Teses e Dissertações - TEDE<sup>12</sup>.

Conforme a efetuação do Estado de Conhecimento, duas dissertações auxiliaram a roteirizar a estrutura adotada nos capítulos desta pesquisa: *O colegiado escolar como exercício da gestão democrática: desafios e possibilidades em uma escola da rede pública estadual do maranhão*, desenvolvida pela Ma. Paula Oliveira; e *O princípio da gestão democrática na*

---

<sup>10</sup> Ao analisar alguns trabalhos acadêmicos, por exemplo, Silva, Abreu e Verde (2020), é percebido que a terminologia *Estado do Conhecimento* e *Estado da Arte* são apresentadas como sinônimos, opta-se neste projeto pela primeira terminologia.

<sup>11</sup> Ressalta-se que a pesquisa têm vínculo com o presente programa.

<sup>12</sup> O TEDE congrega diversas instituições e pesquisas, sendo um instrumento importante para o pesquisador que queira realização

*implementação do Projeto Político Pedagógico: um estudo em uma escola da rede pública estadual de São Luís – MA*, desenvolvido pela Ma. Melcka Ramos.

Os critérios ora definidos para a escolha dessas dissertações baseou-se em: dissertações com vínculo nas universidades locais, que congrega-se os dois temas (gestão democrática e Projeto Político Pedagógico), que tivessem sido publicadas em um recorte de três anos. A partir desses critérios houve uma escolha subjetiva do pesquisador pelas dissertações acima mencionadas.

Na construção da pesquisa foram utilizados de instrumentos bibliográficos que segundo Gil (2008, p.50) é “[...] desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”. Além disso, se aborda os temas aqui tratados com base na legislação educacional, visto que o processo de Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico está descrito em tal legislação.

A pesquisa ocorreu em uma escola da rede pública municipal de São Luís e tem um caráter de estudo de caso. Segundo Severino (2016, p.128), esse caráter de pesquisa se concentra em um “[...] estudo de um caso particular, considerando representativo de um conjunto de casos análogos, por ele significativamente representativo. A coleta dos dados e sua análise se dão da mesma forma nas pesquisas de campo em geral”.

Tratando-se sobre a opção pela rede pública municipal, dois pontos fundamentais motivaram essa delimitação. O primeiro ponto é que ao longo do processo de formação do pesquisador<sup>13</sup> a rede pública sempre apresentou-se como campo de efetuação dos estágios curriculares e projeto de extensão vivenciados. O segundo ponto é que o pesquisador está vinculado a respectiva rede de ensino municipal como Professor Suporte Pedagógico<sup>14</sup>.

A escola definida está localizada na região da Cidade Olímpica, a opção pelo respectivo bairro se consolidou pela proximidade que a região tem com a Universidade Estadual do Maranhão, bem como, por ser o segundo bairro<sup>15</sup> mais populoso da capital São Luís<sup>16</sup>. A

---

<sup>13</sup> A *formação do pesquisador* a que se faz referência diz respeito a graduação em Pedagogia (2015-2019) efetivada na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA.

<sup>14</sup> Utiliza-se a nomenclatura padrão da rede pública que seria *Professor Suporte Pedagógico*, tal cargo, de um modo mais simples de entender as suas funções compreende aquilo que os autores definem como coordenador pedagógico.

<sup>15</sup> Segundo o documento “Espacialização das empresas em São Luís: concentração de estabelecimentos e dos setores de atividades econômicas por bairro”, a cidade Olímpica é o segundo bairro mais populoso de São Luís com 28.305 habitantes. Os dados advêm da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS e o Censo de 2010 – último censo realizado no Brasil.

<sup>16</sup> Os dados fornecidos contidos no documento acima advêm de uma parceria entre a Secretaria Municipal de Planejamento e Desenvolvimento (SEPLAN), o Instituto da Cidade, Pesquisa e Planejamento Rural e Urbano (INCID) da Prefeitura de São Luís e o Instituto Maranhense de Estudos Socioeconômicos e Cartográficos (IMESC) do Governo do Maranhão.

instituição escolar é um anexo que compreende os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como seu público alvo os alunos do 3º ao 5º ano.

Sobre os instrumentos de coleta de dados, a pesquisa utilizou basicamente de três, o primeiro deles aplicado com a gestão da escola foi a entrevista que, segundo Marconi e Lakatos (2003, p.196) “é uma conversação efetuada face a face, de maneira metódica; proporciona ao entrevistador, verbalmente, a informação necessária”. Severino (2016, p.130-131) resume a finalidade desta técnica nas pesquisas ao propor que “o pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam”.

Ao analisar os tipos de entrevistas descritas pelos autores aqui trabalhados, é observado a semi estruturada como opção mais pertinente, nesse sentido, utiliza-se de Trivínos (1987, p.146) que descreve essa técnica como:

[...] aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

A respectiva técnica, conforme a descrição acima, possibilitou a utilização de um roteiro prévio (questionamentos básicos) porém, diferente de uma entrevista em que o entrevistador e o entrevistado (informante) estabelecem uma relação rígida, ambos podem se utilizar da sua perspectiva de sujeitos para criar novas possibilidades e rumos na interação. Ainda conforme as proposições de Trivínos (1987), pode-se entender que essa técnica facilita a compreensão dos dados que foram tabulados ao longo do desenvolvimento da pesquisa.

A segunda técnica foi o questionário, sobre esse instrumento ele é específico aos professores e à técnica de acompanhamento pedagógico<sup>17</sup> da Secretaria Municipal de Educação – Semed. É importante evidenciar que a presente pesquisa conta com um tempo delimitado de realização, bem como, entende-se as limitações humanas que o pesquisador enfrentaria caso quisesse trabalhar com todos os professores.

Conforme o exposto acima, delimitou-se na pesquisa uma amostra, Marconi e Lakatos (2003, p.163) define esse processo como a utilização “[...] convenientemente selecionada do universo (população); é um subconjunto do universo”, nesta linha, abordou-se um subconjunto de cinco professores da respectiva escola. Houve o levantamento de dados com os professores de 4º e 5º ano da escola.

---

<sup>17</sup> A função de *técnica de acompanhamento pedagógico* diz respeito a pessoa responsável por assessorar pedagogicamente algumas escolas definidas com base nas orientações e determinações da Semed.

Retomando-se a técnica do questionário, parte-se do mesmo entendimento de Severino (2016, p.134) que o descreve como “conjunto de questões, sistematicamente articuladas, que se destinam a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. Os questionários foram realizados com o auxílio do Google Forms<sup>18</sup> na sua aplicação.

A última técnica utilizada foi o grupo focal que Segundo Gondim (2003, p.152), a premissa básica por detrás desse instrumento seria “[...] que os pequenos grupos tendem a reproduzir nos jogos de conversação, o discurso ideológico das relações macrosociais”. Ao trazer no bojo deste estudo a respectiva técnica, houve a possibilidade que o grupo de pais fossem representados de alguma forma, tendo em vista que eles oferecem dados de interpretação da realidade escolar diferente dos apresentados pelos profissionais da educação.

O grupo de pais em qualquer escola comporá o maior universo de pessoas, nesse sentido, foi inviável realizar uma pesquisa que congregasse todos eles, sendo assim, o grupo focal possibilitou apresentar as visões desses sujeitos de maneira conjunta, estabelecendo a representatividade do grupo trabalhado. Outro ponto substancial é que os outros instrumentos pela pouca feição dos pais aos mesmos, possivelmente não lograriam êxito na aplicação. Utilizou-se uma amostra de cinco pais na realização da técnica.

Sintetizando a parte de coleta de dados, têm-se a utilização desses três instrumentos: entrevista semi estruturada, questionário e grupo focal, no qual cada sujeito que contribuiu com bases nas definições acima expostas. O quantitativo total do público trabalhado na pesquisa contabilizou 12 sujeitos participantes, mais especificamente uma gestora, uma técnica de acompanhamento pedagógico, cinco professores e cinco pais.

Em torno do Produto Pedagógico apresentado ao programa, destaca-se conforme Moreira e Nadir (2009, p.4) que os mestrados profissionais devem na sua finalização, “gerar um produto educacional que possa ser disseminado, analisado e utilizado por outros professores [...]”<sup>19</sup>. Nesse sentido, o produto desta pesquisa são algumas propostas de formação a ser disponibilizadas para a respectiva escola, bem como outros pesquisadores e estudantes que queiram se utilizar do mesmo. Ressalta-se que o tratamento dos dados foi feito pela análise de conteúdo, que está descrita logo abaixo.

A análise dos dados foi realizada com base na análise de conteúdo proposta por Bardin (2016, p.37) que a mesma propõe ser “[...] um conjunto de técnicas de análise das

---

<sup>18</sup> O *Google Forms* é uma plataforma do Google que congrega uma série de funções relativas aos questionários, sendo um instrumento facilitador na obtenção dos dados.

<sup>19</sup> Apesar dos autores utilizarem a terminologia produto educacional, o mesmo diz respeito ao mesmo Produto Pedagógico tratado ao longo deste projeto.

comunicações”. Em suma, no campo da pesquisa nas áreas humanas é sempre necessário observar os significados que os discursos carregam, desse modo, é possível identificar algumas contrariedades ou complementariedades que são fundamentais para entender as relações desenvolvidas nas instituições escolares.

As fases da pesquisa também estabeleceram uma relação concreta com as proposições de Bardin (2016), tais fases são: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos dados, a inferência e a interpretação dos dados. Cada respectivo momento acima permeia a presente pesquisa, pois, ao utilizar as mesmas é possível um pensamento mais sistêmico e consistente das discussões produzidas. Vale ressaltar, que a categorização foi também utilizada para analisar os dados obtidos com a pesquisa na escola.

Em torno da estruturação desta pesquisa, houve a divisão em seis seções. A primeira delas é a “**Introdução**” que trata de apresentar o respectivo tema de maneira pormenorizada. São explicitado os objetivos, as questões norteadoras, o método utilizado, os instrumentos de coleta de dados, entre outras demandas procedimentais. Vale destacar que ainda são elencados as questões de ordem pessoal que o pesquisador estabelece com o respectivo tema.

A segunda seção trata sobre a questão da “**Administração escolar e gestão gerencial: os pressupostos do modelo capitalista para a educação**”, em que são debatidos a relação que o capitalismo exerce em torno da administração escolar. Destaca-se que a gestão conforme é verificada atualmente advém de um processo anteriormente administrativo que apresentava em sua feição uma estreita relação com os ditames econômicos. Ressalta-se que no dias atuais a gestão gerencial é a feição concreta dessa relação.

A terceira seção trata da questão da “**Gestão democrática: pressupostos teóricos**”, dessa forma é esquadrihada as questões pertinentes a esse tema. É válido ressaltar que esse tema é composto fundamentalmente de lutas históricas percorridas no âmbito da sociedade brasileira, mais especificamente, a luta pela redemocratização das instituições sociais ocorridas entre os anos de 1970 e 1980.

A quarta seção delimita-se a analisar o “**Projeto Político Pedagógico: o documento norteador do contexto escolar**”, vale destacar que o respectivo instrumento está alinhado com os princípios da gestão democrática, sendo assim, ele é um dos mecanismos de efetivação da prática participativa na escola. Uma escola sem PPP é uma instituição sem uma identidade, dessa maneira, é fundante que as instituições escolares efetivem a concretização do mesmo.

A quinta seção analisa-se de maneira mais pormenorizada os resultados obtidos com a pesquisa de campo é tem por título a “**Gestão democrática e projeto político pedagógico: interlocuções com o contexto da pesquisa**” nela são tratadas algumas reflexões com base nos

dados obtidos na escola pesquisada. É válido ressaltar que com a pesquisa de campo efetivada é possível fazer um processo de interlocução com as seções teóricas anteriormente descritas.

Por fim, a sexta e última seção apresenta as “*Considerações Finais*” da pesquisa, pode-se afirmar que com o desenvolvimento da mesma foi verificado que a gestão democrática e o Projeto Político ainda encontram uma série de dificuldades expressivas para a sua efetividade na prática escolar, sendo necessário gradativamente analisar essas temáticas e definir propostas que possam intervir sobre o cenário atual em busca da concretude de uma prática pedagógica democrática e participativa.

## **2 ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR e GESTÃO GERENCIAL: os pressupostos do modelo capitalista para a educação**

Nesta seção, são apresentados os condicionantes econômicos e históricos que permearam a educação brasileira, tais condicionantes moldaram de forma veemente as ideias pedagógicas que foram se apresentando ao longo do tempo e que permitiram a construção daquilo que entende-se atualmente como gestão democrática, tanto no seu aspecto teórico, que se relaciona aos autores da educação e suas reflexões sobre o tema, tanto em relação ao seu aspecto legal, que refere-se à legislação vigente na educação brasileira.

Nesta perspectiva, realizar uma análise do contexto da administração escolar e tratar sobre a luta pela democratização – a ser tratada na próxima seção – da educação pública são os dois caminhos fundamentais para perceber os pilares que devem ser buscados com essa gestão democrática. Vale ressaltar, que o campo da gestão é permeado de lutas históricas, contradições e ressignificações, onde os mais variados atores sociais estabelecem uma relação continuamente conflituosa, sendo a mesma, um substrato desse panorama.

Desta forma, alguns tópicos são propostos para debater o tema, tais quais: a *administração capitalista e a administração escolar*, em que, são debatidos a relação intrínseca desses temas; as *fases da administração da escola pública brasileira* em que se detalha algumas etapas da forma de administrar a escola e; por fim, a *gestão gerencial* que se delimita a entender as bases do modelo mais recente de gestão da escola pública proposto no contexto neoliberal, de reforma do Estado e da globalização.

### **2.1 Administração capitalista e a administração escolar: algumas aproximações**

Ao analisar a gestão democrática e o Projeto Político Pedagógico de um modo mais amplo, observa-se a influência dos condicionantes históricos e econômicos interferindo nesses temas. Essa afirmativa é percebida por um olhar mais acurado do pesquisador, bem como é reforçada veementemente por diversos autores – a seguir trataremos alguns deles – tal situação cria uma necessidade fundante nas pesquisas educacionais de desvelar como que tais condicionantes interferem no cotidiano escolar diário.

Rosar (2012, p.7) reforça a posição proposta, ao afirmar que:

A atual realidade brasileira resulta da evolução econômica, política e social do país, no sentido das mudanças que ocorreram na sua estrutura econômica, desencadeando transformações no regime político e na estrutura econômica, desencadeando

transformações no regime político e na estrutura social brasileira nos diferentes momentos de sua história.

Nesse sentido, tem-se que a gestão escolar conforme é concebida atualmente, nada mais é do que um reflexo ou uma tentativa de avanço frente a administração escolar, que é a primeira tentativa de administração proposta no contexto da escola. As bases desse processo encontram-se centradas na administração capitalista, Sander (2007, p.11) sobre esse processo afirma que “a administração da educação no Brasil nasceu e se desenvolveu no contexto da administração pública e no âmbito da política econômica, científica e cultural do país”.

A afirmativa apresentada pelo autor é fundamental para entender e analisar a motivação da transposição do modelo de administração capitalista para a escola, este processo ocorreu segundo três bases. A primeira base é a cultura no Brasil de importação de práticas pedagógicas estrangeiras; a segunda é a pretensa universalidade dos modelos administrativos do capitalismo<sup>20</sup>; e a terceira é a premissa da necessidade de racionalização de métodos e técnicas na administração escolar.

Em relação à primeira base apresentada, Sander (2007, p.12) propõe:

A influência externa na concepção e na prática da administração pública e da gestão da educação no Brasil é particularmente evidente na tradição jurídica que caracterizou o período colonial e na orientação positivista e funcionalista que dominou o desenvolvimento das ciências sociais na segunda metade do século XIX e na primeira metade do século XX. É nesse contexto histórico que nasceram e se desenvolveram as teorias clássicas e comportamentais de administração, na Europa e nos Estados Unidos.

O recorte adotado por Sander (2007, p.13), compreende um espaço de 1549 até 1945, ou seja, do período jesuítico até a período da Segunda Guerra Mundial, porém, o próprio autor apresenta os desdobramentos históricos posteriores, evidenciando que no mundo pós-guerra:

“[...] instalou-se a orientação comercial e modernizante da administração para o desenvolvimento dos economistas e planejadores das nações industrializadas e que foi por elas exportada para os demais países da comunidade das nações, sob o amparo da assistência técnica internacional, muitas vezes sem suficientes bases de sustentação autóctone e sem relação com os processos históricos de desenvolvimento local”.

No que tange as reflexões apresentadas, é perceptível um padrão de importação no contexto da educação nacional de práticas educacionais estrangeiras, sendo que, essa situação não remonta há um período em específico da história da educação brasileira, mas, trazendo um

---

<sup>20</sup> É válido ressaltar que essa ideia de universalização da administração capitalista na escola se fez presente naquela época, bem como, se faz presente atualmente no cenário educacional brasileiro.

lastro desde os primeiros modelos e ideias educacionais adotadas até os dias atuais, demonstrando dessa maneira um padrão de ação.

Ao refletir sobre o cenário acima, duas circunstâncias são visíveis, a primeira é a adoção acrítica desses modelos, o que interferirá diretamente sobre os possíveis resultados dessas políticas educacionais estrangeiras<sup>21</sup>, tendo em vista, que existem todo um contexto em que elas são gestadas, que não necessariamente é igual ao brasileiro. A segunda é o aumento dos gastos com tais políticas, que em muitos casos tem um rol de ação definido e que precisa ser seguido pelo país que implementa tais políticas. A nível de exemplificação, temos recente a questão do novo ensino médio e da Base Nacional Comum Curricular<sup>22</sup>, propostas advindas de experiências educacionais de outros países, que precisarão indubitavelmente de uma avaliação local dos seus resultados.

Apesar de observar um panorama em que o padrão de ação do Estado brasileiro é procurar soluções “fora” do seu contexto local para os “problemas” educacionais, é válido ressaltar, conforme exposto pelo próprio Sander (2007, p.13) que a partir da metade do século XX, cria-se uma resistência mais sistêmica por parte dos educadores, sendo que este fenômeno é decorrente de uma “crescente orientação sociológica e antropológica dos estudiosos da administração pública e educacional”, essa orientação é advinda principalmente de uma apropriação mais expressiva da literatura marxista<sup>23</sup>.

No que tange a segunda base que motivou a transposição do modelo de administração capitalista para a escola, tem-se a ideia da universalização dos princípios da administração geral, a proposta contida nesse entendimento é de que existem elementos universais que regem a administração, podendo ser, conforme afirma Lombardi (2012, p.22) “transplantados para todas as organizações de modo geral”.

Essa proposição de universalização ganhou um terreno muito fértil na educação a partir dos anos de 1930, onde alguns pesquisadores da educação corroboraram com essa ideia, e transplantaram esses princípios para a educação brasileira. Drabach e Mousquer (2009) fazem um estudo bem expressivo desse fenômeno é elencada por alguns autores que foram adeptos desse ideal, tais quais, Querino Ribeiro, Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Carneiro Leão.

---

<sup>21</sup> Utiliza-se a terminologia políticas educacionais estrangeiras com a finalidade de deixar bem claro que essas políticas muitas vezes são gestadas em um espaço diferente do Brasil.

<sup>22</sup> O novo ensino médio e a Base Nacional Comum Curricular compõem um quadro de propostas recentes no campo da educação com vista a “melhorar” a educação nacional, entretanto, não adentraremos nesta pesquisa em uma discussão mais extensiva sobre os respectivos temas, servindo somente de exemplificação da discussão elucidada no parágrafo.

<sup>23</sup> Karl Marx foi um pensador dos elementos fundamentais do capitalismo, como um sistema econômico e as suas formas de desenvolvimento, analisando a mercadoria, a moeda, o capital, o trabalho, a mais-valia, a acumulação de capital e as crises (Donário e Santos, 2016).

Ao reportar esses respectivos nomes acima mencionados, é necessário um adendo, pois, como afirma Drabach e Mousquer (2009, p.259-260) “em uma trajetória educacional de mais de 500 anos, a administração escolar estrutura-se como campo de estudos acadêmicos há menos de um século. Os primeiros escritos teóricos no Brasil reportam-se à década de 1930”. Tal descrição é importante, pois, ao considerar o tempo de discussões no campo da administração / gestão escolar, pode-se afirmar que ela já encontra um arcabouço bem expressivo de reflexão.

Ao citar o nome dos autores da educação acima, uma das preocupações verificadas é a possível indagação que poderá ser realizada pelo leitor deste estudo, que seria a seguinte: como é possível que os educadores da época preocupados com as questões educacionais poderiam defender uma administração escolar nos moldes capitalista? Em relação a essa situação, Drabach e Drabach (2010, p.3) são assertivas ao pontuar:

Considerando que o capitalismo ao constituir suas primeiras bases na sociedade, apresentava-se como algo inovador e superador das relações de exploração do feudalismo, não se questionava os fundamentos de sua racionalidade, tampouco as teorias desenvolvidas com vista às suas necessidades. A ideia de ciência estava ligada ao progresso. Tendo em vista os anseios pelo progresso educacional é possível compreender a logicidade de a administração escolar adotar os princípios desta administração científica”.

A análise das autoras é coerente, pois, sobre a ótica dos trabalhos desenvolvidos no campo educacional, principalmente a partir dos anos de 1970<sup>24</sup>, a crítica da importação de métodos e técnicas da administração capitalista para a escola, acentua-se, Drabach e Mousquer (2009), citam alguns autores que produzem uma crítica a essa transposição, tais como: Arroyo (1979), Félix (1985)<sup>25</sup> e Paro (2000). Vale ressaltar que tais autores permeiam grande parte dos mais variados trabalhos educacionais na área de gestão, podendo, atualmente, ser definidos como autores clássicos.

Filho (2012, p.66) faz uma análise muito pertinente do movimento que ocorre a partir de 1930, ao afirmar que “a administração geral e a administração escolar estão inseridas no mesmo momento histórico e amparadas pela mesma filosofia de vida defendida em cada época” Fazendo um adendo em relação a afirmativa do autor, o respectivo período acima descrito

---

<sup>24</sup> A depender do estudo ou teórico utilizado a definição do ano em que começou a crítica a esse modelo de administração capitalista na escola é alterado, podendo para alguns ser 1970, 1980 ou até mesmo 1990, adotamos a ideia neste estudo que já a partir dos anos de 1970 é possível observar trabalhos que criticam essa relação, como já citados no corpo deste estudo.

<sup>25</sup> Utiliza-se de algumas análises da autora no corpo deste estudo, entretanto, é válido ressaltar que alguns trabalhos, a exemplo, Drabach e Mousquer (2009), Hora (2012) e Lombardi (2012), citam a respectiva autora como Félix, entretanto, utilizando da NBR 10520 da ABNT, quando for realizada uma citação direta da autora neste estudo, a referida será apresentada como Rosar, seu último nome respectivamente.

compreendia o avanço do processo de urbanização e industrialização brasileiro, que, conseqüentemente, influenciou decisivamente na utilização dos parâmetros capitalista de administração.

A fala proposta pelo autor traz à tona uma peculiaridade interessante, pois, novas formas de administrar recorrentemente emergem de mudanças efetivadas no contexto econômico mais amplo, não há uma superação do modelo econômico vigente, sendo que o capitalismo tem uma trajetória expressiva no Brasil e é sistema vigente atualmente, trata-se, em contrapartida, do mesmo ideal – acumulação de capital - apresentados sobre uma nova roupagem.

Nessa linha, Harvey (2011, p.46) desvela uma realidade intrigante, “o capitalismo tem sobrevivido até agora apesar de muitas previsões sobre sua morte iminente”, tal fato pode ser resultado de uma capacidade de reconfiguração desse sistema, sendo que o próprio autor acima em outro momento do seu trabalho afirma “as crises são, em suma, tão necessárias para a evolução do capitalismo como o dinheiro, o poder do trabalho e o próprio capital” (Ibid., p.100), ou seja, a cada crise do capitalismo é possível perceber uma nova roupagem e abordagem desse sistema.

Retomando a discussão sobre a universalização da administração capitalista na escola, é possível afirmar, que a premissa principal desse entendimento é a proposta que as mais variadas organizações poderão usufruir de uma mesma proposta administrativa. Rosar (2012, p.66) discutindo essa proposição afirma que o entendimento era de uma “[...] similaridade de estrutura organizacional [...]”, produzindo assim, teorias empresarias “generalizáveis” (Ibid., p.66).

Essa premissa, apesar de uma visão latente na época, mostra-se equivocada, pois, o objetivo do capitalismo não é possibilitar uma teoria “utilizável” nas mais variadas organizações sociais, é na verdade, a busca por uma padronização da ação das instituições. O própria Rosar (2017, p.214) discuti essa situação ao postular:

[...] interessa ao capitalismo homogeneizar a organização do trabalho, de tal modo que se diluam especificidades dos processos subjetivos no nível da produção de ideias, conceitos, concepções, objetivos, finalidades últimas das empresas, instituições de cultura, da educação e no nível da materialidade concreta.

Ao refletir sobre as proposições de Rosar (2017), percebe-se que o contexto escolar não é o ambiente único em que o capitalismo tenta se imergir, apesar disso, Laval (2019, p.32) reforça a situação de que “[...] por meio de uma combinação sutil, e dependendo da esfera e época, a escola sempre teve laços mais ou menos diretos com o universo do trabalho”, essa

visão apresentada pelo autor, produz a ideia de que a educação ocupa papel central nos anseios capitalistas.

Sobre as discussões acima, Hora (2012, p.39) reforça o aspecto da generalização e apresenta um outro aspecto que introduz a análise da terceira base proposta neste trabalho:

[...] de um lado, os teóricos da administração de empresas esforçando-se em construir uma teoria que, generalizada, seja aplicável na administração de quaisquer organizações e, por outro lado, os teóricos da administração escolar tentando validar suas proposições teóricas em bases científicas, a partir das teorias da administração de empresas e assim assegurar os mesmos padrões de eficiência e racionalização alcançados pelas empresas.

Em suma, a autora ao verificar a relação da administração capitalista e da administração escolar reforça a ideia da universalidade que era proposta na época pelos primeiros teóricos da administração escolar, tal perspectiva já foi discutida ao longo deste tópico, entretanto, a mesma apresenta uma segunda ideia, que é a racionalização da administração capitalista. O pensamento dos teóricos da educação na época era que a administração das empresas gozavam de uma eficiência, nesse sentido, nada mais cabível, que utilizar desse exemplo exitoso e transpor a mesma proposta para a escola.

Esse pensamento traz à tona a necessidade de uma análise sobre a terceira base proposta inicialmente, que condicionou ou possibilitou que o capitalismo, mais especificamente os seus modelos administrativos, encontrassem um terreno fértil na escola. Retomando e enumerando as três bases propostas, temos que: a cultura de importação de práticas pedagógicas estrangeiras, a ideia de universalização da administração capitalista<sup>26</sup> e a racionalização de métodos e técnicas dessa modelo administrativo<sup>27</sup>.

Utilizando novamente de Hora (2012, p.39-40) é possível sintetizar a terceira base apresentada da seguinte maneira: “a organização escolar e o sistema escolar como um todo precisam adotar métodos e técnicas de administração que garantam a sua eficiência e atendam os objetivos estabelecidos pela sociedade – “racionalidade”, em suma, ao analisar as duas contribuições da autora, fica evidente que eficiência e racionalidade são balizadoras dessa terceira proposta.

---

<sup>26</sup> Na construção do trabalho algumas dúvidas terminológicas foram observadas, sendo uma delas a reflexão de como se deveria intitular a administração proposta no âmbito do capitalismo, uma das possibilidades seria administração empresarial e a outra possibilidade seria administração capitalista. Adota-se no trabalho essas duas terminologias como sinônimas, representando uma mesma ideia, que seria, a administração sobre os moldes capitalistas.

<sup>27</sup> Opta-se no estudo em retomar as bases descritas anteriormente com a finalidade de facilitar o entendimento do leitor e possibilitar uma leitura mais sistematizada.

Lombardi (2012, p.26) fazendo um análise histórica sobre a situação acima apresenta, descreve o seguinte:

[...] os métodos e técnicas originariamente empregados nas empresas capitalistas passaram a ser considerados como princípios administrativos de todas as organizações, de uma maneira geral. Foi assim que, embora adaptados a cada circunstância, foram empregados na organizações das instituições escolares, pois uma vez que se ampliou a rede escolar, surgiu a necessidade de estabelecer-se um modelo burocrático de funcionamento, ou seja, a necessidade de impor as instituições escolares regras semelhantes às existentes nas empresas, portanto, regidas por normas escritas, divisão de trabalho hierarquizado pelo cargo e responsabilidade etc”.

Ao tecer um olhar mais acurado das reflexões dos autores utilizados neste estudo sobre as duas últimas bases, é percebido que ao fazer referência ao pensamento dos teóricos da administração escolar<sup>28</sup> proposto na época, existia nos meandros dos discursos deles – teóricos da administração escolar –, a ideia de que as bases da administração capitalista tinha uma cientificidade e uma neutralidade, ou seja, o debate era somente de “técnico”<sup>29</sup> não havendo nenhuma intencionalidade velada por detrás das propostas.

Tal visão é percebida por Rosar (2012, p.68) ao pontuar que na época se buscava comprovar cientificamente que o modo da administração capitalista era o “[...] mais correto e adequado de organizar e administrar”. Ao utilizar das análises de Drabach e Mousquer (2009, p.264), as mesmas seguem do mesmo raciocínio ao discorrer que os elementos científicos dessa administração “representava para o contexto daquele período uma espécie de ‘antídoto’ às tradicionais e conservadoras formas de pensar e organizar a escola”.

Atentando ao fenômeno ocorrido, a ideia de ciência ganha novos contornos, pois passa a fazer um entrelaçamento com o sistema capitalista, tudo isso com um pano de fundo de neutralidade, propondo que tudo se tratava da melhoria dos processos na escola, sem nenhum intuito ou finalidade mais ampla. Rosar (2012, p.68) nesse sentido pontua que é necessário submeter esse pensamento a uma “análise rigorosa da relação entre Capitalismo e Administração”.

Drabach e Drabach (2010, p.3) sintetiza todas as discussões das três bases da administração capitalista ao discorrer que “junto do reconhecimento da cientificidade comprovada das teorias administrativas, o caráter de neutralidade, eficiência e universalidade

---

<sup>28</sup> Intitula-se assim os teóricos citados anteriormente no corpo do trabalho, tais quais, Carneiro Leão, Querino Ribeiro, Anísio Teixeira e Lourenço Filho.

<sup>29</sup> Ainda hoje existe esse discurso que a administração é neutra e técnica, não carregando consigo determinações sociais mais amplas.

do conhecimento científico impulsionou sua adoção na prática da administração escolar”. Nos tópicos seguintes será abordado de maneira esmiuçada e crítica essa relação.

## 2.2 As fases da administração da escola pública brasileira

As três bases citadas no tópico anterior possibilitam verificar a estreita relação entre capitalismo e administração escolar, conforme tudo que já foi exposto, é inegável essa relação. Vale ressaltar que estamos citando a relação do capitalismo com os processos administrativos pois é essa a análise discutida nesta pesquisa, porém, o respectivo sistema econômico interfere em todo processo educacional.

A fim de sistematizar as discussões já apresentadas, define-se algumas fases da administração escolar no contexto brasileiro. Pensar em dividir um período que compreende mais de 500 anos é uma tarefa muito expressiva, pois, a educação como processo histórico que ela é, está em constante mudança, além disso, se o processo educativo é um campo permeado por interesses e projetos diferentes de sociedade, é válido afirmar que a todo momento diferentes forças antagônicas estão querendo modificar o rumo educacional do país.

Porém, apesar desse cenário, alguns autores possibilitam a divisão da história educacional do Brasil, um deles é Gadotti (2000) que apresenta uma divisão em três recortes temporais, sendo eles: 1500 até 1930, 1930 até 1964 e por fim, 1964 até os dias atuais<sup>30</sup>. Ao analisar a respectiva divisão, é possível verificar que ela é bem pertinente, pois apesar que cada fase existe pormenores que poderiam criar novas subdivisões, as ideias mais amplas podem ser extraídas em cada etapa.

Em relação a divisão acima apresentada, é perceptível que o autor não se preocupa em criar nomenclaturas para cada uma das mesmas, utilizando da criatividade do pesquisador, define-se para cada fase uma terminologia que identifique a mesma. A primeira fase será definida como a *Administração Normativa* (1500-1930), a segunda fase é a *Administração Capitalista* (1930-1964) e a terceira fase *Sócio Crítica*<sup>31</sup> (a partir de 1964).

---

<sup>30</sup> É necessário abordar que apesar de a história da educação brasileira apresentar diferentes momentos, ou seja, é possível dividir a mesma das mais variadas formas, é preciso reconhecer que a celeridade das transformações no mundo do trabalho apresentam uma celeridade bem mais acentuada atualmente, fato diretamente ligado ao Neoliberalismo e a Globalização, temas abordados sucintamente nesta pesquisa.

<sup>31</sup> Essas nomenclaturas são criações da própria pesquisa, estabelecendo uma correlação com o entendimento que o pesquisador observa dos recortes temporais definidos.

### 2.2.1 – Fase da Administração Normativa

Ao abordar a primeira fase, existe uma tentativa de resumir todos os eventos que se sucederam nessa delimitação temporal (1500-1930), através de uma terminologia, que neste caso seria “administração normativa”, ao utilizar Ferreira (2001, p.488)<sup>32</sup>, têm-se que normativo<sup>33</sup> é “que serve de, ou estabelece norma”. Pode-se afirmar que a principal finalidade dessa primeira fase foi de normatizar – criar normas – para a educação brasileira.

Ao analisar a obra de Filho (2012, p.93) intitulada “A administração escolar analisada no processo histórico”, corrobora-se com o adendo que o pesquisador propõe quando afirma:

Inicialmente, é bom lembrar que se torna necessário falar da educação indígena antes da chegada de Cabral em 1500<sup>34</sup>. Naquela época, a sociedade era menos complexa, gravitava em torno do modo de produção primitivo, sem a propriedade privada e a educação formal. As tradições eram passadas de pai para filho ou pelas gerações mais experientes. A socialização difícil para nossa civilização, particularmente para adolescentes, não causava nenhum problema para os povos indígenas. Tudo era realizado naturalmente, não causando nenhum estrangulamento. Hoje, sabe-se que, somente no Brasil, os índios tinham mais de 170 línguas e costumes diferentes. Cada tribo se organizava conforme as tradições [...].

Com base no exposto pelo autor, é possível compreender que o período inicial que adota-se nesta pesquisa – o ano de 1500 – trata única e exclusivamente de um processo de sistematização de uma educação formal<sup>35</sup>, pois, em um processo mais amplo da história, é possível afirmar que os povos<sup>36</sup> que aqui residiam, já apresentavam uma educação informal no seu cotidiano.

Realizada essas considerações iniciais, é possível adentrar com mais profundidade sobre a primeira fase. Ao consultar a obra “História da administração escolar no Brasil: do diretor ao gestor”, que conta com a organização de Andreotti, Lombardi e Minto (2012) como organizadores, pode-se destacar três momentos que ocorreram no Brasil: o país como colônia

---

<sup>32</sup> Ferreira (2001) faz referência ao Minidicionário Aurélio da Língua Portuguesa.

<sup>33</sup> Normativo é o substantivo masculino de normativa, possuindo o mesmo sentido.

<sup>34</sup> Observa-se que Filho (2012) é bem assertivo ao pontuar que houve a chegada de Cabral em 1500 no Brasil, é preciso repensar a ideia de “descobrimento”, pois, como se descobre um local em que os habitantes locais já residiam? Esse entendimento precisa ser ressignificado gradativamente.

<sup>35</sup> O interessados por fornecer uma educação formal ao povo brasileiro vão se alterando ao longo do tempo, como: a igreja, a coroa portuguesa e os republicanos, que na fase da administração normativa, são alguns dos principais atores interessados. É válido ressaltar que cada um dos mesmos tinham interesses particulares com esse processo, sendo assim, a finalidade não seria por exemplo, da universalização da educação para todos como princípio educacional.

<sup>36</sup> Utiliza-se a terminologia *povos* pois com base na citação de Filho (2012), existiam diferentes tribos naquela época. Sendo assim, a terminologia indígena se refere ao conjunto desses povos (ou tribos) que aqui viviam que compartilhavam de uma ação parecida.

portuguesa, a instalação do império e posteriormente o advento da república. Com base nesses três momentos, será efetivada a síntese da respectiva fase.

Ao se analisar o primeiro momento, ou seja, o Brasil colônia, as elucidações sobre o processo educacional administrativo desse período emerge muito mais sobre entendimento da educação que se tinha nessa época do que necessariamente sobre os elementos constitutivos de uma teoria da administração escolar. Sander (2007, p.20) destaca que “durante o período colonial, a educação tinha pouca importância para os colonizadores e para a população em geral e, conseqüentemente, não se prestou suficiente atenção à sua administração”.

Sander (2007, p.20) complementa em outro trecho do mesmo trabalho a ideia proposta acima, ao pontuar que “na realidade, antes de 1930 existia pouca teoria e reduzida sistematização do conhecimento no campo da administração da educação no Brasil”. A análise efetuada pelo autor poderia criar a ideia de que não é necessário abordar o período anterior a 1930, essa ideia não é concebida nesta pesquisa, bem como, não é concebida pelo próprio autor ao afirmar que “no conjunto das disciplinas pedagógicas, a administração tem merecido maior atenção relativa, a julgas pelas publicações da época” (Ibid., 2007, p.20-21).

O sentindo do debate sobre o “conjunto das disciplinas pedagógicas” tem o intuito de analisar as ideias educacionais na época. Conforme essa proposição, a primeira reflexão efetuada é a de que o ensino da colônia é marcadamente tradicional, sendo que os grandes responsáveis por esse ensino, a priori, foram os jesuítas, que implementaram um conjunto de normas e estratégias conhecido como o *Ratio Studiorum*<sup>37</sup> (ordem dos estudos).

Ghiraldelli (2009, p.25-26) apresenta uma síntese bem expressiva sobre esse documento ao afirmar:

O objetivo dessa ordem era o de ‘formação integral do homem cristão’, de acordo com a fé e a cultura daquele tempo. Esse pano de estudos articulava um curso básico de humanidades com um de filosofia seguido por um de teologia. A formação culminava com uma viagem de finalização de estudos na Europa”.

Conforme a síntese apresentada é possível perceber basicamente que existia uma divisão curricular bem clara: humanística, filosófica e teológica outra demanda bem importante que é exposta pelo autor é a ideia de “formação integral do homem cristão”, essa respectiva concepção produz o alinhamento com uma segunda reflexão. Na colônia a preocupação era predominante cristã, sendo assim, essa ordem de estudo visava essa finalidade.

---

<sup>37</sup> Ratio Studiorum era uma Ordem dos Estudos, ou seja, era uma forma de pensar como a educação brasileira deveria ser executada. Essa proposta influenciou a educação brasileira por um longo período.

Fonseca e Menardi (2012, p.35) afirmam que o tradicionalismo da educação jesuítica ganha contornos de “[...] vertente religiosa, tornava a educação sinônimo de catequese e evangelização”. Gadotti (2000, p.25) corrobora com a análise das autoras ao propor que esse tipo de ensino era centrado “[...] no adulto e na autoridade do educador”, além de ser “marcadamente religiosa” (Ibid., p.25).

Apesar de não ser a finalidade da pesquisa exaurir o tema, torna-se necessário citar Saviani (2019, p.104) para dimensionar plenamente a ideia dessa pedagogia tradicional religiosa<sup>38</sup>:

As ideias pedagógicas expressas no Ratio correspondem ao que passou a ser conhecido na modernidade como pedagogia tradicional. Essa concepção pedagógica caracteriza-se por uma visão essencialista de homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano. Para a vertente religiosa, tendo sido o homem feito por Deus à sua imagem e semelhança, a essência humana é considerada, pois, criação divina. Em consequência, o homem deve empenhar-se em atingir a perfeição humana na vida natural para fazer por merecer a dádiva da vida sobrenatural.

Apesar da ideia universal de catequização – a formação cristã de todos na colônia – proposta no Ratio, é impossível não observar com base nos autores acima, o processo aristocrático da época, pois como apresentado por Filho (2012, p.96), o último objetivo da ação jesuítica no contexto brasileiro era “[...] preparar os filhos da elite para completarem os estudos na Europa”.

Saviani (2019, p.102) sobre esse cenário afirma que a educação era elitista “[...] porque acabou destinando aos filhos dos colonos e excluindo os indígenas, com o que os colégios jesuítas se converteram no instrumento de formação da elite colonial”. Nesse sentido, as duas marcas do período foram o ensino tradicional religioso e a aristocracia de uma classe colonial dominante.

O momento da instalação do império no Brasil é o segundo momento da primeira fase, ao refletir sobre quais informações teriam pertinência de ser discutidas na pesquisa – tendo em vista que o foco não é uma descrição pormenorizada do período – criou-se uma dificuldade muito expressiva pois, nota-se algumas alterações substanciais na educação no período compreendido entre a vinda da corte portuguesa para o Brasil e posteriormente o movimento de independência.

---

<sup>38</sup> Terminologia apresentada pelo pesquisador.

Cita-se a respectiva vinda da corte pois é a partir da presença da mesma no contexto local, que a ideia de modernizar a colônia ganha maior relevância. Ghiraldelli (2009, p.28) sobre esse processo afirma “foi com a vinda da Corte Portuguesa para o Brasil, em 1808, que o ensino realmente começou a se alterar mais profundamente”, tal fato é totalmente entendível, pois com a instalação da coroa portuguesa no Brasil, era preciso criar um ambiente de metrópole, afinal, o país estaria congregando a nata das decisões de Portugal.

Filho (2012, p.98) destaca sobre esse processo que:

A mudança foi muito grande e o Brasil, que antes era apenas uma colônia para fornecer mercadorias a Portugal, a partir de 1808 tornou-se sede da Monarquia Portuguesa. As proibições dos tempos coloniais já não eram lembradas e, em 1815, o Brasil é elevado à categoria de Reino Unido de Portugal e Algarve pelo Congresso de Viena, acontecido naquele ano.

Ao realizar uma análise dessa vinda, outras situações advindas desse panorama acontecem, pode-se utilizar novamente de Filho (2012, p.98) ao afirmar que “em 1808 foi notável o aumento do fluxo cultural, sobretudo no Rio de Janeiro, sendo necessário ampliar o número de vagas nas escolas e criar uma mentalidade metropolitana”. É possível afirmar que, apesar do movimento pela independência do Brasil ocorrer alguns anos após essa vinda<sup>39</sup>, a influência<sup>40</sup> desse processo permaneceu.

Ghiraldelli (2009, p.28) em torno das primeiras ações que se sucederam dessa vinda propõe que “[...] uma série de cursos, tanto profissionalizantes em nível médio como em nível superior, bem como militares, foram criados para tornar o ambiente realmente parecido com o que teria de ser a Corte”. Alguns campos de estudo desses cursos foram: Medicina, Direito, Engenharia, Agricultura, Economia, Indústria e a Área Militar<sup>41</sup>.

Filho (2012, p.98) faz um apanhado desses cursos, discorrendo que houve a criação da “Academia Real da Marinha em 1808; a Academia Real Militar em 1810, com o objetivo de formar oficiais e engenheiros; os cursos de Cirurgia, Anatomia e Medicina em 1809 e; os cursos técnicos para as áreas de economia, agricultura e indústria”. Gadotti (2000, p.26) complementa essa descrição afirmando que posteriormente “foram criadas, em 1827, duas faculdades de Direito [...]”.

---

<sup>39</sup> É necessário relatar que quando ocorre o movimento de independência do Brasil, D. João VI já havia retornado para Portugal, vide Gadotti (2000).

<sup>40</sup> Ao propor que a influência do processo da vinda da corte português para o Brasil influenciou o país, significa dizer que a busca pela modernização do país se acentua, sendo uma pauta permanente, a educação nesse sentido é cada vez mais visada.

<sup>41</sup> Essas terminologias são atuais, pois, na respectiva época elas tinham outras nomenclaturas conforme o entendimento da época.

Tal cenário possibilitou que o império usufruísse de um processo bem mais adiantado. Nesse sentido, Ghiraldelli (2009, p.26) escreve que o ensino imperial foi estruturado em primário, secundário e superior, “o primário era a ‘escola de ler e escrever’, que ganhou um incentivo da corte e aumentou suas disciplinas consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das ‘aulas régias’, mas ganhou uma divisão em disciplinas [...]”.

O termo incentivo, citado acima por Ghiraldelli (2009), não significava uma ação em que o império estaria preocupado em levar educação básica para toda a população, ao contrário, ela configurava-se em um processo de não responsabilização, pois, cabia também de outros atores a possibilidade do oferecimento do ensino. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.74) ao refletir sobre a situação discorre “após a independência e o dispositivo constitucional de 1824 que concedia o direito de ensinar a particulares, religiosos ou leigos, verificou-se uma expansão significativa da presença da iniciativa privada no ensino secundário”.

Filho (2012, p.98), na mesma linha de raciocínio, discorre que as modificações históricas da época – vinda da corte e a instalação do império – não conseguiram alterar “[...] o ensino elementar que continuava sem nenhuma ênfase, como durante a colonização”. É possível analisar com base nas exposições um descompasso entre a ideia de “modernização” do país, sendo a educação um elemento importante desse processo e o fato dos sujeitos assumirem as responsabilidades pertinentes sobre o processo educacional.

Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.61) sintetiza esse processo da seguinte maneira:

Conforme o discurso da época, havia que se construir o ‘edifício instrucional’, de que a ‘jovem nação’ carecia para tomar finalmente os ‘rumos da civilização’. Mas esse processo foi marcado, desde logo, por um escandaloso desajuste entre os objetivos proclamados e o encaminhamento de projetos, assim como entre as medidas legais definidas e as condições concretas de efetivação.

Nesse sentido de construção do “*edifício instrucional*” pode-se perceber que a ação do Estado se firmaria sobre uma perspectiva centralizadora, Ananias (2012, p.63) verifica que essa proposta era “sobretudo na forma de inspeção das escolas”, que para o autor trazia uma ação de controle rigoroso “sobre os estabelecimentos de ensino” (Ibid., p.62). Nesse sentido, pode-se resumir que existia nesse momento três ações na área da educação ocorrendo em paralelo: sistematização<sup>42</sup>, privatização<sup>43</sup> e centralização<sup>44</sup> da educação brasileira.

---

<sup>42</sup> A ideia de sistematização é no sentido que o período trouxe elementos que tornaram a educação mais sistematizada o período anterior.

<sup>43</sup> Essa privatização tinha seus moldes próprios, ou seja, não é o mesmo processo que ocorre na educação atualmente.

<sup>44</sup> Centralidade essa assumida na figura do poder central – império – e nas assembleias provinciais.

É válido ressaltar que todo esse processo educacional tinha como pano de fundo o estabelecimento do capitalismo no contexto brasileiro, apesar de um formato bem diferente dos moldes hoje praticados. Ananinas (2012, p.56) nesse sentido, afirma que a abertura dos portos brasileiros possibilitava a inserção “[...] no sistema econômico internacional agora marcado pela expansão do capitalismo”, em suma, as ações do império eram também moldadas – mesmo que indiretamente – por esse contexto mais amplo.

Sobre o último momento da primeira fase, têm-se o período republicano. É importante pontuar que esse processo demarca na história a construção de uma tentativa de colocar a educação como valor fundamental para a república. Penteadó e Neto (2012, p.75) auxiliam nessa compreensão ao afirmar “na escola estavam depositadas as esperanças da inauguração de um novo tempo, que deveria se distanciar, a cada dia, do passado de trevas, [do] obscurantismo e opressão de outrora”.

Ao analisar os trabalhos de Xavier, Ribeiro e Noronha (1994), Penteadó e Neto (2012) e Pilleti e Pilleti (2021), é possível concluir que, em torno da educação do respectivo período, diversas propostas de alterações na formatação do ensino escolar foram apresentadas, sendo impossível descrevê-las em sua totalidade neste trabalho, tendo em vista que não é a finalidade da pesquisa apresentar uma discussão pormenorizada das ações educacionais brasileiras ao longo dos anos, mas, correlacionar elas com a evolução da administração escolar brasileira.

Portanto, é necessário delimitar as reflexões desse último momento sobre algumas bases, a primeira delas é a questão da desilusão com a República, pois, o movimento tinha como ideia macro, a democratização da convivência social, ou seja, todos os brasileiros sendo importantes na definição dos rumos do país, a possibilidade de progresso econômico e a independência cultural.

Sobre essas proposições acima, é bem pertinente afirmar que não se atingiu tais objetivos, essa situação derivou do prognóstico apresentado por Pilleti e Pilleti (2021, p.121) em que as decisões políticas ficaram centralizadas ao “[...] controle do coronelismo, pela política dos governadores e pela ‘política do café com leite’, pela qual paulistas e mineiros revezavam-se na presidência da república”. Nesse sentido as decisões políticas ficaram como afirma Drabach (2013, p.28) “com mínima participação da população”.

A segunda questão advém das reflexões de Terra (2014, p.117) em que a autora pontua que nessa época alguns conflitos acentuaram-se como a “[...] disputa entre os partidários da educação elitista (particular) ou popular (pública e gratuita)” e também “os embates entre os defensores da educação religiosa ou laica” (Ibid., p.117). Nesse sentido, destaca-se que um

espaço efetivo desses debates foi a Associação Brasileira de Educação – ABE que iniciou amplos debates sobre o problema da educação brasileira.

A terceira questão traz no bojo das discussões educacionais duas ideias pedagógicas que se propunham a analisar os problemas da educação, o “entusiasmo pela educação” e o “otimismo pedagógico”, segundo Ghiraldelli (2009, p.32) “o primeiro movimento solicitava abertura de escolas. O segundo se preocupava com os métodos e conteúdo do ensino”. Tais ideias se alternaram na República.

Ao fazer uma análise sucinta sobre essas ideias pedagógicas, pode-se dizer que as mesmas em alguns momentos se completavam, em outros momentos se opunham, porém, ao pensar nos acontecimentos desse recorte de um pouco mais de 30 anos (1889 à 1930), é bem plausível afirmar que no começo desse sistema político a ideia predominante era focada na escola – tentando reestruturar a mesma – porém, mais a frente com os intelectuais da educação sendo diretamente influenciados pela cultura americana, o prognóstico passar a ser bem mais focalizado nas técnicas e métodos de ensino, o maior exemplo disso é o movimento pela escola nova<sup>45</sup>.

A última questão apresentada desse período são as discussões mais acentuadas em torno dos aspectos pedagógicos das escolas, nesse sentido, a administração escolar começa a ser pauta de um debate pedagógico mais focalizado. Essa situação ocorre já no fim dos anos de 1920 e início dos anos de 1930, momento em que o otimismo pedagógico se acentua e a construção das escolas por si só não atende mais aos anseios da população. Nesse sentido criou-se os elementos necessários para o debate mais aprofundado que se constituiria no campo da educação sobre os modelos administrativos das escolas brasileiras, que tiveram ênfase a partir de 1930.

Realizando um apanhado geral da primeira fase, pode-se apresentar algumas características que fundamentaram os primeiros aspectos administrativos da educação brasileira, são eles: o ensino marcadamente tradicional religioso, a prática pedagógica expressivamente aristocrática, a tentativa de regulamento da escola, a centralização da administração na figura do Estado e o capitalismo interferindo como pano de fundo das questões econômicas.

---

<sup>45</sup> O movimento da escola nova ou escolanovismo foi um movimento muito forte na Europa, América e consequentemente no Brasil no século XX. Alguns intelectuais adotaram tal pensamento nas suas análises, um exemplo desse panorama se encontra em Lourenço Filho ao escrever o livro *Introdução ao Estudo da Escola Nova*. O principal idealizador dessa proposta foi John Dewey (1859-1952). No contexto brasileiro essa forma de pensar a educação possibilitou um embate entre o método tradicional e o método da escola nova. Para mais informações verificar Ghiraldelli (2009).

Retomando a terminologia adotada para essa primeira fase – administração normativa – entende-se que o termo normativo traz a ideia de que nesse primeiro período da história da educação brasileira, tentou-se constituir as primeiras normativas para a educação brasileira, de modo a criar formalidade a um processo que gradativamente era permeado por conflitos e interesses de diversos sujeitos. Foram nessas discussões educacionais mais amplas que a administração se efetivou como um campo importante a ser analisado no processo educacional.

### 2.2.2 – Fase da Administração Capitalista

A segunda fase da administração escolar, intitulada neste trabalho como administração capitalista<sup>46</sup> versa sobre o período decorrido entre 1930 até 1964. Entretanto, é possível perceber no tópico anterior – administração capitalista e escolar – algumas reflexões já efetuadas sobre esse processo, sendo que, ficou muito aparente a relação intrínseca que a administração capitalista e escolar apresentam em suas feições.

Apesar da proposição acima, é possível adotar dois caminhos para analisar o respectivo recorte temporal sem necessariamente ser repetitivo nas mesmas informações apresentadas anteriormente. Desta forma pode-se apresentar os tipos de administração escolar e as críticas de alguns autores a essa relação do capitalismo com os modelos administrativos adotados nas escolas da época.

Diferentemente da primeira fase, o processo de análise da administração escolar nesta segunda fase precisa ser feito de maneira mais focado no respectivo campo da educação escolar brasileira, pois, os elementos que constituem o período de aproximação das abordagens clássicas da administração ao contexto da escola traz uma infinidade de discussões muito expressivas relativas a esse processo prioritariamente.

Entretanto, a fim de contextualizar o pano de fundo que o Brasil vivia, é possível destacar três pontos a nível econômico e político. O primeiro deles é a ruptura com o modelo de República que ocorreu em 1930<sup>47</sup> por meio armado e possibilitou que Getúlio Vargas<sup>48</sup>

---

<sup>46</sup> Ressalta-se que está se destacando o afinamento entre capitalismo e educação nesta fase, por isso a opção nesta pesquisa de adotar o termo *Fase da Administração Capitalista*, esse adendo se faz necessário para evitar a ideia que somente sobre esta fase o capitalismo influenciou a educação, fato que não é verídico, pois, o capitalismo influência diretamente a educação desde da sua gênese.

<sup>47</sup> Romanelli (1993) apresenta uma visão mais crítica desse processo intitulado *Revolução de 1930* em que homens armados destituíram o então presidente Washington Luiz do respectivo cargo, para autora a maior meta por detrás dessa revolução foi implementar de maneira definitiva o capitalismo no Brasil.

<sup>48</sup> Getúlio Vargas foi um advogado e político brasileiro que liderou o movimento denominado *Revolução de 1930*. Seu governo teve uma continuidade de quinze anos, de 1930 – 1934 (governo provisório), 1934 – 1937

assumisse o poder político do país; o segundo é o impacto que o movimento da escola nova teve nos intelectuais da educação brasileira; e o terceiro ponto é a crescente urbanização e industrialização verificada no contexto local.

Ao citar esse três pontos acima, é verificado que os dois últimos foram fatores preponderantes<sup>49</sup> para o estabelecimento da administração empresarial na administração escolar, pois a crescente industrialização<sup>50</sup> do Brasil modificou as relações sociais e de maneira invariável o objetivo da educação. Em relação ao movimento da escola, os intelectuais desse ideário corroboraram com a tese da necessidade dos modelos clássicos de administração no contexto escolar.

Utilizando de Hora (2012, p.33) é possível dividir as abordagens – modelos – em três principais<sup>51</sup> “a clássica, a psicossocial e a contemporânea”<sup>52</sup>. Ao versar sobre a primeira abordagem, algumas figuras têm um destaque fundamental<sup>53</sup>, entre eles estão Frederick Taylor com a Administração Científica e Henri Fayol com a Administração Clássica<sup>54</sup>. Esses dois autores são expoentes dessa abordagem.

Tratando primeiramente do Taylorismo – essa terminologia faz referência a forma de pensar a administração empresarial com base nas ideias de Taylor – é possível observar que os objetivos principais dessa forma de pensar a administração tinha como finalidade a melhoria da racionalização adotada pelas empresas, bem como, uma maior produtividade atrelada diretamente a diminuição do tempo.

---

(eleito presidente), 1937-1945 (governo ditatorial), retornou ao poder como senador e logo após foi eleito presidente novamente de 1951 – 1954, neste mesmo ele tirou sua vida por medo de ser deposto, para mais informações consultar Ferreira (2006).

<sup>49</sup> O período de quinze anos no qual Gétúlio Vargas esteve no poder, invariavelmente é importante para a educação, entretanto, pela contribuição dele ser observada de forma mais ampla e não pormenorizada na administração escolar, essas contribuições não serão apresentadas pormenorizadas, caso o leitor queira imergir sobre o estudo das propostas educativas do período que ele esteve como representante máximo do Estado, recomenda-se, Romanelli (1993), Ghiraldelli (2009), Ferreira (2006) e Drabach (2013).

<sup>50</sup> Ao afirmar que a industrialização impactou as relações sociais, a ideia básica está em consonância com as observações de Romanelli (1993) que propõe que na sociedade de caráter oligárquico – anterior a sociedade industrial – a necessidade de instrução não era considerada, entretanto, nesse novo período da história brasileira necessitava-se de uma mão de obra mais instruída.

<sup>51</sup> Utiliza-se essas três abordagens apenas por uma questão de aproximação com o objeto de estudo desta pesquisa, entretanto, é possível observar inúmeras outras abordagens. Para mais informações, consultar Chiavento (2003).

<sup>52</sup> Utiliza-se a definição de Hora (2012) por conseguir sintetizar em três abordagens as inúmeras abordagens que a administração

<sup>53</sup> Ao refletir sobre a primeira abordagem – clássica – Henry Ford com o fordismo e Max Weber com a administração burocrática são autores que poderiam ser citados também, entretanto, opta-se por discutir as ideias de Taylor e Fayol apenas.

<sup>54</sup> É necessário explicitar que as duas fazem parte da *abordagem clássica*, porém a terminologia da teoria de Fayol é administração clássica.

A preocupação principal taylorista pode ser descrita por Conti, Riscal e Santos (2016, p.42) ao afirmar: “ela se preocupa essencialmente com o estudo científico do trabalho, o que significa essencialmente estudar o tempo e o movimento, um avanço à época”. O tempo estabelece uma função principal nesse processo, Filho (2012, p.28) sobre essa questão afirma “o tempo padrão passava a ser definido, assim como os incentivos, os sistemas de tarefas e o controle de todo o processo de produção”. Nesse sentido, é possível afirmar que tempo e racionalização eram os dois caminhos para se produzir a eficiência das empresas, segundo os princípios da administração científica<sup>55</sup>.

Tratando mais especificamente das formulações do Fayolismo<sup>56</sup>, têm-se a descrição de novos elementos que as empresas e seus processos administrativos deveriam seguir, segundo Conti, Riscal e Santos (2016, p.42) “a ênfase, neste caso, recai sobre a estrutura, não na tarefa. Interessavam mais a fisiologia e a anatomia da organização, o que possibilitaria uma visão global desta [...]”.

Hora (2012, p.34) apresenta uma série de princípios do Fayolismo, tais quais:

Divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade no quadro de pessoal, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade que constituem um dos modelos da estrutura.

Outra autora que fornece elementos importantes para se analisar tanto o Taylorismo, como o Fayolismo é Rosar (2012, p.26), sobre a primeira forma de pensar, ela afirma que as ideias predominantes eram de “racionalização, produtividade, especialização, controle”, em relação a segunda forma de pensar, ela propõe uma divisão das tarefas na empresa, que deveria se consolidar através “[...] do planejamento, da organização, da coordenação, do comando e do controle” (Ibid., p.27).

Chiavenato (2003, p.48) sobre essas duas correntes auxilia a compreender que a abordagem clássica “é desdobrada em duas orientações diferentes e, até certo ponto, opostas entre si, mas que se complementam com relativa coerência”. O próprio autor ajuda na compreensão que a abordagem é a mesma – clássica – porém, com dois caminhos diferentes,

---

<sup>55</sup> Nesta pesquisa as terminologias: *Taylorista, Taylorismo e Administração Científica* fazem referência às ideias de Taylor.

<sup>56</sup> Bem como na consideração anterior deste rodapé, utiliza-se as terminologias: *Fayolista, Fayolismo, Teoria Clássica e Teoria do Processo Administrativo* como referências ao mesmo pensamento, que neste caso é o de Fayol.

sendo que um deles é por via da ênfase nas tarefas – Taylorismo – e, o outro, a ênfase recai sobre a estrutura – Fayolismo.

Ao descrever a abordagem clássica, uma pergunta pode ser construída: como tais ideias impactaram a administração da escola? É fundamentalmente importante tratar sobre essa questão utilizando de Sander (2007,p.28), que segundo o autor as reflexões ficaram condicionadas a um “enfoque tecnocrático”, ou seja, ao se pensar na escola e nas pessoas que direcionavam tal instituição, era necessário buscar uma divisão bem clara do trabalho pedagógico, era necessário pessoas para planejar as ações educativas enquanto outras deveriam executar, apresentava-se a escola como instituição improdutiva, entre outras ideias discutidas na época.

Andreotti (2012, p.114) traduz bem esse “sentimento” pelos intelectuais brasileiros, ao citar que para eles existia uma “[...] falta de espírito filosófico e científico”<sup>57</sup>. O espírito neste caso advinham do escolanovismo e a cientificidade advinha dos pressupostos da abordagem clássica. É com base nesse panorama que a partir de 1930, o campo de estudo da administração escolar, bem como, a figura do diretor escolar, apresentam-se como elementos indispensáveis para a escola.

A abordagem psicossocial<sup>58</sup> não é necessariamente uma superação de todas as discussões produzidas no campo da administração de empresas até aquele presente momento histórico – em torno dos anos de 1930 – em contrapartida ela se notabiliza por introduzir de maneira mais latente as discussões em torno do elemento humano nas empresas. Diversos autores auxiliam no processo de entendimento desta nova abordagem.

Filho (2012, p.32) propõe um olhar bem expressivo desse processo ao elucidar:

A ênfase dada na tarefa pela administração científica e na estrutura organizacional pela teoria clássica de Fayol, agora passa às pessoas que trabalham nas organizações. As preocupações com as máquinas e os métodos ganham uma abordagem humanística, deslocando-se para as pessoas e para os grupos sociais. Os aspectos psicológico e sociológicos substituem os aspectos técnicos e formais.

Chiavenato (2003, p.98) também expressa elementos importantes que corroboram com os apresentados anteriormente ao propor que:

---

<sup>57</sup> É notório que a relação da administração capitalista e da administração escolar é próxima, ao observar as bases que motivaram o avanço dos estudos de uma e da outra, o processo é similar. Chiavenato (2003, p.49) descreve que duas questões foram fundamentais para o avanço da abordagem clássica “o crescimento acelerado e desorganizado das empresas” e “a necessidade de aumentar a eficiência e a competência das organizações” (Ibid., p.50), em paralelo, os intelectuais da educação brasileira, afirmavam que as escolas cresceram descontroladamente e que faltava elementos científicos para gerir a mesma, em suma, as justificativas permeiam o mesmo caminho.

<sup>58</sup> Uma outra terminologia comum para essa abordagem é o termo *humanística*, vide Filho (2012) e Chiavenato (2003)

Com a abordagem humanística, a teoria administrativa passa por uma revolução conceitual: a transferência da ênfase antes colocada na *tarefa* (pela Administração Científica) e na estrutura organizacional (pela Teoria Clássica) para a *ênfase* nas pessoas que trabalham ou que participam nas organizações. A Abordagem Humanística faz com que a preocupação com a máquina e com o método de trabalho e a preocupação com a organização formal e os princípios de Administração cedam prioridade para a preocupação com as pessoas e os grupos sociais - dos aspectos técnicos e formais para os aspectos psicológicos e sociológicos.

Utilizando de Hora (2012, p.37), entende-se que o processo decorrente da abordagem psicossocial é dotado de um critério de relevância humana, sendo entendido como um entendimento “[...] filosófico e antropológico, cuja a medida se dá em termos do significado, do valor, da importância e da pertinência dos atos e fatos administrativos para a vida dos participantes”

Nesta segunda abordagem, é possível verificar o “homem social” (CONTI, RISCAL e SANTOS, 2016, p.45) ganhando relevância, não sendo possível, distanciar ele do processo produtivo, nesta linha, as divisões de trabalho, prescrições e normativas da empresa, não teria como se distanciar do ser humano dotado de anseios, ideias, e necessidades de interação com a seu respectivo trabalho.

Chiavenato (2003, p.108) propõe que Mayo<sup>59</sup> em seu estudo – Hawthorne – possibilitou a constituição de alguns princípios desta abordagem, sendo eles:

O trabalho é uma atividade tipicamente grupal [...];  
 O operário não reage como indivíduo isolado mas como membro de um grupo social [...];  
 A tarefa básica da Administração é formar uma elite capaz de compreender e de comunicar, com chefes democráticos, persuasivos e simpáticos com todo o pessoal [...];  
 Passamos de uma sociedade estável para uma sociedade adaptável [...];  
 O ser humano é motivado pela necessidade de "estar junto", de "ser reconhecido", de receber adequada comunicação [...];  
 A civilização industrializada traz como consequência a desintegração dos grupos primários da sociedade.

Apesar de todas as elucidações propostas, é necessário, apresentar uma visão crítica desse fenômeno, nesse sentido, Rosar (2012, p.27) discorre que para que o capitalismo encontre a sua lucratividade “[...]é preciso encontrar novas fatores de produtividade para otimizar o desempenho econômico das empresas, garantindo o atendimento ao número cada

---

<sup>59</sup> Elton Mayo foi um pesquisador que desenvolveu um estudo denominado *Hawthorne*, esse estudo possibilitou uma série de reflexões sobre o ambiente empresarial disposto na época, sintetizado a contribuição deste trabalho ele trouxe o elemento humano como fator fundamental ao pensar no processo administrativo, para mais informações consultar Chiavenato (2003).

vez maior de reivindicações humanas”. Nesse sentido, o objetivo mais amplo desse processo não é um “bem estar” necessariamente do trabalhador, mas, extrair o máximo possível da sua mão de obra.

Conforme essas proposições apresentadas e utilizando de Sander (2007, p.42) ao discorrer que a partir dessa segunda abordagem é defendida “[...] a tese da especificidade da administração da educação como campo profissional de estudo e intervenção educacional”, é possível afirmar que a principal contribuição – no campo empresarial e educacional – desse segundo momento foi a centralidade no elemento humano como sujeito.

Em torno da abordagem contemporânea<sup>60</sup>, pode-se destacar que ela deriva do fato que constantemente o sistema capitalista está postulando novas determinações ao mundo globalizado, sendo assim, novas possibilidades de buscar o aumento da produtividade pelo trabalhador estão sendo analisadas com a finalidade que o mesmo – trabalhador – possibilite para a sua empresa o aumento dos lucros.

Os processos administrativos tanto das empresas, como da escola, não estão alheios a esse panorama, sendo influenciados de maneira direta por essas reformulações. Nesse sentido, é percebido três situações marcantes desta última abordagem, sendo estes, o discurso pela qualidade, flexibilização e a reafirmação da cooperação e o aumento da influência dos organismos internacionais<sup>61</sup> no contexto das empresas.

O discurso pela qualidade tinha como intuito segundo Filho (2012, p.52) “[...] uma visão holística e sistêmica, para integrar as ações das pessoas com as máquinas, com as informações e com todos os recursos envolvidos”. É uma pretensão muito ampla, trazer todos os elementos que compõem as discussões sobre essa temática na educação<sup>62</sup>, nesse sentido, a questão fulcral para esta pesquisa é a premissa que a qualidade é quase um valor universal da empresa capitalista – da escola também – mais contemporânea.

---

<sup>60</sup> Ao observar o trabalho de Aranha (2006), é possível observar que ela adota para terminologia contemporânea o período de 1889 até os dias atuais, entretanto, o recorte desta pesquisa, compreende os anos de 1950 até 1970. Os debates posteriores a 1970, serão abordados na fase Sócio Crítica.

<sup>61</sup> Com essa relação extremamente próxima, entre capitalismo e educação, é preciso um cuidado muito expressivo dos pesquisadores ao apresentar alguns conceitos, um exemplo disso é a terminologia *cooperação* que na escola ganha uma conotação de *participação*.

<sup>62</sup> O discurso da qualidade envolve diferentes pormenores que precisam ser dimensionados para melhor abordar esse assunto no seu âmbito, nesse sentido, o trabalho de Coimbra, Possani e Stano (2011) auxilia nesse entendimento.

Ao observar algumas mudanças ocorridas<sup>63</sup> no contexto empresarial a partir do ano de 1950<sup>64</sup>, é percebido um processo de maior flexibilidade nas empresas, o centro das modificações não era mais centrado em uma nova teoria administrativa pois, como afirma Filho (2012, p.52) não havia espaço para uma “[...] nova maneira de se pensar a Administração [...]”. As mudanças ocorriam muito mais relacionadas a uma flexibilidade que a empresa deveria apresentar para se alinhar ao contexto internacional.

Nesse sentido, Chiavenato (2003, p.102) discorre que o mundo enfrentava um processo de “[...] mudança e instabilidade que se alojou nos mercados mundiais. Quando tudo lá fora muda, a necessidade de mudança interna se torna irremediável”. Sendo assim, as empresas que não estivessem atentas a esse movimento, não conseguiriam acompanhar tais modificações, o que conseqüentemente, significaria uma perda de lucro e em casos mais extremos, a sua falência.

Apesar deste cenário de modificação das práticas administrativas ocorridas na empresa, é interessante observar a reflexão efetuada por Lima (2011, p.131) ao discorrer que as perspectivas tayloristas “[...] estão presentes, no essencial, em praticamente todas as escolas / movimentos das teorias organizacionais e administrativas desenvolvidas no transcurso do século XX”. Desta forma, Taylor, mais especificamente, as duas ideias propostas pelo autor, são constantemente revistas e retomadas, ressalta-se que em alguns casos esse processo não é percebido, sendo necessário um olhar mais acurado para verificar essa influência.

Esse panorama possibilitou a segunda questão marcante desta abordagem que é a flexibilização e a reafirmação da cooperação. Ao analisar historicamente verifica-se que o Japão trouxe novos elementos importantes para as empresas pois, com o cenário descrito por Chiavenato (2003) logo acima, as demandas econômicas mundiais não eram estáveis e sim instáveis, ou seja, não existia espaço para certezas imutáveis.

Esse sistema flexível e cooperativo desenvolveu-se no interior da fábrica Toyota<sup>65</sup>, Chiavenato (2003, p.202) sintetiza como marcas fulcrais desse processo:

1. Estender a flexibilidade para toda a programação de manufatura;

---

<sup>63</sup> Essas mudanças estão atreladas ao contexto pós Primeira Guerra Mundial (1914-1918), Grande Depressão (1929) e Segunda Guerra Mundial (1939-1945), para uma análise mais efetiva desses marcos na administração, sugere-se Chiavenato (2003).

<sup>64</sup> O ano escolhido é somente uma referência, sendo possível utilizar um período anterior ou posterior a este, as proposições desta última abordagem contemporânea compreende um recorte bem amplo da história, podendo ser estudado desde 1945 até os dias atuais. Reafirma-se que a história do mundo é processual, ou seja, esses “recortes” são somente para fins mais didáticos, não havendo essas rupturas tão delimitadas.

<sup>65</sup> Chiavenato (2003), Drabach e Drabach (2010), Assis e Padilha (2004) descrevem esse modelo como Toyotismo, sugere-se esses autores para imergir de maneira expressiva nesse tema.

2. Criar equipes pequenas e autônomas para gerenciar todos os aspectos do projeto e desenvolvimento do produto;
3. Usar processos paralelos em vez de lineares ou sequenciais para projeto e manufatura.

Junior (2017, p.168) também apresenta como característica importante desse modelo japonês a “[...] a busca incessante pela eliminação dos desperdícios de produção e gastos administrativos”. Essa característica pode ser visualizada quando os estoques mais amplos – muito marcante no taylorismo e fayolismo – é substituído por estoques menores, assim o produto é construído mais próximo do seu processo de venda, não ocorrendo o risco da lotação de galpões e a perda do lucro.

Desse modelo emerge também a questão da cooperação<sup>66</sup>, Junior (2017, p.169) destaca sobre esse processo que os trabalhadores “[...] participam diretamente das estratégias organizacionais, das reuniões sobre as diretrizes organizacionais e dos planejamentos de produção”. A premissa principal dessa ideia é descrita por Drabach e Drabach (2010, p.5) ao discorrer que “esse sistema introduz no interior da produção estratégias de elevação do lucro a partir da participação do trabalhador no processo de produção”.

Retomando Junior (2017, p.169) ele afirma que nos Estados Unidos esse modelo japonês ganhou uma nomenclatura chamada Gestão da Qualidade Total<sup>67</sup>, sendo que os seus princípios, segundo o autor, são:

A satisfação das necessidades dos clientes, a correção dos erros e falhas de forma contínua, a qualidade vista como forma de sobrevivência da organização, fazer a gestão da empresa focando todo o processo decisório baseado em fatos e situação concretas.

É interessante observar que essa consideração de Junior (2017) sobre o processo da Gestão da Qualidade Total, encontra uma relação direta com algumas ideias propostas para a educação brasileira atualmente<sup>68</sup>. Resumindo esse debate no contexto atual ele pode ser descrito nas terminologias, *eficiência*, *eficácia* e *qualidade total*. Ressalta-se que com a premissa da cooperação, ou seja, do trabalhador participando das “decisões” da empresa, é possível verificar, utilizando de Drabach e Drabach (2010, p.5), uma “polissemia” dos termos adotados

---

<sup>66</sup> Assis e Padilha (2004) sugerem que o Toyotismo produziu uma Pedagogia da Cooperação, nesse sentido, as autoras tratam de maneira pormenorizada várias implicações que decorrem dessa forma de pensar a empresa capitalista e que sua reverberação na educação.

<sup>67</sup> Ou *Total Quality Management (TQM)* terminologia em inglês desse processo.

<sup>68</sup> Gentili (1996) e Silva (1996) auxiliam nessa compreensão.

na escola, sendo assim, as terminologias, participação, autonomia e descentralização, podem trazer diferentes projetos de sociedade<sup>69</sup>.

A última questão marcante da abordagem contemporânea é aumento da influência dos organismos internacionais sobre os rumos da educação global. Este processo demarca um período de internacionalização do capital, em termos mais sintéticos, na primeira forma de consolidação do capitalismo era possível ver uma autonomia – relativa – dos governos nas suas diretrizes econômicas, tal fato muda expressamente a partir dos anos de 1950, podendo ser observado que o capital – categoria de análise mais ampla do capitalismo – determina os seus tentáculos de maneira muito mais ampla em todo o mundo.

Sobre essa situação Rosar (2012, p.95)<sup>70</sup> pontua:

Mediante um ‘pacto de interdependência’ que oculta a dependência que se estabelece entre formações capitalistas dominantes e dominadas, ocorre o processo de ‘desnacionalização’ da economia e, conseqüentemente, a centralização do capital financeiro nas formações sociais dominantes.

Destaca-se para além disso, o contexto pós guerras, que trazia para o mundo resquícios importantes. O maior resquício era o próprio medo da eclosão de uma nova guerra mundial, o que produziria ao fim e ao cabo, perdas econômicas, sociais, políticas, culturais, históricas e religiosas. Vale destacar que até mesmo os “vencedores” da Primeira e Segunda Guerra Mundial, tiveram que buscar novas formas de alinhamentos econômicos para conseguir resolver suas questões internas.

Nesse sentido, Gallindo e Andreotti (2012, p.126) auxiliam na citação de algumas organizações, tais quais, a “Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura – UNESCO (1945), O Fundo das Nações Unidas para a Primeira Infância – UNICEF em 1946 e a Organização Mundial de Educação Pré-Escolar – OMEP em 1948”. Segundo os autores, as mesmas – organizações – influenciaram nas determinações da Educação. Vale destacar que a Organização das Nações Unidas – ONU também tem papel nesse sentido.

Entretanto, é válido ressaltar, conforme o próprio Gallindo e Andreotti (2012, p.126-127) pontuam, que organizações financeiras internacionais também influenciaram a educação mundial – a brasileira está inserida nesse processo – sendo elas, o Fundo Monetário Internacional – FMI e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento ou Banco

---

<sup>69</sup> Essas discussões serão tratadas de maneira pormenorizada na segunda seção desta pesquisa.

<sup>70</sup> O trabalho de Rosar (2012) faz uma divisão do capitalismo em duas vertentes: concorrencial e monopolista. Nesse sentido, sugere-se o trabalho da autora como uma bibliografia importante caso o leitor queira imergir de maneira ainda mais expressiva no debate sobre o movimento de internacionalização do capital.

Mundial”<sup>71</sup>. Tais organizações influenciaram – e influenciam – a educação principalmente nos aspectos de apoio financeiro.

Sander (2007, p.46) nesse sentido, discorre que:

à luz da lógica econômica que caracterizou esses movimentos a partir da década de 1950, surgiu o planejamento das educação, fortemente impulsionado pelas agências de assistência técnica e financeira dos países desenvolvidos, pelos organismos intergovernamentais de cooperação técnica e pelas organizações internacionais de crédito.

Ao observar a proposta desses organismos, a atuação se deu no nível financeiro e no nível técnico-pedagógico. A educação no século XX é entendida como elemento fundamental de desenvolvimento, nesse sentido, tais organismos entenderam – e entendem – que precisam ajudar as mais diversas nações a alcançarem o seu nível de excelência. Vale ressaltar que esse processo não é dotado de uma simples solidariedade, ele sempre terá como foco o aumento do lucro.

Sander (2007) pontua que no âmbito da América Latina, a Comissão Econômica para América Latina – CEPAL e o Instituto Latino-Americano de Planificação Econômica e Social – ILPES<sup>72</sup>, aglutinaram as determinações das outras organizações. As principais propostas para a educação calçava-se sobre os planos e projetos educacionais<sup>73</sup>, demandas que são uma tônica na educação brasileira atualmente. É sobre essas reflexões que essa última fase se constitui.

### 2.2.3 – Fase Sócio Crítica

Esta última fase apresentada tem como recorte temporal o período de 1970 até 1990, a demarcação desse período especificado acima, não significa dizer que a “criticidade” dos teóricos da educação aconteceu somente nesse período, serve apenas de parâmetro para delinear alguns acontecimentos importantes que aconteceram dentro do recorte de 20 anos adotado para esta respectiva fase. Opta-se nesta pesquisa em tratar os elementos que influenciaram a

---

<sup>71</sup> Sugere-se o trabalho de Fonseca (2015) para analisar essa relação dos organismos financeiros internacionais e educação mundial.

<sup>72</sup> Comissão Econômica para América Latina – CEPAL e o Instituto Latino-Americano de Planificação Econômica e Social – ILPES foram organizações que no contexto da América Latina tiveram a missão de aglutinar as proposições de outros organismos mais amplos. Sugere-se o trabalho de Oliveira (2015) para imergir de maneira mais expressiva no tema.

<sup>73</sup> Sugere-se o trabalho de Fonseca e Ferreira (2013) para se analisar a concretude desse processo, vide as referências desta pesquisa. Sugere-se também Conti, Riscal e Santos (2016) que aborda algumas conferências que tiveram importantes impactos na educação mundial.

educação de 1990 até os dias atuais no último tópico – 2.3 Gestão Gerencial e Gestão Democrática: a síntese e o embate de duas vertentes – desta primeira seção.

Ao se analisar historicamente o país com base na delimitação temporal acima, defronta-se com um período marcado de um lado pela ditadura militar e do outro pela luta em prol da retomada democrática. Apesar de desfrutar atualmente de diferentes direitos sociais, é sempre válido retomar as lutas históricas que a sociedade civil realizou para que conseguisse tais direitos.

Sobre esse período, Oriá (2012, p.73) afirma:

Foi um dos períodos mais tristes da história brasileira republicana brasileira que se caracterizou pela censura aos meios de comunicação, repressão, tortura, morte e perda das liberdades civis e democráticas com o exílio forçado e cassação de mandatos políticos de centenas de brasileiros.

O período anterior a deflagração do golpe de Estado realizado em 31 de Março de 1964, foi marcado por diversas instabilidades, tanto a nível político como econômico. A primeira situação ocorrida segundo Oriá (2012, p.73) foi que através da renúncia do então presidente Jânio Quadros de maneira inesperada em agosto de 1961, foi provocada uma “[...] uma crise político-institucional, uma vez que assumiria a Presidência da República o vice João Goulart, que não era bem visto pelas elites econômicas e setores das forças armadas”.

A oposição a João Goulart se estabelecia pela ideia que os setores mais conservadores nutriam do então vice presidente, nesse sentido, Ghiraldelli (2009, p.111) discorre que havia um receio geral nesse público que estivesse em curso a “implantação de uma ‘República Sindicalista’ em nosso país”. Segundo o próprio autor, para esse setor mais conservador, tanto Jango – como era conhecido popularmente João Goulart – como Leonel Brizola eram vistos como comunistas pelo fato de pertencerem “[...] ao PTB, levando adiante a bandeira trabalhismo, na prática, o populismo de esquerda” (Ibid., 2009, p.111).

No sentido de evitar um possível cenário de golpe – que ocorreu logo depois – o próprio Leonel Brizola em articulação com alguns setores da sociedade, segundo Oriá (2012, p.73):

“[...] mobilizaram-se pela manutenção da ordem e da legalidade, visando garantir sua posse no cargo maior do país, sendo adotado o sistema parlamentarista de governo. Assim, Jango assumiria a presidência, tendo seus poderes limitados à chefia de Estado. A curta experiência parlamentarista, entretanto não logrou êxito e, em 1963, realizou-se um plebiscito nacional, que resultou no retorno do sistema presidencialista de governo”.

Com essa tentativa frustrada de parlamentarismo, Jango retoma toda a plenitude dos poderes de chefe de governo e anuncia logo em seguida uma série de medidas que ele intitulou como *reformas de bases*, que segundo ele tinha como foco os setores trabalhistas. Oriá (2012, p.74) apresenta que uma das principais proposta dessas medidas era:

“[...] e a reforma agrária, o que, de imediato, desapontou empresários, usineiros, proprietários de terras e a própria classe média, que, unida a esses segmentos sociais, temiam um golpe de esquerda que transformasse o país em numa República Socialista, a exemplo de Cuba”.

A tentativa pela implementação da proposta foi apresentada em março de 1964, em um comício na cidade do Rio de Janeiro por via de decreto apresentado pelo próprio Jango. Oriá (2012, p.74) delimita o teor desse documento ao discorrer que ele estabelecia “[...] que terras com mais de cem hectares que ladeavam as rodovias, ferrovias e açudes federais poderiam ser desapropriadas” Tal ato foi o estopim para deflagração do golpe, que contou em um primeiro momento com amplo apoio de vários setores da sociedade, Ghiraldelli (2009, p.111) destaca o apoio do setores médio<sup>74</sup>:

[...] nos anos de 1960, por uma série de razões, a inflação disparou e, com a crise econômica, ficou fácil para os setores conservadores influenciarem os setores médios da população a se mobilizarem em passeatas contra as organizações de trabalhadores daquela época, em geral do lado de Jango.

Oriá (2012, p.74) destaca o apoio religioso da igreja católica, ao elucidar que:

[...] um grupo de católicas de classe média e, com o expresso apoio da Igreja, promoveu, no dia 19 de março de 1964, uma passeata que reuniu cerca de quinhentas mil pessoas na Praça da Sé, em São Paulo. Protestavam contra o governo de João Goulart, acusado de promover a baderna, a corrupção e levar o país a instabilidade política. Essa mobilização ficou conhecida como Marcha da Família com Deus pela liberdade.

Retomando Ghiraldelli (2009, p.112) ele destaca o próprio apoio de uma parte da classe política ao propor que “em um primeiro momento, o regime militar instaurado em 1964<sup>75</sup> contou com o apoio civil, ou seja, com lideranças da UDN<sup>76</sup>. Mais tarde [...], o grupo militar mais

<sup>74</sup> O autor não delimita os sujeitos que estariam inseridos nesse *setor médio*, conforme a construção do texto entende-se que os mesmos devem ser uma camada da população que não pertence a uma condição de vulnerabilidade.

<sup>75</sup> Alguns dados sobre esse período são apresentados em Oriá (2012), sugere-se tal autora em caso de necessidade de aprofundamento do leitor.

<sup>76</sup> A União Democrática Nacional, ou UDN, foi um partido de grande relevância no contexto político da época, a sua atuação é tratada em Ghiraldelli (2009).

conservador do regime cassou os direitos políticos de várias dessas lideranças [...]”, ressalta-se que em termos políticos não havia predileção por partidos de esquerda ou direita, a repressão se dava em nível macro.

Ghiraldelli (2009, p.112) destrincha que a ideia da época era “[...] de que a política, os partidos e o Congresso não eram um mal necessário, simplesmente um mal em si mesmo, que deveria ser substituído por outro tipo de política, mais dócil às decisões tecnocráticas”. É necessário pontuar que pela própria bandeira da tecnoburocracia<sup>77</sup> os militares se afastaram de todas as forças civis que apoiaram o movimento a priori, bem como, distanciou-se também de praticamente todos os setores civis.

É importante destacar ao discorrer que a questão política foi secundarizada, uma indagação: *como a política foi colocada em segundo plano se houve a criação de dois partidos, a Aliança Renovadora Nacional – ARENA e o Movimento Democrático Brasileiro – MDB?* Tal indagação é pertinente, entretanto alguns autores nos auxiliam a entender essa situação, Aranha (2006, p.518) afirma que esses partidos eram “[...] evidentemente manipulados pelo poder centralizado, para além disso Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.225) destaca que a ARENA era o partido do executivo, enquanto, o MDB era uma “oposição consentida”.

Saviani (2019, p.460) sobre essas questões acima elucidadas propõe:

Com o advento do regime militar, o lema positivista ‘Ordem e Progresso’ inscrito na bandeira do Brasil metamorfoseou-se em ‘segurança e desenvolvimento’. Guiando-se por esse lema, o grande objetivo perseguido pelo governo dito revolucionário era o desenvolvimento econômico com segurança”

Tal premissa guiou todo o período de 21 anos da Ditadura Militar, Aranha (2006, p.518) sintetiza as implicações desse lema da seguinte maneira “a doutrina de segurança nacional justificou todo tipo de repressão, desde cassação de direitos políticos, censura da mídia, até prisão, tortura, exílio e assassinato”. Tal afirmação desvela a face altamente repressiva que esse regime proporcionou no contexto brasileiro, sendo traduzido nos mais diferentes Atos Institucionais – AI<sup>78</sup>.

Simões (2013, p.135) destaca que o novo regime modifica a própria noção do Estado, denominando o mesmo como “República Federativa”, superando a então denominada “República dos Estados Unidos do Brasil” (Ibid., p.135). Essa modificação de nomenclatura

---

<sup>77</sup> Terminologia adotada por Ghiraldelli (2009) para descrever a forma de governança militar mais “técnica” que em suma incobria desejos internacionais sobre o contexto local de maneira velada.

<sup>78</sup> Sobre os Atos Institucionais, sugere-se Ghiraldelli (2009), Oriá (2012) e Simões (2013) como literaturas a serem estudadas em caso de busca por informações complementares e mais detalhadas.

apesar de a priori parecer somente uma modificação nominal, trouxe para o contexto brasileiro expressivas consequências, no qual o regime militar era quem comandava os aspectos econômicos, políticos, sociais e jurídicos do país.

Romanelli (1993, p.194) faz uma síntese em ações principais dessa situação elencada acima: “a) reforço do executivo e conseqüente remanejamento das forças sociais na estrutura do poder; b) aumento do controle feito pelo Conselho de Segurança Nacional; c) centralização e modernização da administração pública; d) cessação do protesto social”. Com base nesses quatro elementos houve o delineamento de todas as ações no período militar.

Entretanto, apesar do caráter centralizador e repressivo em termos políticos, é possível observar que o regime estava afeito as diretrizes norte-americanas. Aranha (1989, p.252) destaca que “o golpe militar de 1964 opta pelo aproveitamento do capital estrangeiro e liquida de vez o nacional-desenvolvimentismo”. Em suma, houve uma desnacionalização<sup>79</sup> em prol de um capitalismo internacional.

Em termos educacionais essa internacionalização<sup>80</sup> – que já havia começado em outra feita nos anos anteriores – se notabilizou pelos acordos do Ministério de Educação e Cultura – MEC e a United States Agency For International Development – USAID<sup>81</sup>, Aranha (2006, p.556) resume em três pilares a atuação desse acordo:

- Educação e desenvolvimento: formação de profissionais para atender às necessidades urgentes de mão de obra especializada no mercado em expansão;
- Educação e segurança: formação do cidadão consciente – daí as disciplinas sobre civismos e problemas brasileiros (Educação Moral e Cívica, Organização Social e Política do Brasil e Estudo de Problemas Brasileiros);
- Educação e comunidade: criação de conselhos de empresários e mestres para estabelecer a relação entre escola e comunidade.

Sobre a USAID, Clark, Nascimento e Silva (2012, p.154) apresenta a interferência na “reestruturação administrativa, no planejamento e treinamento de pessoal docente e técnico e no conteúdo geral do ensino, por meio do controle da publicação e distribuição de livros técnicos e didáticos”. Em suma, o controle fornecido da educação para a respectiva agência era

---

<sup>79</sup> Terminologia apresentada por Aranha (2012)

<sup>80</sup> A diferença substancial da primeira para a segunda forma de internacionalização é o simples fato de que na primeira formatação a influência era velada, neste segundo momento, existe uma posição direta de ação do capitalismo internacional.

<sup>81</sup> A USAID era uma agência de desenvolvimento internacional que fornecia assistência técnica e cooperação financeira para implantação de reformas no âmbito educacional para alinhar as propostas internacionais ao contexto nacional dos mais diversos países.

total, ou seja, eles controlavam desde os conteúdos que deveriam ser propostos até mesmo as formas como o ensinar deveria ocorrer.

Clarck, Nascimento e Silva (2012, p.159) complementa seu pensamento pontuando que:

A política educacional adotada pelo governo militar caracterizou-se pela visão utilitarista, sob a inspiração da Teoria do Capital Humano<sup>82</sup>, por pretender estabelecer uma relação direta entre sistema educacional e sistema produtivo, uma forma de subordinar a educação à produção. A educação passou a ter como principal função habilitar ou qualificar para o mercado de trabalho decorrente do processo de industrialização.

Retomando Aranha (2006, p.556) em torno do último ponto apresentado pela sua síntese, ao afirmar que uma das bases do acordo MEC-USAID era o entrelaçamento da educação com a comunidade<sup>83</sup>, a própria autora destaca que os pressupostos dessa visão de educação, estava com seus alicerces estabelecidos sobre uma base Behaviorista e Positivista<sup>84</sup> que “aplicadas à educação restringem-se ao estudo do comportamento”. Apesar da autora restringir sua análise aos alunos, essa característica influenciava todos os sujeitos da escola.

Duarte (2015, p.258) sintetiza bem a ideia da razão tecnocrática observada nas propostas “[...] a formulação de políticas públicas envolve a tradução imediata da realidade por cientistas e técnicos, através de dados e fatos objetivos, e seu repasse aos governantes [...]”. Nesse sentido, as políticas deveriam ser gestadas por um grupo de pessoas – norte americanos – que adotavam um tom científico e secundarizava os aspectos sociais das políticas públicas.

É nesse sentido que a fase sócio crítica se estabelece, pois, diferentemente dos primeiros teóricos do campo da administração escolar nos anos de 1930<sup>85</sup> que aceitaram a relação capitalismo e educação de modo mais passivo – pela ideia de cientificidade que era tão propalada no novo sistema – os teóricos do campo da administração escolar adotaram a partir dos anos de 1970 uma postura bem mais crítica.

O fato acima advém da consolidação de uma literatura marxista no campo sociológico e filosófico do Brasil. Sobre essa questão, Ghiraldelli (2009, p.147) propõe que “o pensamento marxista no Brasil, especificamente no campo pedagógico ganhou um espaço especial e um

---

<sup>82</sup> Sobre essa questão o próprio Clarck, Nascimento e Silva (2012) fornece alguns subsídios, sugere-se também Chiavenato (2003) para maiores aprofundamentos sobre essa Teoria.

<sup>83</sup> Essa relação está bem distante das proposições teóricas dos estudiosos da Gestão Democrática atualmente.

<sup>84</sup> Sugere-se Saviani (2019), Chiavenato (2003) e Conti, Riscal e Santos (2016) para se entender essas terminologias de forma mais pormenorizada.

<sup>85</sup> É preciso deixar claro ao leitor deste trabalho, que não é adotada nesta pesquisa uma postura acusatória, ou seja, que os primeiros teóricos estavam errados em apoiar a adoção do modelo administrativo capitalista no contexto da escola, somente está se desvelando a história conforme ela foi efetuada. Ressalta-se também, que uma literatura mais sistematizada sociologicamente e filosoficamente – mais crítica – teve um aumento significativo a partir dos anos de 1970 no Brasil.

estilo próprio”. Ao propor o termo “estilo próprio” o entendimento é que alguns autores se baseavam – não é uma transposição total – nas propostas mais amplas do marxismo ou outras vertentes desse pensamento que analisavam a educação de maneira crítica.

Tal afirmação possibilita que o próprio Ghiraldelli (2009, p.127) afirme que:

Entre os últimos anos da Ditadura Militar e alguns anos do regime democrático, houve um grande crescimento da literatura educacional em nosso país. Em certa medida, esse crescimento se deu não apenas pelas necessidades de nossa sociedade, que de fato viu na educação, tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo, um problema real, mas também pelo nascimento de um sistema de pós graduação – mestrado e doutorado – que alimentou a produção acadêmica de teses e dissertações que vieram a se tornar livros.

Sander (2007, p.55) destaca o papel importante de outra instância a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE<sup>86</sup>, fundada em 1961, sobre essa instituição o autor destaca que os “[...] seus simpósios brasileiros e congressos internacionais desempenharam um papel importante no desenvolvimento e na difusão do pensamento administrativo na educação brasileira”.

A principal contribuição fornecida pela ANPAE<sup>87</sup> estava na sua característica associativa pois, com a forte repressão a movimentos sociais e estudantis, bem como, a crescente cassação dos direitos políticos de vários sujeitos no contexto brasileiro por conta do regime militar, as articulações em prol dos anseios sociais de alguns grupos estavam totalmente desarticuladas, sendo que, com a respectiva instituição, ocorre uma aglutinação das diferentes ideias produzidas no âmbito pedagógico.

Gadotti (1986, p.151) em sua obra *Educação e Compromisso* que é construída no próprio processo de efervescência política em busca da superação do regime militar é a volta da democracia, afirma:

[...] há um certo êxodo da escola, a busca de um sentido para a escola fora da escola, ao mesmo tempo em que nascem, crescem e se fortalecem as organizações de professores, estudantes e educadores, trazendo junto com a organização um novo pensamento e uma nova concepção da educação, nascida da luta pela organização dos educadores..

---

<sup>86</sup> ANPAE é uma associação que desempenha até os dias atuais uma função importante para os estudos sobre educação brasileira, bem como, gestão escolar, ela possui caráter associativo dos seus membros, constituindo-se um espaço importante de diálogo e produção educacional. Para mais informações, sugere-se o próprio site da associação [anpae.org.br](http://anpae.org.br).

<sup>87</sup> Ressalta-se que a ANPAE se aprofundava nos debates da política e administração escolar.

Nesse sentido algumas críticas percebidas com bases nos autores adotados nesta pesquisa são: a necessidade de repensar a escola tecnocrática, a crítica as propostas técnicas de administrar as escolas, a influência do modelo capitalista sobre os modelos da época de administração escolar, o espaço dos sujeitos na escola e por fim, a divisão da educação entre planejadores e executores<sup>88</sup>. Todas essas críticas permearam o campo teórico das discussões acerca da administração escolar, modificando as ideias propostas que eram somente replicadas para um campo em que os teóricos da educação produziam profundos debates.

Tratando sucintamente das críticas acima descritas, apresenta-se cinco autores importantes no contexto brasileiro que se empenharam em tecer considerações a respeito da educação escolar, invariavelmente a administração escolar também. Utilizando de obras mais atuais dos respectivos autores, é verificado a refutação de Arroyo (2020) em relação ao tipo de escola que começa a se desenhar no período militar através da perspectiva tecnocrática.

Fazendo um panorama bem amplo, Arroyo (2020, p.773) propõe:

As políticas, diretrizes, teorias de administração da educação, os departamentos de administração da educação têm privilegiado análises, avaliações das políticas de gestão das instituições escolares, gestão dos recursos financeiros, gestão dos tempos, espaços, do pessoal profissional, gestão dos currículos, das disciplinas, das avaliações, gestão das disciplinas, percursos, séries. Os educandos têm sido olhados como? Têm sido pensados apenas como os destinatários dessas políticas gestoras? As políticas, diretrizes avançam na gestão do direito à educação reduzido a ensino-aprendizagem, logo gestão do que ensinar-aprender-avaliar; gestão dos trabalhadores na educação como ensinantes e gestão dos alunos como aprendizes. A tendência reducionista do direito à educação não mais como direito à formação humana plena, mas reduzido a direito à aprendizagem, vem reduzindo a concepção, teoria e prática de administração, de gestão da educação.

A respectiva elucidação propõe a necessidade de avaliar a educação com base na sua finalidade, qual os fins previstos? Em uma visão tecnocrática de escola, as discussões técnicas se restringem apenas a embates “técnicos-pedagógicos”, sendo entendida que a dimensão política não existe, tal fato, conforme Arroyo (2020) é necessário de crítica, pois qual o papel essa escola desempenha para a diminuição das desigualdades? Reforça-se é corrobora com a visão do autor, assumindo-se nesta pesquisa uma visão de educação com fins políticos arraigados nas propostas.

No sentido de escola proposto neste trabalho, existe uma afeição a proposição de Hora (2012, p.32) que sobre essa instituição postula:

---

<sup>88</sup> Essas críticas são uma síntese das conclusões que foram percebidas ao longo dos estudos teóricos utilizados nesta pesquisa.

[...] a escola não é apenas a agência que reproduza relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um *locus* em que as forças contraditórias, próprias do capitalismo se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume forças de regulação ou libertação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder.

Em torno a segunda questão elucidada que seria as críticas as propostas técnicas de administrar as escolas, entende-se que a pretensas ideias de cientificidade e neutralidade ainda encontravam uma base muito forte na administração escolar, utilizando de Rosar (2012, p.68), a autora afirma “o avanço científico não se dá fora de um contexto social, portanto, a atividade da produção científica está relacionada à estrutura econômica da sociedade capitalista, à sua atividade de produção material”.

Nesse sentido, a fala da respectiva autora traduz de maneira cabal que a cientificidade está inserida invariavelmente sobre uma lógica da racionalidade técnica do modo de produção capitalista, com base nisso desmonta-se qualquer proposição de que um conjunto de técnicas importados para a escola terá apenas a finalidade operacional, sendo impossível que qualquer ação ocorrida nessa instituição seja “neutra” em sua essência, até mesmo por que a própria ideia de ciência que balizada a neutralidade, é ideológica.

Tal análise possibilita avançar para a terceira questão criticada na época que é a influência do modelo capitalista sobre os modelos da época de administração escolar, constrói-se uma ideia de generalização dos modelos gestados fora da escola. A principal lacuna teórica da generalização é esquecer que no contexto capitalista, todas as estruturas partem do mesmo sistema que é o capitalismo.

Paro (2012, p.46)<sup>89</sup> deixa essa questão muito perceptível em seu livro *Administração Escolar: introdução crítica*, segundo o autor é necessário que:

Começamos por examinar as relações de produção vigentes no modo de produção capitalista, as quais acabam por determinar, embora em última instância, a forma como essa sociedade se organiza. Essas relações constituem relações de exploração de uma parte da população sobre outra, sobre forma de apropriação do produto do trabalho alheio.

Em suma, as ideias desenvolvidas no contexto mais amplo são generalizáveis não por ser um processo aplicável a todas as instituições, mas sim, pelo fato que todas as instituições são constituídas “[...] no bojo do capitalismo que determina sua aplicação generalizada na maior

---

<sup>89</sup> Por conta da delimitação do tema proposto na pesquisa não adentra-se de maneira mais expressiva sobre o tema das finalidades e princípios do capitalismo, porém, recomenda-se o próprio trabalho de Paro (2012) para se imergir sobre o tema.

parte das organizações, cujos padrões de eficiência, racionalização, produtividade são determinados também, pelo próprio modo de produção capitalista” (ROSAR, 2012, p.67).

Sobre o quarto ponto de crítica, as discussões são efetivadas em torno do espaço dos sujeitos na escola, utiliza-se de Gadotti (1986, p.99) ao afirmar que diferentes espaços foram dados a diferentes atores sociais. Sobre essa questão o autor discorre que “o governo autoritário sempre incentivou a participação da burguesia” e para a participação popular ocorreu um processo “[...] sistematicamente tutelada, instrumentalizada, visando amordaçar os movimentos sociais e notadamente os movimentos espontâneos e tentar, inclusive, ocultar os conflitos sociais” (ibid., p.101).

Gadotti (1986, p.153) demarca a sua posição para uma nova ação pedagógica dos sujeitos ao propor que ela deve primar pela participação da comunidade “[...] no planejamento, na coordenação, na avaliação”, o próprio autor apresenta que essa nova forma de pensar a gestão da escola não foi gerada “[...] da reflexão solitária de um ou outro pesquisador ou estudioso da educação, mas nasceu da luta concreta pela organização dos educadores” (ibid., p.153).

As discussões do ponto acima já desvelam a última questão criticada pelos teóricos da educação que imergiam no contexto da gestão escolar, que seria a divisão da educação entre planejadores e executores. Saviani (2019, p.478) resume o pensamento da época:

Acreditava-se que o processo se racionalizava à medida que se agisse planificadamente. Para tanto, era mister baixar instruções minuciosas sobre como proceder com vistas a que os diferentes agentes cumprissem cada qual as tarefas específicas acometidas a cada um no amplo espectro em que se fragmentou o ato pedagógico.

Existia dessa forma aqueles que prescreviam e aqueles que executavam as tarefas, sendo que aos executores o espaço de sujeito da sua própria ação era gradativamente retirado. Discorda-se dessa pedagogia da descrição é ratifica-se a participação como ação cidadã “[...] que sabe toma consciências das injustiças, descobre os direitos, vislumbra estratégias de reação e tentar mudar o rumo da história” (DEMO, 1999, p.71). Em suma é necessário caminhar em caminho de fornecer a população o papel de sujeito de sua própria história.

### **2.3 A Gestão Gerencial**

Conforme discorrido sobre as três fases anteriormente citadas e estabelecendo-se que que as proposições apresentadas na última fase focaram em um recorte até os anos de 1970, é preciso versar sobre algumas discussões mais atuais do contexto da gestão escolar a partir dos

anos de 1990, em que pese, dividida em dois projetos, gestão gerencial e gestão democrática – a ser trabalhada na próxima seção.

Antes de adentrar com mais profundidade no tema proposto, existe uma necessidade de delimitação da instituição estudada neste trabalho, sendo assim, as discussões propostas são delimitadas no âmbito da escola pública, tal escolha se faz necessária tendo em vista a própria Constituição Federal de 1988 que discorre:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:  
[...] III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;  
[...] VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei (BRASIL, 1988).

O respectivo texto constitucional citado, delimita o *pluralismo de ideias* como fator fundamental para a educação brasileira, desta forma, a escola privada poderá adotar as mais diversas formas de administrar ou gerenciar os processos educativos desenvolvidos no âmbito das suas instituições, diferentemente da escola pública, em que fica expresso e delimitado o princípio da *gestão democrática*.

Dourado (2004, p.283) traz um contexto de discussão amplo em torno dos termos *privado e público*, apesar de não ser o intuito deste estudo pormenorizar tais terminologias, corrobora-se com o autor ao pontuar que “[...] a educação é entendida, como prática social e, portanto, como política pública, caracterização que implica a compreensão da arena educacional como campo de disputas de projetos providos de historicidade”. A reflexão apresentada traz para esta pesquisa a necessidade de analisar quais projetos estão sendo desenvolvidos na educação pública.

Demarcado o espaço que está sendo analisado nesta pesquisa, é possível avançar nas reflexões sobre a terminologia *gestão*, Luck (1997, p.13) ao introduzir as discussões sobre esse processo pontua que “a dinâmica intensa da realidade e seus movimentos faz com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo; as palavras usadas para representá-los deixam de expressar toda a riqueza da nova significação”.

Conforme percorrido nos tópicos anteriores, o termo administração escolar era utilizado no contexto da escola para expressar as práticas desenvolvidas em tal instituição, entretanto, a correlação desse termo com a prática de administração empresarial a partir de 1970 é expressamente questionada, Conti, Riscal e Santos (2016, p.78) destaca que nesse sentido, adota-se o termo *gestão*, “[...] a qual seria uma forma de administração mais aberta e

democrática, enquanto o termo administração seguiria designando uma atitude mais autoritária e diretiva”

Luck (1997, p.13) traduz bem a questão dessa mudança ao pontuar que:

Gestão é uma expressão que ganhou corpo no contexto educacional, acompanhando uma mudança de paradigma no encaminhamento das questões desta área. Em linhas gerais, é caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação e planejamento de seu trabalho. O conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, pela participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Nesse sentido, a partir da utilização do termo gestão, houve um reconhecimento da importância de uma prática pedagógica que fosse mais participativa em sua essência, não se tratava portanto de uma simples mudança de nomenclatura, a simbologia que essa troca trazia era de superação de uma prática escolar que se traduzia anteriormente em processos verticalizados.

É válido ressaltar que a concepção de administração que está se discutindo circunscreve-se na noção apresentada por Luck (2017, p.57-58), sendo que no olhar da autora ela é vista “[...] como um processo racional, linear e fragmentado de organização e de influência estabelecida de cima pra baixo e de fora para dentro das unidades de ação, bem como do emprego de pessoas e de recursos, de forma mecanicista e utilitarista [...]”.

É interessante notar que esse termo se confundia com a própria sociedade em que ele foi concebida, portanto, não era um modelo de como conduzir as relação dentro de uma instituição era, em contrapartida, a própria forma que a sociedade se configurava, de modo hierárquico, vertical, com as pessoas na posição de objeto e não necessariamente de sujeitos da sua história.

Sendo concebida em um momento histórico as marcas que o termo administração carrega estão arraigadas “[...] pelo conservadorismo, pela lentidão dos processos de mudança, pela legitimação do autoritarismo, assim como pela rigidez e reprodutividade” (LUCK, 2017, p.62). Funcionando nesse sentido como uma prática de permanência e conservação dos processos sociais estabelecidos.

Luck (1997, p.15-16) sintetiza o processo de adoção da gestão no contexto educacional como superação da administração da seguinte forma:

[...]a ideia de gestão educacional desenvolve-se associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, como, por exemplo, o destaque à sua

dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, praxis, cidadania, etc. Pela crescente complexidade das organizações e dos processos sociais nelas ocorrentes - caracterizada pela diversificação e pluralidade de interesses que envolvem e a dinâmica das interações no embate desses interesses - não se pode conceber que estas organizações sejam administradas pelo antigo enfoque conceitual da administração científica, pelo qual tanto a organização, como as pessoas que nela atuam, são consideradas como componentes de uma máquina manejada e controlada de fora para dentro. Ainda segundo esse enfoque, os problemas recorrentes seriam sobretudo encarados como carência de "input" ou insumos, em desconsideração ao seu processo e dinamização de energia social para promovê-lo.

Nesse sentido a autora é taxativa ao afirmar que gestão não é a mera mudança de um termo, mas sim, a superação de toda uma ideia pedagógica, que nessa nova base propõe “[...] um novo paradigma, que busca estabelecer na instituição uma orientação transformadora, a partir da dinamização de rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo” (LUCK, 1997, p. 16).

Dentro do escopo analítico proposto, ressalta-se que não existe um processo de depreciação da forma administrativa antes proposta, contudo, existe uma necessidade e uma demarcação no campo educacional de que é necessário superar o caráter simplificado e reducionista da prática escolar, atribuindo para a educação pública uma reflexão sobre as determinações dos seus fins.

Ao se analisar o trabalho de Paro (1998, p.5) é perceptível que o mesmo traduz cabalmente a ideia que era concebida com a administração escolar naquele momento, sendo que bastava “[...] a introdução de técnicas sofisticadas de gerência próprias da empresa comercial, aliada a treinamentos intensivos dos diretores e demais servidores das escolas para se resolverem todos os problemas da educação escolar”.

Luck (1997, p.17) no sentido acima descrito é assertiva ao tratar que dos elementos que a administração não contempla:

Pode-se citar, dentre outros aspectos: a democratização do processo de determinação dos destinos do estabelecimento de ensino e seu projeto político pedagógico; a compreensão da questão dinâmica e conflitiva das relações interpessoais da organização, o entendimento dessa organização como uma entidade viva e dinâmica, demandando uma atuação especial de liderança; o entendimento de que a mudança dos processos pedagógicos envolve alterações nas relações sociais da organização; a compreensão de que o avanço das organizações se assentam muito mais em seus processos sociais, sinergia e competência, do que sobre insumos ou recursos.

Em suma, pode ser visto que a administração é limitada por não conseguir traduzir as especificidades que a prática educacional<sup>90</sup> apresenta. Dourado (2007, p.924) contribui nessa discussão ao propor que a gestão “tem natureza e características próprias, ou seja, tem escopo mais amplo do que a mera aplicação dos métodos, técnicas e princípios da administração empresarial, devido à sua especificidade e aos fins a serem alcançados”. É importante versar que a gestão em si, não modifica ou transforma a educação em sua essência, ela é somente uma possibilidade de mudança, principalmente quando entrelaçada a ideia de democracia – gestão democrática.

As discussões verificadas no âmbito da modificação das terminologias ora apresentadas, possibilitaram o surgimento de duas propostas em como gerir a escola<sup>91</sup>, sendo elas, a gestão gerencial e a gestão democrática. A primeira forma é gestada no centro das articulações do capitalismo, no caso da segunda, ela é gestada no centro de grupos e movimentos sociais que em um primeiro momento primaram pela superação do regime militar e no segundo momento apresentaram elementos de uma nova forma de pensar a educação pública.

Ao analisar o trabalho de Araujo (2009) a autora coloca como marco significativo das alterações ocorridas no campo da gestão escolar a Constituição Federal de 1988. Corroborando-se com a proposição da autora, entretanto, para elucidar em um primeiro momento sobre a gestão gerencial, é necessário recorrer – sucintamente – a três outros temas que delimitam o propósito desse modelo, tais quais, neoliberalismo, globalização e reforma do Estado<sup>92</sup> Brasileiro.

Ao tratar de neoliberalismo é necessário deixar claro a abordagem sucinta que utiliza-se para versar sobre o tema, tal afirmativa é necessária tendo em vista o alerta que Demo (1995, p.35) faz, ao pontuar que esse fenômeno é “[...] tão complexo e relevante”. Seria um ledor engano ou muita pretensão trabalhar o tema em suas múltiplas possibilidades de discussão. Desta forma, pretende-se somente chegar até o tema ora analisado que é a gestão gerencial.

Entretanto, no processo de análise das obras que subsidiaram este estudo, é percebido um fenômeno muito importante, no campo educacional as discussões sobre neoliberalismo e os impactos desse processo na escola, são construídos de uma maneira focada na problemática

---

<sup>90</sup> É importante discorrer que existe uma visão proposta neste trabalho de educação como prática social constitutiva e constituinte de finalidades sociais mais amplas do que a mera prática desenvolvida nas instituições escolares, é nesse sentido e com base em autores como Paro (1998), Luck (1997 e 2017) e Dourado (2004 e 2007), que adota-se uma postura de que a administração escolar era limitada e não contemplava aspectos sociais mais amplos de grupos historicamente desfavorecidos.

<sup>91</sup> Conforme a delimitação já realizada em alguns momentos desta pesquisa, não se reforça o caráter público ao lado da terminologia escola.

<sup>92</sup> As referências a Estado é a ideia política da ação governamental, não tem haver a delimitação territorial que adota-se comumente.

educacional, tal fato não se configura como um erro, entretanto, é necessário em alguns estudos retomar o âmago do termos que se discute.

Anderson (1995, p.9) nesse sentido contribuiu de modo significativo para entender a gênese desse modelo ao propor que:

[...] se pode definir como neoliberalismo enquanto fenômeno distinto do simples liberalismo clássico, do século passado. O neoliberalismo nasceu logo depois da II Guerra Mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o Estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é O Caminho da Servidão, de Friedrich Hayek, escrito já em 1944. Trata-se de um ataque apaixonado contra qualquer limitação dos mecanismos de mercado por parte do Estado, denunciada como uma ameaça letal à liberdade, não somente econômica, mas também política. O alvo imediato de Hayek, naquele momento, era o Partido Trabalhista inglês, às vésperas da eleição geral de 1945 na Inglaterra, que este partido efetivamente venceria.

Ao trazer essa gênese, Anderson (1995, p.11) apresenta o lócus em que as discussões sobre neoliberalismo se apresentam primeiramente na Inglaterra, nesse sentido, é válido apresentar conforme o próprio autor os elementos constantes da aplicação desse ideário no respectivo local:

O modelo inglês foi, ao mesmo tempo, o pioneiro e o mais puro. Os governos Thatcher contraíram a emissão monetária, elevaram as taxas de juros, baixaram drasticamente os impostos sobre os rendimentos altos, aboliram controles sobre os fluxos financeiros, criaram níveis de desemprego massivos, aplastaram greves, impuseram uma nova legislação anti-sindical e cortaram gastos sociais. E, finalmente – esta foi uma medida surpreendentemente tardia –, se lançaram num amplo programa de privatização, começando por habitação pública e passando em seguida a indústrias básicas como o aço, a eletricidade, o petróleo, o gás e a água. Esse pacote de medidas é o mais sistemático e ambicioso de todas as experiências neoliberais em países de capitalismo avançado.

Nesse sentido fica muito bem delimitado que a proposta neoliberal é a superação das práticas intervencionista adotadas pelas mais variadas nações, sendo que tais ideias, tiveram como primeiro campo de aplicação dos pressupostos a Inglaterra, conforme pontuado pelo autor. Ao tratar desse tema, é preciso verificar que o Estado assumiu diferentes posições ideológicas, que a nível desta pesquisa, destaca-se o Liberal, o de bem Estar Social e a Neoliberal. Tais nomenclaturas são baseada no trabalho de Ferrer e Rossignoli (2018).

Ferrer e Rossignoli (2018, p.31), sobre o Estado Liberal, propõem que o mesmo adveio da superação do Estado Absolutista Mercantilista<sup>93</sup>, que segundo as autoras teve sua ruína decretada pelo “[...]descontentamento popular aos desmandos do monarca absoluto, o

---

<sup>93</sup> O respectivo termo também apresenta-se no trabalho de Ferrer e Rossignoli (2018).

impedimento ao crescimento do comércio em razão da excessiva intervenção do soberano e a manifestação da classe literária em favor da descentralização do poder político[...].”

O novo paradigma de Estado com base nas ideias liberais, ou Estado liberal-Democrático<sup>94</sup>, pode ser resumido conforme as proposições de Chiavenato (2003, p.72) ao pontuar que o mesmo “defende a liberdade individual, a democracia representativa, o direito à propriedade e à livre iniciativa e a concorrência como meios para harmonizar os interesses individuais e coletivos”.

Ao analisar a proposição de Chiavenato, é percebido que a concepção da instituição política Estado deve assegurar ao mercado a determinação do avanço econômico das nações, entretanto, conforme Ferrer e Rossignoli (2018, p.33) analisam, essa forma de pensar as relações políticas “[...]jacabou por maximizar benefícios ao mercado econômico, em detrimento às questões sociais, inaugurando um processo de transformação do papel do Estado perante a sociedade”.

A possibilidade de superação dessa dicotomia acima apresentada, estava estabelecida com base em um novo paradigma, que nesse caso foi o Estado de Bem Estar Social que “sob a orientação teórica keynesiana o Estado deixa de ser o fiscal ou Estado “polícia”, como sugeriu a “mão invisível” de Adam Smith, para expressar-se como um ente protetor e assistencialista” (Ibid., p.33). O entendimento na época era que a prática da liberdade trazia uma dualidade expressiva, pois, ao mesmo tempo em que os sujeitos e instituições “familiarizadas” a essa ação conseguiam lucrar, os “não familiarizados” padeciam.

Entretanto, nessa conjectura os gastos aumentam-se e retoma-se a discussão sobre o papel que o Estado deveria ter frente a todas as situações que decorrem desse processo pois, se de um lado era necessário auxiliar os que estavam a margem das demandas econômicas, em contrapartida, era preciso um limite de “auxílio” para que os governos nacionais não tivessem o aumento exponencial de gastos, até mesmo porque o pano de fundo era o capitalismo e não outras vertentes econômicas como socialismo e comunismo que tem essa perspectiva ampla de abarcar todos os cidadãos.

Desta forma, o Estado Neoliberal ganha corpo, sendo uma proposta ora diferente, ora igual ao liberalismo clássico<sup>95</sup>, apresentando como a necessária saída das limitações do Estados de Bem Estar Social. Ferrer e Oliveira (2012, p.458) afirmam que esse novo modelo se constituiu:

---

<sup>94</sup> Idem. Ferrer e Rossignoli (2018).

<sup>95</sup> Essa terminologia é apresentada por Chiavenato (2003).

[...]em políticas voltadas à desestatização da economia, abertura dos mercados para desobstrução do comércio internacional, com o objetivo de estimular a concorrência com os produtos nacionais e propiciar a modernização e desenvolvimento da estrutura produtiva nacional; estabilização monetária, a fim de atrair investimentos estrangeiros e amplo processo de privatização, com o objetivo de diminuir as dívidas internas e externas.

Em consonância ao neoliberalismo, o fenômeno da globalização é um agente que interfere significativamente na concepção de gestão gerencial, este fenômeno na concepção de Ianni (2010, p.237) demandou no campo das ciências sociais um desafio sem precedentes na história, pois, as mudanças eram constantes, visíveis e amplas proporções que para além de qualquer debate regional ou nacional, ele era se configurava sobre um panorama global. O autor discorre que:

As relações, os processos e as estruturas econômicas, políticas, demográficas, geográficas, históricas, culturais e sociais, que se desenvolvem em escala mundial adquirem preeminência sobre as relações, processos e estruturas que se desenvolvem em escala nacional.

Nesse sentido, existe um rompimento com as formas clássicas do pensamento sociológico que exaurindo-se dos aspectos concernentes as diferentes sociedades nacionais, precisa adotar um novo paradigma de reflexão, analisar as questões humanas com base em uma sociedade global, o conhecimento sobre a nação não é mais suficiente para entender os movimentos ocorridos no mundo.

Ianni (2010, p.15) indubitavelmente é quem fornece uma das análises mais expressivas desse tema, o respectivo autor fundamenta sua análise em algumas metáforas, das quais, ele destaca, “‘aldeia global’, ‘fabrica global’, ‘terapátria’, ‘nave especial’, ‘nova babel’ [...]”, além dessas metáforas o autor ainda propõe expressões que são bem contundentes desse novo fenômeno observado, tais quais:

“‘econômica-mundo’, ‘sistema-mundo’, ‘shopping center global’<sup>96</sup>, ‘Disneylândia’<sup>97</sup> global’, ‘nova visão internacional do trabalho’, ‘moeda global’, ‘cidade global’, ‘capitalismo global’, ‘mundo sem fronteiras’, ‘tecnocosmo’, ‘planeta terra’, ‘desterritorialização’, ‘miniaturização’, ‘hegemonia global’, ‘fim da geografia’, ‘fim da história’ [...] (ibid., p.15-16).

Todas essas terminologias demonstram uma preocupação substancial sobre essa nova dinâmica que acontecia em escala mundial. Ao analisar os termos propostos, verifica-se que

---

<sup>96</sup> Terminologia que descreve um formato de estabelecimento comercial.

<sup>97</sup> É um parte temática localizado nos Estados Unidos.

esse respectivo movimento não somente produzia curiosidade, mas também, temor nos mais variados sujeitos, ao perceber as últimas concepções apresentadas, “desterritorialização”, “fim da geografia”, “fim da história”.

Nesse sentido, é possível perceber que a globalização é um fenômeno que se expressa em “[...] aspectos históricos, políticos, econômicos, culturais, geográficos, demográficos, geopolíticos, ecológicos, religiosos, linguísticos, artísticos e filosóficos” (IANNI, 2010, p.238). Em relação a todas essas múltiplas abordagens, a interferência econômica e política é a que mais influencia diretamente o contexto educacional que está se analisando neste estudo, sendo assim, delimita-se as discussões nestes dois aspectos.

Ianni (2010, p.57) em termos econômicos discorre que houve um processo de internacionalização do capital que demarcava-se por uma nova forma de divisão do trabalho, sendo que essa divisão envolvia os mais diversos princípios de administração anteriormente apresentado neste estudo, sendo que “[...] tudo isso amplamente agilizado e generalizado com bases nas técnicas eletrônicas, essa nova divisão internacional do trabalho concretiza a globalização do capitalismo, em termos geográficos e históricos”.

Todas essas premissas observadas instruídas sobre um viés mais amplo – globalização proporcionaram que as diferentes nações atuassem sobre uma mesma base econômica. Todo esse movimento proporcionou que as nações perdessem suas identidades nacionais, Ferrer e Rossignoli (2018, p.35) sobre esse fato elucidam:

As nações tornaram-se interdependentes, não há como sociedades nacionais desenvolverem projetos econômicos desvinculados do sistema mundial e esta situação não se manifesta apenas no âmbito econômico, mas também a nível cultural. O mundo vivencia um período cujas características são inovadoras, alteram-se relações de poder entre potências econômicas e políticas, as inovações tecnológicas ocorrem em um ritmo muito acelerado e afetam o destino de diversas nações.

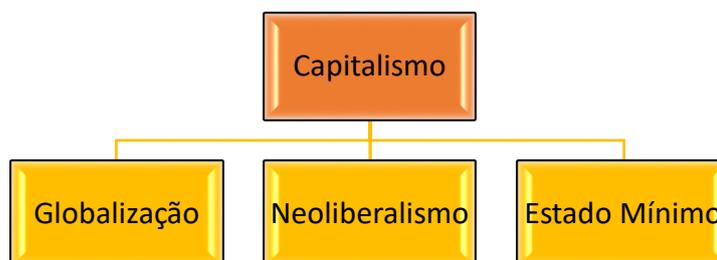
Aranha (1997, p.238) indiretamente fornece um elemento que influi diretamente na discussão da globalização e do neoliberalismo, ao distinguir a ideia de *sistema econômico* e *regime econômico*. A autora conceitua os respectivos termos da seguinte maneira:

Por sistema econômico deve-se entender o “conjunto coerente de instituições jurídicas e sociais, de conformidade com as quais se realiza o modo de produção – propriedade privada, propriedade estatal ou propriedade coletiva dos bens de produção – e a forma de repartição do produto econômico – há rendimentos de propriedade? ou só rendimentos de trabalho? ou de ambos? – em uma determinada sociedade”<sup>2</sup>. Daí falar-se de sistema capitalista em contraposição ao sistema socialista. O regime econômico, por sua vez, diz respeito ao “conjunto de princípios que orientam o exercício da atividade econômica, em seus vários níveis e setores”<sup>4</sup>. Assim, pode-se falar em regime liberal e regime intervencionista conforme a natureza dos princípios norteadores da atividade econômica como tal.

Conforme a respectiva conceituação é válido discorrer que as determinações neoliberais e da globalização são formas de efetuação do capitalismo que é “[...] um processo simultaneamente social, econômico, político e cultural de amplas proporções, complexo e contraditório, mais ou menos inexorável, avassalador” (IANNI, 2010, p.171). Nesse sentido, as discussões ora apresentadas sempre estarão circunscritas dentro desse sistema ideológico econômico.

Com base nesse entendimento, corrobora-se com Ferrer e Rossignoli (2018) quando afirmam que a ação política da globalização é o próprio projeto neoliberal. Desta forma, as raízes da Reforma do Estado Brasileiro observada a partir dos anos de 1990, tem como fundamento da sua efetivação, o capitalismo como sistema econômico, a globalização como princípio econômico e o neoliberalismo como definidor das bases conceituais de Estado. De modo a facilitar o entendimento apresenta-se o organograma abaixo.

#### QUADRO 1- Organograma sobre as bases capitalistas no contexto atual



Fonte: construído pelo autor (2022) com base nas reflexões da pesquisa.

Versando de maneira mais específica sobre a Reforma do Estado Brasileiro, é preciso delimitar que ela ocorre através da incorporação das ideias neoliberais, conforme já proposto anteriormente. Utilizando de Duarte (2014, p.31), foi no fim de 1980 e início de 1990 que ocorreu no contexto nacional “[...] as mudanças que, de fato, marcaram o processo de readequação do Estado brasileiro aos interesses do capitalismo internacional”.

Segundo a autora, foi na vitória das eleições para Presidência da República de Fernando Collor de Melo em 1989 que essa proposta começa a ganhar um formato, entretanto, é válido apontar conforme Minto (2012, p.184) que “o presidente eleito pelo voto direto, contudo, não conseguiu construir uma hegemonia política que desse ao seu governo a capacidade de colocar em prática as reformas profundas no Estado”.

Nessa linha, coube ao presidente Fernando Henrique Cardoso – FHC em 1995 levar a diante a proposta de reforma. Para a efetivação desse processo, Dourado (2006, p.32) discorre

que foi criado o Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado – MARE a partir de 1995, as atribuições do ministério tinham como objetivo “[...] redefinir as funções típicas do Estado, como regulação, fiscalização e gerência”.

Através do MARE houve a apresentação do Plano Diretor de Reforma do Estado – PDRAE (1995), segundo Gomes e Vale (2017, p.5) esse documento congregou “[...] experiências recentes em países da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE)”. Ao observar que as bases desse documento estava balizada pela OCDE, organização que congrega as determinações econômicas dos principais países capitalistas, é evidente a proposta neoliberal do mesmo.

Ao analisar o PDRAE (1995), o mesmo congrega em sua apresentação o entendimento do então presidente FHC sobre a respectiva proposta de reforma do estado, sendo assim, é necessário apresentar alguns entendimentos do então presidente sobre o assunto, nesse sentido ele postula que:

a crise brasileira da última década foi também uma crise de Estado [...] o grande desafio histórico que o país se dispõe a enfrentar é o de articular um novo modelo de desenvolvimento que possa trazer para o conjunto da sociedade brasileira a perspectiva de um futuro melhor. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado para que sejam eficazes sua ação reguladora, no quadro de uma econômica de mercado [...] Este ‘plano diretor’ procura criar condições para a reconstrução da administração pública em bases modernas e racionais (BRASIL, 1995, p.9).

Outro ator fundamental nesse processo de aplicação da reforma é Bresser Pereira (1997, p.42), então ministro do MARE, ele sintetiza toda a proposta de “modernização” com base nas seguintes propostas:

- a) orientação da ação do Estado para o cidadão-usuário ou cidadão-cliente;
- b) ênfase no controle dos resultados através dos contratos de gestão (ao invés de controle dos procedimentos);
- c) fortalecimento e aumento da autonomia da burocracia estatal, organizada em carreiras ou ‘corpos’ de Estado, e valorização do seu trabalho técnico e político de participar, juntamente com os políticos e a sociedade, da formulação e gestão das políticas públicas;
- d) separação entre as secretarias formuladoras de políticas públicas, de caráter centralizado, e as unidades descentralizadas, executoras dessas mesmas políticas;
- e) distinção de dois tipos de unidades descentralizadas: as agências executivas, que realizam atividades exclusivas de Estado, por definição monopolistas, e os serviços sociais e científicos de caráter competitivo, em que o poder de Estado não está envolvido;
- f) transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos competitivos;
- g) adoção cumulativa, para controlar as unidades descentralizadas, dos mecanismos (1) de controle social direto, (2) do contrato de gestão em que os indicadores de

desempenho sejam claramente definidos e os resultados medidos, e (3) da formação de quase-mercados em que ocorre a competição administrada;  
h) terceirização das atividades auxiliares ou de apoio, que passam a ser licitadas competitivamente no mercado.

Conforme toda essa elucidação é preciso situar a questão do modelo de gestão gerencial, vale ressaltar que esse modelo é gestado com base nas influências do neoliberalismo sendo uma extensão desse modelo na escola pública. Gentili (1996, p.18) aproxima o tema do contexto educacional ao propor que na época ocorreu “[...] uma profunda reforma administrativa do sistema escolar orientada pela necessidade de introduzir mecanismos que regulem a eficiência, a produtividade, a eficácia, em suma, a qualidade dos serviços educacionais”.

Conforme a proposição do autor é possível perceber que eficiência, eficácia, produtividade são palavras de ordem que só consegue ao fim e ao cabo ter um resultado, o aumento da qualidade do processo educativo desenvolvido pela escola, a ideia é básica e simples de entendimento, a falta de qualidade da escola decorre “[...] da improdutividade que caracteriza as práticas pedagógicas e a gestão administrativa da grande maioria dos estabelecimentos escolares” (Ibid., p.17).

O próprio FHC em outro trecho do PDRAE (1995) explica o pensamento proposto para a educação ao afirmar:

É preciso, agora, dar um salto adiante, no sentido de uma administração pública que chamaria de ‘gerencial’, baseada em conceitos atuais de administração e eficiência, voltada para o controle dos resultados e descentralizada para poder chegar ao cidadão, que numa sociedade democrática, é quem dá legitimidade as instituições e que, portanto, se torna ‘cliente privilegiado’ dos serviços prestados pelo Estado (BRASIL, 1995, p.10).

Drabach e Drabach (2010, p.6) discorrem que esse novo modelo utiliza-se dos mesmos princípios propostos pelos movimentos sociais e educadores que gestaram a concepção de gestão democrática “os princípios de descentralização, autonomia e participação – aquele reivindicados pela sociedade civil na década de 1980 – assumem novos significados, distintos daqueles de sua origem [...]”.

Nesse sentido, é possível discorrer pontualmente sobre os significados que esses três princípios assumem na gestão gerencial, reforça-se que, tendo em vista a posição deste estudo do modelo ora defendido para a educação pública que é a gestão democrática, será apresentada uma visão crítica desse processo, entretanto, tentar-se-á chegar a proposta que era visualizada pelo estado com esse modelo de gestão da escola.

Em relação a descentralização, a ideia era que o MEC no uso de suas atribuições deveria intervir menos na escola e a mesma deveria possuir mais responsabilidade em torno da sua ação diretiva, Drabach e Mousquer (2009, p.280) resumem esse novo modelo ao invés de um controle de rígido, tinha “liberdade” em sua atuação, sendo que o Estado deveria monitorar posteriormente os resultados da instituição através dos “[...] inúmeros índices de avaliação”, que garantem o padrão de qualidade. A escola possui mais responsabilidade sobre orçamento, diretrizes pedagógicas, aplicação de avaliações de larga escala e etc.

Apesar da descentralização ser um princípio fundamental da educação pública, bem como da gestão democrática – conforme será tratado adiante neste estudo – na visão gerencial ele é entendido sobre prismas diferentes, o primeiro deles é apresentado por Oliveira (2014, p.535) ao afirmar que esse processo demanda “maior responsabilização dos envolvidos que têm de responder pelo que fazem, como fazem e para que fazem”. Nesse sentido descentralizar traz em sua essência uma responsabilização da escola pelo seus resultados.

Outra questão apresentada pela própria Oliveira (2014, p.535) é que descentralizar “tem trazido sobrecarga de trabalho já que essa medidas não vêm acompanhadas, em geral, das necessárias condições materiais e infraestruturas das unidade escolares”. Nesse sentido, um dos principais sujeitos sobrecarregados é o gestor escolar, que precisa estar em presente diálogo com as secretarias de educação e órgãos de controle com intuito de evitar quaisquer problemas jurídicos decorrentes de erros na prestação de contas.

Rosar e Sousa (2001, p.50) trazem o interesse velado desse processo que seria:

Redução de custos de funcionamento de sistemas educacionais financiados pela União, repassando para os Estados e Municípios os encargos financeiros com a educação básica sem descentralizar as decisões sobre as concepções as decisões sobre estratégias políticas implementadas em termos de currículo e material didático, capacitação docente e condição de trabalho.

Nesse sentido, é possível dizer que a principal questão preeminente da descentralização é a utilização da divisão do trabalho e hierarquização do capitalismo, bem como, a ideia de Estado Mínimo, para que esses termos transpostos para a educação, separem o órgão planejador que neste caso seria o MEC do órgão executor que é a escola. Arroyo (2020, p.774) conforme esse panorama é bem assertivo ao afirmar que:

[...] a administração, gestão dos sujeitos concretos do direito à educação tem ficado ausente ou secundarizada, reduzida a como administrar seus processos de aprender, como administrar suas condutas indisciplinadas, violentas. Paz nas escolas! como administrar a carência de valores de ordem, de disciplina, de trabalho, de estudo,

carências que trazem de origem das famílias, das mães decretadas sem capacidade de educar em valores porque coletivos sem valores.

Dourado (200, p.9377) nesse sentido traz uma nova nomenclatura para este processo que estaria guiada bem mais por um procedimento de “[...] desconcentração de ações educacionais de forma muito mais efetiva do que a descentralização garantidora de autonomia aos entes federados”. O paradoxo fundamental da situação exposta pelo autor é que cria-se uma responsabilidade mais ampla para a escola, em contrapartida, os entes federados buscam desresponsabilizar-se das suas responsabilidades para com a educação.

O segundo princípio a ser abordado sobre o viés gerencial é a autonomia da escola, Schneider (2019) é bem contundente ao dizer propor a inter-relação que descentralização e autonomia apresentam, sendo difícil até analisadas em modo separado. Entretanto, Lima (2011, p.168) auxilia a verificar esse processo com base no modelo ora esmiuçado “[...] como a simples técnica de gestão”.

Laval (2019, p.258) tratando sobre esse processo afirma que a proposta não “[...] é desenvolver uma política plena ou parcialmente autônoma pela livre deliberação, mas mobilizar recursos individuais para aumentar a eficiência do trabalho”. Desta forma existe uma alienação proposital do Estado que ao evidenciar que está “fornecendo autonomia para as escolas” na verdade está exercendo sobre elas uma função de controle bem mais aguçado do se estivesse buscando centralizar as decisões.

É interessante notar o paradoxo que Oliveira (2014, p.535) discorre pois, “ao mesmo tempo que cresce a autonomia dos sujeitos também aumenta o controle sobre eles”. Nesse sentido, é válido ressaltar que a autonomia é utilizada “[...] muito mais como forma de atenuar conflitos e/ou divergências do que como espaço de tomada de decisões” (DRABACH E MOUSQUER, 2009, p.280).

Conforme essa elucidação acima, é percebido que a preocupação da promoção do avanço da ideia de cidadania e do ideal democrático, bases da Gestão Democrática proposta na Constituição Federal de 1988, não está na pauta desse modelo. Conforme essa feita, é interessante notar que novamente, bem como, nos anos de 1930, a discussão passa a ser balizada pela questão *das finalidades das técnicas adotadas* e não somente *da utilização delas no contexto escolar*.

Drabach (2013,p.131) é bem assertiva ao propor que em relação a essa autonomia do modelo gerencial, efetua-se:

Acontece uma transferência de funções para a escola em nome da autonomia que traz em seu bojo o significado supostamente democrático. Outro elemento que compõe a ideia de autonomia é a adoção de meios de controle sobre o trabalho desenvolvido na escola. Se, por um lado, a escola conquista a autonomia, por outro, é obrigada a prestar contas desta autonomia, através, por exemplo, das avaliações externas, centralizadas.

Desta forma, analisando criticamente esse princípio ao ser balizado pela ideia de gerenciamento, é efetuado uma distinção dos espaços, de o poder central ter o conhecimento do planejamento necessário a prática educativa percorrida nas escolas e do outro lado a escola é concebida como espaço apenas executor de determinações mais amplas, por tal fato ser percebido, não existe de fato uma ação de descentralização ou autonomia no âmago dessas ideias, somente uma ação nova roupagem de uma ação hierárquica.

Essa forma de pensar a autonomia, postula em sua essência uma visão meramente técnica da ação educativa, dando uma nova roupagem a ideia de neutralidade, nesse sentido é fundamental retomar as proposições apresentadas por Paulo Freire (2001, p.21) em seu livro *Política e educação*, ao qual evidência cabalmente que é fundamental:

[...] deixar claro, desde o início, que não pode existir uma prática educativa neutra, descomprometida, apolítica. A diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre de si mesma e perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite sua neutralidade. A impossibilidade de ser neutra não tem nada que ver com a arbitrária imposição que faz o educador autoritário a “seus” educandos de suas opções.

Nesse sentido proposto, é necessário demarcar que somente uma autonomia que transcenda o limite da mera ação técnica no contexto da escola é que poderá proporcionar que o projeto social gestado no âmago da sociedade civil – sociedade essa diferente da terceira via<sup>98</sup> proposta na gestão gerencial que visa o lucro em cima do processo educativo – poderá efetuar uma autonomia política e pedagógica.

Sobre o último princípio que é a participação, adota-se dois conceitos de Lima (2011) a participação passiva e convergente, essas duas formas de participar do contexto de uma instituição apresentam limitações importantes, pois tanto uma como a outra, não se estruturam em um processo expressivo de elevação crítica do sujeitos que age dentro da tomada de decisão das mais variadas instituições.

A participação passiva é entendida por Lima (2011, p.86) como “[...] uma estratégia de não envolvimento ou envolvimento mínimo, sem expressão na ação”. Nesse primeiro formato, tomando como base o gerencialismo, a ideia do autor é que a descrédito da ideia de participação

---

<sup>98</sup> Para entender mais sobre essa terceira via consultar os trabalhos apresentados ao longo das discussões sobre a “Reforma do Estado”, tendo em vista, que existe um efetivo diálogo entre os autores, não sendo possível delimitar apenas um que congregue toda a infinidade de possibilidades que essa discussão apresenta.

como modificação dos rumos da escola, produz nos sujeitos imersos nesse processo uma visão desacreditada da participação o que produz um desinteresse nos mesmos.

Na ideia de participação convergente apresentada pelo autor existe um processo formal voltado “[...] para o consenso, no que toca aos objetivos, podendo assumir formas de grande empenhamento e de militância, ou até mesmo de emulação, ou, pelo contrário, ceder lugar à ritualização e ao formalismo, operando como obstáculo a inovação e à mudança” (Ibid., p.87), apesar de ser possível utilizar essa proposta participativa para militar sobre causas sociais, a visão gerencial é bem mais focada no formalismo.

Drabach (2013, p.132) é bem assertiva ao pontuar que não se pode ter uma visão ingênua dessa propalada *participação gerencial* pois, o foco de ação da mesma não é somente sobre os sujeitos que compõem a instituição escola, está afinada também a um contexto de imersão de determinações privadas na escola pública através de diferentes institutos que assumem o papel de “construtor das ideias pedagógicas”, a ideia é que ocorra o “estabelecimento de parcerias com setores sociais que se disponham a colaborar com a melhoria do ensino público”.

Em suma, participar com base no modelo ora analisado, visa três questões primárias: a *tutela*, pois o conceito de cidadania é proposto de uma maneira funcional e instrutiva sendo controlada pelo Estado; a *cooperação* sendo entendida no limiar das novas formulações toyotistas – já descritas neste estudo – e a *privatização via instituições privadas*, sendo que tais instituições devem determinar a reflexão ou caminho pedagógico que a escola deve adotar para “obter bons resultados”<sup>99</sup>.

---

<sup>99</sup> Expressão comumente utilizada para determinar o êxito das instituições escolares.

### **3 GESTÃO DEMOCRÁTICA: pressupostos teóricos**

Ao analisar os aspectos da administração escolar e sua relação com o capitalismo, as fases da administração e a gestão gerencial, foi possível determinar diversos elementos que configuram os ideais neoliberais e da globalização para a educação pública. A pormenorização desses assuntos anteriormente possibilita uma maior liberdade neste trabalho para tratar da questão da gestão democrática de modo bem fulcral e delimitada, sem ter que paralelamente fazer alguns adendos sobre uma outra forma de gerir a escola.

Desta forma define-se cinco tópicos para esta sessão, sendo eles: *o contexto da retomada democrática* que apresenta as discussões sobre a redemocratização, *a legislação educacional brasileira e os aspectos da Gestão Democrática* que trata sobre essa respectiva gestão dentro do processo legislativo brasileiro, *a democratização da gestão escolar pública* que trata sobre alguns conceitos balizadores da gestão escolar concebida neste trabalho, *as concepções de Gestão Democrática* que versa sobre algumas concepções do tema ora proposto e por fim, os *princípios da Gestão Democrática* que balizam as proposições dessa temática.

#### **3.1 O contexto de retomada democrática**

Ao analisar a história da educação brasileira, é razoável dizer que é importante tratar dos mais diversos temas educacionais situando-os dentro da sua historicidade. Ao tratar da Gestão Democrática é necessário retomar as condições econômicas, políticas, históricas e sociais que implicaram na ideia que se tem atualmente sobre essa determinada dinâmica proposta para a escola pública.

No sentido exposto acima, é bem difícil discorrer sobre a gestão que é proposta para a escola pública sem tratar sobre o processo de retomada democrática visto no Brasil que teve como grande marco a Constituição Federal de 1988. É inegável, conforme todas as elucidações já apresentadas, que o regime militar causou retrocessos importantes no que tange principalmente aos gastos sociais.

Ao imergir sobre esse período de transição entre o regime militar e a retomada democrática, destaca-se que Oliveira (2014, p.227) é bem assertiva, ao destacar que no tocante ao processo educacional “[...] observa-se um desconforto generalizado em relação à dívida social que o País acumulou ao longo de sua história com setores que, por séculos, estiveram alijados do gozo de direitos fundamentais”.

Ressalta-se que essa dívida social acima proposta não foi resultado somente de mais de 20 anos em que os militares governaram o país, ela é substrato de um processo histórico de 500 anos em que a educação como direito fundamental, universal, gratuita e laica, foi constantemente alijada e secundarizada por diferentes projetos educativos que estabeleciam-se em concepções e interesses diferentes do acima proposto.

Sobre o contexto da redemocratização Drabach e Mousquer (2009, p.271) sintetizam como conjunto de fatores que possibilitaram esse processo as “[...]lutas em prol da democracia e da cidadania, da consolidação do campo de estudos em nível de pós-graduação no país e a influência da literatura sociológica com base marxista”. Corroboram-se com as visões das autoras, tendo em vista que partem de uma mesma ideia já antes exposta em Ghiraldelli (2009).

Entretanto, ao verificar os momentos de ruptura em que a educação brasileira passou, fica bem nítido que o fator “economia” sempre – é possível ser incisivo neste ponto – tiveram como base um fator econômico envolvido. Retomando-se algumas proposições apresentadas neste estudo, é válido perceber que a articulação em torno do Golpe de 1964, somente ocorreu após a verificação de um ambiente favorável para tal ato, sendo que o mesmo contou com o apoio de instituições religiosas, classe média, donos de empresas, etc.

Com base nessa constatação, pode-se dizer que a derrocada do sistema também aconteceu pela insatisfação geral desses atores principalmente a partir dos anos de 1970. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.244) discorre que “a década de 70 iniciou-se com as promessas de prosperidade, com euforia de setores empresariais, satisfeitos com os altos índices de crescimento da economia e com a propaganda do governo que até o ano 2000 o Brasil seria uma ‘grande potência mundial’”.

Apesar da propaganda ser muito acima do cabível, entendia-se o clima eufórico, pois, como afirma Munakata (2012, p.128) “[...] a ditadura promovia o chamado ‘milagre econômico’, cuja renda era transferida para os setores altos e médios da população em detrimento do amplo contingente dos trabalhadores rurais e urbanos”. Desse processo surgem acentuando desequilíbrio que era visualizado na dualidade entre o crescimento acentuado e o desamparo nas questões sociais.

Sobre essa situação, Xavier, Ribeiro e Noronha (2012, p.246) apresenta o seguinte panorama:

em matéria de melhoria das condições sociais tudo ficava no plano do ‘prevê-se’, do ‘estima-se’, do ‘espera-se’ ... afinal , era preciso primeiro o ‘bolo’ crescer [...] o ‘milagre’ econômico operava ao mesmo tempo a perversidade de sua outra face: a da subnutrição, da mortalidade infantil, da miséria, dos acidentes de trabalho, do analfabetismo e da desesperança.

Diferentemente do otimismo apresentado anteriormente e a tão propalada ideia do “Brasil como potência mundial” os anos de 1970 foram marcados por “[...] uma situação extremamente complicada e frágil, tanto do ponto de vista interno como das condições internacionais” (XAVIER, RIBEIRO e NORONHA, 1994, p.260). As estratégias em torno do crescimento econômico não eram claras, verifica-se que o pior caminho foi adotado: mais empréstimos. O principal financiador desses empréstimos foi o Fundo Monetario Internacional – FMI, as consequências dessa ação foram indubitavelmente decisivas para o país, não somente dentro do período militar, é visível os reflexos dessa decisão até hoje, através do pagamento de juros que o Brasil teve – e tem – de arcar com essa respectiva instituição<sup>100</sup>. Um outro reflexo importante é que a dependência que já era expressiva do capital estrangeiro internacional, alcançou um patamar ainda maior.

Uma outra ação descabida adotada pelo governo militar mais precisamente na figura do então General Geisel foi ter assumido “[...] as dívidas de empresas privadas que haviam contraído empréstimos particulares no exterior, consequência: não havia recursos para a saúde, educação, saneamento, etc” (Ibid., p.262). Com base nesse cenário se consolidava de maneira bem evidente a crise institucional e política que logo se sucederiam.

Quando discorre-se que o cenário era de crise, tal proposição não está inserida apenas no sentido semântico, era de fato um processo complicado para o período militar, Munakata (2012, p.128-129) sobre os acontecimentos ocorridos em 1977, discorre:

Em 1977, os estudantes universitários, primeiro em São Paulo e depois em outras regiões do país, saíram as ruas sob a palavra de ordem ‘Pelas Liberdades Democráticas’. Vários movimentos sociais – de mães contra a carestia, pela saúde, pela educação, de mulheres, de negros, pela anistia aos presos e perseguidos políticos, etc. – também se constituíam. Mesmo na esfera da política oficial, a atmosfera estava conturbada com a formação, em 1978, de uma Frente Nacional de Redemocratização para lançar a candidatura do general Euler Bentes Monteiro a presidência da República, em contraposição ao candidato oficial, o general Figueiredo.

Conforme o acontecimento de todas essas manifestações em 1977, houve por parte da população em geral uma maior disposição para lutar por seus direitos, nesse sentido, outras articulações através das mais variadas instâncias ocorreram, Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.263) sintetiza os acontecimentos dos anos de 1978 e 1979 da seguinte forma:

---

<sup>100</sup> É preciso que o leitor desta pesquisa tenha em mente que os “empréstimos” não são um fim em si, o que interessa analisar são as consequências que advém com tal ação. Sendo a primeira a própria questão do juros que o país terá de pagar, e a segunda se referem as determinações no campo da educação, saúde, entre outros, que esses fundos e organismo irão propor. Destaca-se que o Banco Mundial também chamado de Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD, é outro financiador expressivo dos mais variados países.

[...] nos anos de 1978 e 1979 observa-se um aumento das mobilização e dos movimentos grevistas abrangendo trabalhadores urbanos e rurais. As pesquisas mostram que no ano de 1979 mobilizaram-se aproximadamente 3,3 milhões de trabalhadores, totalizando 430 greves em todo o país. No meio urbano essas greves envolviam metalúrgicos, transportes, funcionários públicos, professores, médicos, construção civil, lixeiros, bancários, reivindicando, entre outras coisas, aumento salarial, estabilidade no emprego, jornada de 40 horas, direito de greve, autonomia sindical e anistia.

Em 1978, foi constituído o Comitê Brasileiro pela Anistia, objetivando trazer de volta os que foram banidos pelo regime militar. Em 1979, várias entidades como a OAB (Ordem dos Advogados do Brasil), a ABI (Associação Brasileira de Imprensa), Comissão de justiça e paz da CNBB<sup>101</sup>, entre outras, manifestaram-se em prol da anistia e da volta do estado de direito no país.

Ao analisar o trabalho de Minto (2012, p.270) é interessante notar que a década de 70 não seria o grande momento da retomada democrática, ele só foi o princípio para movimentações ainda mais robustas e intensas que se sucederiam posteriormente. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) desvela que a economia brasileira que encontrava-se fragilizada, piorou ainda mais, “[...] os anos 80 são caracterizados como sendo de profunda recessão, desemprego e miséria [...]”, esse período ficou marcado no imaginário de muitas pessoas como “década perdida”.

Indubitavelmente é nos anos de 1980 que congrega-se um dos movimentos mais expressivos pela efetivação da retomada democrática, conhecido como “*Diretas já*”, esse marco foi uma grande mobilização ocorrida em 14 de abril de 1984 unindo “[...] politicamente os mais diversos setores da sociedade brasileira sob uma mesma bandeira, contrapondo-se à força dos setores mais conservadores e retrógrados [...]” (MINTO, 2012, p.179).

Esse movimento ocorre em decorrência do regime militar já demonstrar no fim dos anos de 1970 que não aguentaria por muito mais tempo as múltiplas pressões diárias que sofria. No fim dos anos de 1979, por exemplo, já verifica-se a mudança em torno do bipartidarismo em direção ao pluripartidarismo, tendo em vista que gradativamente era perceptível o aumento da influência do MDB, o partido de oposição da época.

Cabrini (2012) discorre sobre a construção dos partidos<sup>102</sup>, sendo estes:

[...] o *PDS* (Partido Democrático Social), reunindo a maioria dos arenistas e o *PMDB* (Partido do Movimento Democrático Brasileiro), com maioria do antigo MDB; o *PDT* (Partido Democrático Trabalhista), fundado por Leonel Brizola, que havia retornado do exílio; o *PTB* (Partido Trabalhista Brasileiro), fundado por Ivete Vargas e, por último, o *PT* (Partido dos Trabalhadores), que teve sua origem no sindicalismo do

<sup>101</sup> Conferência Nacional de Bispos do Brasil.

<sup>102</sup> Segundo o Tribunal Superior Eleitoral – TSE, atualmente (2022) o Brasil têm 32 siglas diferentes no contexto nacional.

*ABCB*, cidade que compõem a Grande São Paulo (Santos André, São Bernardo do Campo, São Caetano do Sul e Diadema).

É interessante notar que boa parte desses partidos ainda tem uma articulação política forte e importante no contexto nacional atual. Dessas siglas partidárias descritas que surgem alguns sujeitos que no campo da política brasileira no fim dos anos de 1980 até 2000 – alguns ultrapassando esse recorte temporal – tiveram um papel expressivo, como Ulysses Guimarães – denominado popularmente na época como *Dr. Diretas* por sua expressiva atuação nesse movimento – Leonel Brizola, Luís Inácio Lula da Silva, Doutel de Andrade, Tancredo Neves, entre outros.

Apesar da luta política estar em voga, é observado na época que as articulações acontecem no âmbito da sociedade civil como um todo, Xavier, Ribeiro e Noronha (1994) destaca a criação de várias entidades no campo educacional, sendo elas, o Centro de Estudos de Educação e Sociedade – CEDES, a Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação – ANPED e a Associação Nacional de Docentes em Educação – ANDE.

No contexto ainda educacional, é preciso discorrer que as Conferências Brasileiras de Educação – CEB – foram fundamentais no alinhamento dos “propósitos” que a educação pública deveria ter como pauta, tal premissa segundo alguns estudiosos era necessária pela possibilidade de “[...] distinguir posições e marcar certos limites da prática educacional” (GADOTTI, 1986, p.56).

Sobre essas conferências Vieira e Vidal (2015, p.22) afirmam que houve “[...] uma ruptura com as formas de pensar anteriores”. Em suma, as autoras reforçam o entendimento da necessidade de avanços conceituais e de concepções em torno da educação pública, é interessante pontuar que as CEB’s adotavam uma posição de aglutinadoras nacionais para uma frente ampla conjunta.

Gadotti (1986, p.57) sendo participador desse processo traz uma visão bem completiva em torno da I Conferência:

A 1º Conferencia Brasileira de Educação foi positiva também sob esse aspecto: não apresentou propostas alternativas reformistas ao sistema vigente. Nem era esse o objetivo. Melhorou a qualidade do discurso e igualmente da práxis (palavra + ação) pedagógica, insistindo, em uma tônica geral, na mudança dos conteúdos. Nesse sentido foi uma nova lição que os educadores aprenderam, no seu ‘reaprendizado da educação’. Outra lição foi a de tentarem conviver com suas divergências e assumirem a contradição de permanecer taticamente dentro do sistema e, ao mesmo tempo, estrategicamente fora dele.

É válido ressaltar que apesar dessas primeiras mobilizações coletivas se tangenciarem no campo das discussões e reflexões teóricas, houve fundamentais reverberações posteriores a mesma, sendo que, conforme Vieira e Vidal (2015, p.22) pontuam é nessas conferências que “[...] foram firmadas as linhas gerais das bandeiras dos educadores a ser defendidas na Assembleia Nacional Constituinte –ANC, instalada em 1987 e que resultou na Constituição Aprovada em 5 de outubro de 1988”.

No que tange a temática abordada nesta sessão – Gestão Democrática – a IV Conferência, realizada em 1986, em Goiânia, foi a mais importante. Foi a partir da mesma que desenhou-se algumas discussões propostas que posteriormente foram congregadas nos documentos legais. Ao total, Vieira e Vidal (2015) destacam que houve seis conferências, a I CEB, realizada em São Paulo (1980); a II CEB realizada em Belo Horizonte (1982), a III CEB realizada em Niterói (1984), a IV CEB realizada em Goiânia; a V CEB realizada em Brasília (1988) e VI CEB realizada em São Paulo (1991).

Minto (2012, p.179) é bem mais minuciosa em sua análise sobre a gestão democrática dentro do período de redemocratização, a autora demarca que “nessa transição política” o tema foi discutido “[...] tanto num sentido abrangente de gerenciamento da política educacional, como num sentido mais particular de gestão das unidades de ensino nos diversos níveis”. É interessante notar que a democracia proposta era sistêmica no sentido de ser generalizada para todas as instâncias que compunham a educação pública.

Na visão da autora, a ideia de “década perdida” não deveria ser aplicada na educação de modo *ipsis litteris*<sup>103</sup>, ou seja, apesar de reconhecer que a economia brasileira do período encontrava-se fragilizada, é impossível pensar em “educação” no período de transição com um olhar meramente negativo. O ressurgimento da necessidade da participação dos sujeitos nas decisões escolares, bem como, o papel social da escola, são alguns dos temas que tiveram notadamente ressignificações importantes dentro do respectivo recorte temporal.

Como elementos da democratização dos instrumentos de gestão, algumas bandeiras foram propostas:

1. Descentralização administrativa e pedagógica;
2. Gestão participativa na educação;
3. Eleições diretas (com voto secreto) para dirigentes de instituições de ensino;
4. Constituição de comissões municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educativas;

---

<sup>103</sup> Terminologia de origem latina que usada no contexto da língua português traduz a ideia de “nos mesmos termos” ou “literalmente”. Ao ser usado neste trabalho busca-se explicitar que a ideia de “década perdida” não deveria ser associada diretamente no campo da educação, tendo em vista os desdobramentos desse processo nos anos de 1980.

5. Supressão do Conselho Federal de Educação, de cunho marcadamente privatista;
6. Instituição de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e escola (Ibid., p.180-181).

Esses seis princípios possibilitaram que os grupos sociais que lutavam em torno da melhoria do ensino público a ser ofertado com a volta da democracia, tivesse referências na formatação das propostas educacionais. A necessidade que se pressupunha era da unidade do pensamento, que sendo proposta através dos CEB's, precisaria a partir de agora trazer reflexos. Apesar de observar que os princípios sob a ótica proposta por Minto (2012), trazem a gestão da escola pública como lócus de análise, é notável que a elucidação da autora transpunha tal tema, sendo uma análise da própria pauta educativa da época.

Retomando-se as discussões em torno da redemocratização, o período de 1983 foi marcado por forte pressão popular, e é nesse período, que desenha-se pela primeira vez uma proposta real de substituição do modelo ditatorial vigente em prol da democracia, apresentou-se nesse ano, a Emenda Constitucional nº 5 de 1983, popularmente conhecida como Emenda Dante de Oliveira, propunha em sua feição a eleição direta para presidente da república.

Invariavelmente e de modo esperado, o governo militar articulou-se para impedir a concretização desse processo, a sua ação delineava-se em dois rumos, o primeiro era impedir que a matéria fosse votada no congresso, não houve êxito nesse sentido. A segunda articulação era para esvaziar a votação, já esse segundo ato logrou êxito, nas palavras de Cabrini (2012, p.90) apesar:

[...] de o envolvimento nas manifestações representar a vontade da maioria da população brasileira em reestabelecer as eleições diretas, a emenda acabou sendo rejeitada em 25 de abril de 1984. Depois de 17 horas de discussão, chegou-se ao seguinte resultado: 298 votos favoráveis<sup>104</sup>, 65 contrários, 3 abstenções e o não comparecimento de 112 deputados do PDS<sup>105</sup>. Faltaram 22 votos para a aprovação da emenda.

Dessa maneira o caminho negociado – literalmente – para o fim do regime foi através do colégio eleitoral. A principal figura articuladora na votação que ocorreria dentro do formato colegial, foi Tancredo Neves um dos líderes do PMDB, utilizando-se de Ghiraldelli (2009, p.159) o mesmo afirma que foi obtido um “[...] consenso entre a ala moderada do PMDB e setores civis<sup>106</sup> que haviam pertencido ao período<sup>107</sup> ditatorial [...], para apoiar, no colégio eleitoral, a chapa Tancredo-Sarney”.

<sup>104</sup> É preciso evidenciar que os “favoráveis” é relativo aos que votaram a favor da proposta.

<sup>105</sup> Sendo ligados ao governo ditatorial, já esperava-se a ausência.

<sup>106</sup> Esses setores fundaram o Partido da Frente Liberal – PFL posteriormente.

<sup>107</sup> Por “período” entende-se participação direta no governo.

Entretanto, o governo ditatorial também se articulou em prol de um nome que concorresse ao pleito, nesse sentido houve a candidatura de Paulo Salim Maluf, o próprio Ghiraldelli (2009, p.159) pontua que o nome não foi consenso, sendo que “[...] dado ao seu passado ligado a esquemas de corrupção e oportunismo, não recebeu apoio nem mesmo do então Presidente da República, João Batista Figueiredo o último do generais-presidentes<sup>108</sup> [...]”.

Somente cinco anos após os movimentos de Diretas Já, é que o Brasil efetuou as tão propaladas eleições diretas, sendo um marco significativo para o avanço da democracia brasileira, é preciso pontuar de maneira muito clara, que os “impactos democráticos” que todo esse processo de redemocratização possibilitou, ainda encontra-se em fase de múltiplos estudos, alguns com uma linha mais consensual, outros com uma linha mais crítica.

Apesar disso, é percebido um sentimento de consenso generalizado no âmbito das produções acadêmicas na área da educação que ainda existe um longo caminho a ser traçado, mas, é bem pertinente afirmar que o panorama encontrado dentro do escopo dos direitos sociais consagrados na constituição torna o caminho bem mais acessível aos setores mais alijados com o período ditatorial.

### **3.2 A legislação educacional brasileira e os aspectos da Gestão Democrática**

Todos esses acontecimentos culminaram na criação da Constituição Federal de 1988, sobre esse documento, Vieira e Vidal (2015, p.22) discorrem que os acontecimentos da década de 70 e 80 sempre tinham como premissa uma “abertura lenta, gradual e segura”. O contrassenso dessa questão é que os sujeitos que postulavam que esse processo fosse “lento” já dispunham de um espaço político, então, cabia aos educadores – em boa parte alijados com o regime militar – propor uma maior celeridade nas discussões educacionais do país.

Simões (2013, p.157) destaca que a trajetória da construção do documento da seguinte maneira:

Por meio do Decreto n. 91.450 de 18/07/1985, o presidente Sarney instituiu a Comissão Provisória de Estudos Constitucionais, presidida por Afonso Arinos de Melo Franco, logo apelidada de ‘Comissão dos Notáveis’. O anteprojeto elaborado por esse Comissão foi enviado por despacho presidencial ao Ministério da Justiça em 24/9/1986, onde foi arquivado. Foi a Emenda n. 26 de 27/11/1985, que abriu as portas para a Constituição de 1988, convocando a Assembleia Nacional Constituinte a partir de 1º/2/1987 e anistando os punidos pelo regime militar.

---

<sup>108</sup> Vale destacar que foi o último dos generais-presidentes do ciclo autoritário iniciado em 1964.

A aprovação do documento ocorre em 05/10/1988, com o título *Constituição da República Federativa do Brasil*, trazendo profundas e inovadoras alterações nas questões sociais – direitos políticos e civis – nas relações entre os três poderes – legislativo, executivo e judiciário – na relação entre os entes federados – estados e municípios, bem como, nos novos procedimentos que os órgãos públicos deveriam apresentar.

Cury (2015, p.200) afirma que:

O sucesso da retomada do Estado de Direito, através da redemocratização política, foi fundamental para que no processo constituinte de 1987, os representantes das populações afetadas pela ausência de uma democratização substantiva pudesse inserir e formalizar na Carta Magna princípios e garantias tendentes à declaração e efetivação dos direitos sociais”.

Sobre essa Carta Magna<sup>109</sup> Simões (2013, p.157) destaca que houve uma mudança brusca sobre a forma do Estado gerenciar a máquina pública pois “ao contrário do Estado empresarial do regime militar, desenhou um Estado distributivista, com forte aumento nos gastos sociais [...]”. Ou seja, essa ruptura produziu no campo social implicações diretas para que os sujeitos, outrora cerceados do poder, a partir desse documento, eram figuras centrais nas decisões políticas.

O próprio autor destaca que a Constituição de 1988<sup>110</sup> trouxe a efetivação de algumas demandas, tais quais, “[...] a centralidade dos valores constitucionais, em que assentam a extensão e natureza dos direitos sociais, a participação direta da população nas deliberações sobre as políticas sociais, assim como as garantias constitucionais [...]” (SIMÕES, 2013, p.157).

A Constituição de 1988 delimita todo o seu objetivo em seu Preâmbulo ao afirmar:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte Constituição da República Federativa do Brasil (BRASIL, 1988).

Ao analisar especificamente o texto constitucional, observa-se que a estrutura seguiu a seguinte ordem:

---

<sup>109</sup> É uma outra terminologia usada para designar a nossa Constituição Federal de 1988, a ideia expressa pelo termo é de o documento direcionar todos os outros documentos legais no contexto brasileiro.

<sup>110</sup> Para os fins desse estudo, não houve referência as outras Constituições produzidas no contexto brasileiro, dessa maneira, em alguns momentos a *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988* é referida como Constituição Federal de 1988 ou Constituição de 1988.

Preâmbulo  
 Título I – Dos Princípios Fundamentais;  
 Título II – Dos Direitos e Garantias Fundamentais;  
 Título III – Da organização do Estado;  
 Título IV – Da Organização dos Poderes;  
 Título V – Da Defesa do Estado e das Instituições Democráticas;  
 Título VI – Da Tributação e do Orçamento;  
 Título VII – DA Ordem Econômica e Financeira  
 Título VIII – Da Ordem Social;  
 Título IX – Das Disposições Constitucionais Gerais (BRASIL, 1998)

Em torno da temática *educação* foi contemplada de forma mais direta<sup>111</sup> no Título VIII – Da Ordem Social, no capítulo III – Da Educação, Cultura e Desporto e mais especificamente na Seção I – Da Educação (BRASIL, 1988). A respectiva seção apresenta em sua feitura dez artigos, no qual, o mais específico em torno da Gestão Democrática é o artigo 206.

O Art. 206 propunha:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;  
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;  
 III - *pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;*  
 IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;  
 V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União;  
 VI - *gestão democrática do ensino público, na forma da lei;*  
 VII - garantia de padrão de qualidade (BRASIL, 1998, grifo nosso).

Dentro do recorte teórico deste trabalho os incisos III e VI são os mais direcionados ao tema proposto, apesar do terceiro inciso não fazer referência à Gestão Democrática especificamente, é a partir dele que as escolas particulares podem realizar a definição das suas diretrizes pedagógicas, bem como, dos processos organizacionais desenvolvidos dentro da instituição, nesse sentido, é necessário fazer o seguinte adendo, o inciso VI não se aplica a tais instituições.

Versando mais especificamente sobre o inciso que trata da Gestão Democrática é percebido que o mesmo é bem sucinto ao tratar do tema, nesse sentido Ghiraldelli (2009, p.170) pontua que essa carta magna “[...] não podia, por ela mesma, legislar no campo mais detalhado da educação”. Apesar desse panorama, alguns autores trazem em suas análises que essa garantia foi importante.

---

<sup>111</sup> É necessário demarcar de modo muito claro que o texto constitucional apresenta uma unidade, ou seja, por mais que o texto seja dividido em preâmbulo e títulos, essa divisão é somente para fins didáticos.

Conforme o sentido antes exposto, Adrião e Camargo (2007, p.65) que houve de maneira inédita a implementação “[...] da gestão democrática como princípio da educação nacional em um texto constitucional brasileiro, já que na Constituição Federal de 1988 foi a primeira a introduzi-lo”. Apesar das diretrizes do respectivo princípio ainda não estarem apresentadas, a inserção do mesmo representava avanços no contexto de democratizar a escola pública pela sociedade civil.

No contexto da reafirmação dessa importância, retoma-se a própria ideia do artigo 206 que postula de modo cabal que o ensino, ou seja, a ação educativa efetuada nas instituições educacionais, apresenta sete princípios que devem ser observados, sendo que em torno de um deles existe um espaço destinado a Gestão Democrática. Minto (2012, p.182) corrobora com a perspectiva da importância acima descrita, mesmo que “[...] seja difícil avaliar o quanto ele representou na prática da gestão escolar por todo o país”.

Retomando-se as proposições de Adrião e Camargo (2007, p.65) o respectivo trecho – art.206 inciso VI – constitucional em termos da sua importância pode ser sintetizado da seguinte maneira:

O termo “princípio” é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de Direito, ou seja, são afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais. Geralmente, são os princípios que norteiam o detalhamento dos textos constitucionais. Ao menos formalmente, podemos dizer que sua importância reside no fato de que, por se constituírem nas diretrizes para futuras normalizações legais, os princípios não podem ser desrespeitados por qualquer medida governamental ou pela ação dos componentes da sociedade civil, tornando-se uma espécie de referência para valer legalmente as normas que deles derivam.

Cury (2015, p.200) faz uma síntese da importância da Gestão Democrática expressa no texto constitucional, em três eixos, sendo eles: a formalização deste princípio em uma Constituição, a delimitação do tema ao ensino público e a questão da própria noção de Gestão Democrática. Em torno do primeiro eixo o autor afirma:

[...] é uma conquista da qual os educadores não podem se alhear. Quem ajudou a produzir a lei tem por obrigação se aproximar mais e mais dos representantes, até porque a regulamentação específica do princípio constante do art. 206 exigirá uma lei complementar<sup>112</sup>.

Em torno do segundo eixo apresentado, Cury (2015) reforça a ideia de que o formato de gestão proposto de cunho democrático não se aplica, pelo menos teoricamente, as intuições

---

<sup>112</sup> A lei complementar é a própria LDBEN de 1996.

escolares privadas. Minto (2012) traz que essa situação é circunscrita em uma luta histórica entre o embate público e privado, marcar expressiva nas discussões sobre educação, tal situação não seria diferente na constituição.

Em uma descrição mais ampla do embate no campo da gestão escolar que foi travado entre essas duas forças antagônicas, observa-se que:

No processo constituinte, esse foi um tema polêmico, que também dividiu opiniões: o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública afirmava o princípio da gestão democrática com a participação de toda a comunidade escolar (funcionários, docentes, estudantes e pais); o grupo encabeçado pelos privatistas, por sua vez, tentou limitar essa participação, tanto na qualidade das intervenções efetivas de cada segmento. No texto final, a Constituição foi duplamente restritiva para o primeiro grupo: excluiu o setor privado da necessidade de se adequar ao referido princípio e também postergou, para legislação complementar, a definição da *gestão democrática* (MINTO, 2012, p.182).

É necessário fazer três adendos do cenário apresentado pela autora, o primeiro é que o espaço da gestão democrática ficou muito bem delimitado ao contexto público; a terminologia gestão estabeleceu-se nas formulações legislatórias e; por fim, que a necessidade de leis complementares que destrincha-se de modo mais pormenorizado a exequibilidade da respectiva gestão proposta.

Em torno do último aspecto destacado por Cury (2015, p.201) relativo a própria noção de gestão democrática, o autor destaca que “[...] termo gestão vem de *gestio* que por sua vez, vem de *gerere* (trazer em si, produzir), fica mais claro que a gestão não só é o ato de administrar um bem fora-de-si (alheio) mas é algo que se traz em si, por que nele está contido”. Concorde-se com o autor e define-se nesta pesquisa o termo gestão como o mais adequado às propostas democráticas aqui discorridas e analisadas.

Conforme essa prescrição da Constituição para que uma lei complementar demarcassem de forma mais pormenorizada a questão da Gestão Democrática é que cria-se a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN de 1996. Essa respectiva lei possibilitou avanços e retrocessos que ao longo dos anos foram – e são – discutidos veementemente<sup>113</sup>.

Entretanto, as discussões aqui apresentadas serão mais focalizadas na própria legislação. Xavier, Ribeiro e Noronha (1994, p.272), traz um olhar muito próximo dos eventos que ocorrerão na época, tendo em vista o ano da publicação do seu estudo. Em torno do primeiro projeto proposto em dezembro de 1988, o autor discorre que ele teve um “cunho progressista”

---

<sup>113</sup> Sugere-se o estudo de Demo (1997) para que o leitor se aprofunde de maneira mais profunda nesses avanços e retrocessos.

pois, teve como um de seus principais colaboradores Demerval Saviani na sua escrita, sendo que essa primeira proposta foi aceita quase que em sua totalidade pelo deputado Octávio Elísio que levou a proposta para o congresso.

Entretanto, de modo já esperado, entre o texto escrito pelo professor e a versão final aprovada, passaram-se um período de oito anos, esse tempo em si já demonstrava que diversas articulações tiveram que ocorrer para a aprovação da respectiva lei. Na visão de Minto (2012, p.192) a versão final da LDBEN resultou em:

Uma lei “enxuta”, “minimalista”, que pouco disse sobre algumas das questões mais essenciais da educação, mas que deixou abertas muitas brechas para serem preenchidas em momento oportuno. Uma das questões por ela tratadas e que reafirma o caráter limitado da “democracia” brasileira refere-se à manutenção da exclusão do setor privado da obrigação de cumprir o princípio constitucional da gestão democrática, numa clara concessão aos fortes *lobbies*<sup>114</sup> dos representantes dos interesses privatistas.

Paro (2007, p.74) expressa uma posição muito próximo a da autora, segundo o mesmo, a não legislação do termo Gestão Democrática para as escolas privadas, cabe algumas necessárias reflexões, a exemplo, “[...] numa sociedade que se quer democrática, é possível, a pretexto de se garantir liberdade de ensino à iniciativa privada, pensar-se que a educação [...] possa fazer-se sem levar em conta os princípios democráticos?”.

Outro ponto discorrido pelo autor é que o respectivo documento:

“[...] ao renunciar a uma regulamentação mais preciso do princípio constitucional da ‘gestão democrática’ do ensino básico, a LDB, além de furta-se a avançar desde já, na adequação de importantes aspectos da gestão escolar, como a própria reestruturação do poder e da autoridade no interior da escola, deixa também à iniciativa privada de estados e municípios [...] a decisão de importantes aspectos da gestão, como a própria escolha dos dirigentes escolares” (ibid., p.75).

De modo a melhor dimensionar as discussões acima expostas é preciso imergir-se sobre a respectiva lei. A estrutura da LDBEN de 1996<sup>115</sup> da mesma forma que a Constituição Federal de 1988, está dividida em nove títulos, sendo que cada um dos mesmos aborda especificamente uma temática de modo particular. Reforça-se que da mesma maneira que o documento anteriormente abordado, é preciso considerar a mesma dentro de uma unidade, sendo que as divisões em títulos é para fins mais didáticos.

<sup>114</sup> No sentido usado pela autora, significa dizer que as decisões ocorrerão dentro do congresso, sendo que o termo faz referência a decisões realizadas dentro de um lugar em específico.

<sup>115</sup> Ao enunciarmos LDBEN de 1996, está se tratando da Lei 9.394/96, em suma, a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Apresentando-se de maneira mais pormenorizada a estrutura do texto, tem-se que:

Título I – Da Educação;  
 Título II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional;  
 Título III – Do Direito à Educação e do Dever de Educar;  
 Título IV – Da Organização da Educação Nacional;  
 Título V – Dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino;<sup>116</sup>  
 Título VI – Dos Profissionais da Educação;  
 Título VII – Dos Recursos Financeiros;  
 Título VIII – Das Disposições Gerais;  
 Título IX – Das Disposições Transitórias (BRASIL, 1996).

O primeiro artigo que trata mais especificamente da Gestão Democrática é o artigo 3, em seu inciso “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (BRASIL, 1996). Conforme a descrição do texto, percebe-se que as mesmas limitações do texto constitucional permanecem na legislação educacional mais ampla do país – conforme Paro (2007) enumerou acima – Cury (2015) apresenta uma questão política para este fato trazendo à tona a questão do pacto federativo que interferiu no artigo.

Apesar de não ser a finalidade deste estudo tratar sobre a questão dos papéis dos entes federados em torno da educação, é necessário observar que a definição proposta na LDBEN de 1996 apresenta uma preocupação do legislador em discorrer no fim do inciso que o papel “[...] *da legislação dos sistemas de ensino*”, em suma, acrescenta-se um elemento a mais que não estava descrita na Constituição Federal de 1988.

Dublante e Coutinho (2012, p.184) apresentam algumas breves reflexões sobre essa situação ao pontuar que um dos objetivos propostos com o respectivo acréscimo era de possibilitar a “[...] institucionalização democrática de instancias de gestão dos sistemas, visão garantir a efetividade das políticas implementadas e a qualidade da educação pública, a partir da participação popular, nos respectivos sistemas”.

Na mesma linha já exposta por alguns teóricos utilizados anteriormente, Dublante e Coutinho (2012) abordam que pensar pelo lado federativo com o intuito de fornecer um protagonismo para estados e municípios é uma falácia, tendo em vista que no fim das contas pela questão dos repasses ficarem condicionados a algumas situações específicas pelo governo federal, a descentralização é parcial, há uma espécie de “*descentralizar para em seguida centralizar*”<sup>117</sup>, nesse sentido, é preciso que o modelo federativo em torno dessa questão seja melhor dimensionado.

---

<sup>116</sup> Optou-se neste trabalho por citar a estrutura dos títulos, entretanto, no Título V existe outras subdivisões em capítulos e seções.

<sup>117</sup> Terminologia determinada pelo pesquisador.

No centro da análise dos autores, a importância da escola é reforçada pois, mesmo com todas as dificuldades, a escola poderá tentar se efetivar como um espaço de estabelecimento de práticas democráticas. Para isso, é necessário “[...] um rompimento com a centralização que permeia as ações existentes no interior das escolas [...] no intuito de construir uma nova dinâmica de funcionamento pautada em uma gestão de cunho democrático” (DUBLANTE E COUTINHO, 2021, p.185). No bojo do capitalismo, essa proposta sempre será limitada, conforme os próprios autores.

Elementos mais pormenorizados só irão aparecer na respectiva LDBEN de 1996 no artigo 14, sendo que o mesmo afirma:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:  
I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;  
II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Paro (2007, p.74) ao analisar o artigo 14 é bem crítico em torno do mesmo, tendo em vista, que o primeiro inciso na visão do autor “o primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a ‘a elaboração do projeto político pedagógico pudesse dar-se sem a ‘participação do profissionais da educação’”. Nessa mesma linha em torno do segundo inciso o autor dispõe que nem “[...] sequer estabelece o caráter deliberativo que deve orientar a ação desses conselhos, outra conquista da população que se vem implantando nos diversos sistemas de ensino” (ibid., p.74).

Dublante e Coutinho (2012, p.186) desvelam que o texto da LDBEN de 1996 no tocante a Gestão Democrática, focaliza-se na escola, sendo que essas instituições tornam-se “[...] alvo de uma maior cobrança por parte da sociedade civil, para que esses estabelecimento iniciassem, mesmo que lentamente, uma mudança na sua forma centralizada de tomada de decisão, apenas sobre a responsabilidade do gestor”.

Apesar da necessidade de melhorias e pormenorizações que o texto apresenta, o inciso do art. 14, pode representar uma garantia legal aos profissionais da educação, o que poderá auxiliar na necessidade das escolas públicas de inserir tais sujeitos na tomada de decisão, em prol da superação da prática centralizadora. É interessante evidenciar que em um contexto educacional autoritário e com diversos conflitos das mais variadas instâncias e entidades, é preciso em alguns momento ser redundante.

Ainda na linha da participação dos profissionais, Luck (2009, p.33) destaca que a participação dos profissionais da educação é fundamental para “[...] a superação do caráter aleatório, ativista, assistemático”. Não há ninguém mais gabaritado para versar sobre as necessidades peculiares de cada escola do que aquele sujeito em que estando inserido no processo educativo, tem uma visão bem consistente do fenômeno educativo.

Apesar de algumas discussões tratarem da participação dos profissionais da educação, é no inciso II que o problema é mais expressivo, a participação da comunidade encontra uma variedade de dificuldades, dessas, existem três a serem enumeradas, a primeira é a questão de que em um sistema balizado pela sociedade de classes e por autoritarismo das mais variadas espécie, ser democrático é um desafio expressivo; a segunda é a questão da falta da noção da importância de participar das decisões coletivamente; e por fim, a falta de espaços efetivos de participação.

Em torno do segundo ponto, Dublante e Coutinho (2012, p.187) discorrem que muitas vezes os membros não estão cientes da importância de sua participação na gestão escolar, em muitos casos existe “a institucionalização de acordos internos para se fazer aquilo que, na visão, dos gestores e professores, é melhor para o funcionamento da escola [...]”. É necessário, nesse sentido, que gradativamente os estudos acadêmicos consigam estabelecer uma relação cada vez mais afinada com as escolas, com o propósito de mitigar tal panorama.

A terceira questão, que seria a falta de efetivos canais de participação, Paro (2016, p.24) desvela que “[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”. Apesar de na visão do autor essa proposição ser uma “obviedade” e nesse processo tão apresentável que surge o principal problema pois, apesar de todos saberem a necessidade da participação, ninguém está disposto – na visão do autor – a efetivar ou criar canais para que essa ação aconteça. Existe a dualidade do discurso e da prática. Não existe ao fim e ao cabo, a práxis (palavra + ação) participativa.

É válido destacar que a LDBEN de 1996, apesar de congregar de maneira mais direta nos artigos 3º e 14º as discussões em torno da Gestão Democrática, é possível verificar que os artigos 12º (proposta pedagógicas e participação); 13º (participação docente); 15º (autonomia da escola) e 25º (condições materiais da escola), também fornece elementos importantes para o debate da democratização da gestão escolar, alguns dos mesmos serão examinados mais a frente nesta sessão.

Outra legislação que também é fundamental de ser tratada são os planos educacionais que se estabeleceram nas esferas nacional, estadual e municipal<sup>118</sup>. Em torno da Lei nº 1305 de 25 de junho de 2014, popularmente conhecido como Plano Nacional de Educação - PNE de 2014<sup>119</sup>, é o PNE em vigência atualmente, conforme esse documento no art. 2º uma das suas diretrizes é a “VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014).

Essa primeira proposição serviu para reforçar a ideia de Gestão Democrática como um princípio da educação nacional, conforme já descrito em outros documento legais anteriores ao mesmo, como a Constituição Federal de 1988 e na LDBEN de 1996. Vieira e Vidal (2015) observam que esse era necessário essa reafirmação, tendo em vista, ao longo do texto do respectivo plano, tal diretriz era necessária de ser observada, bem como abordada em alguma das metas.

Ao analisar o plano, destaca-se que a meta específica para a Gestão Democrática foi a 19º, a mesma propunha que:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014).

Ao observar a respectivas meta, verifica-se que se ela estabelecia com base em um direcionamento, principalmente aos estados e municípios – apesar de não citar nominalmente os mesmos – ao relatar o prazo explicitado de 2 anos, segundo Vieira e Vidal (2015, p.23) essa delimitação temporal poderia indicar “[...] que Estados e Municípios ainda estão a dever definições sobre a matéria ou, em caso positivo, precisam fazer adaptações para seu encaminhamento” .

Esse premissa fica bem mais clara quando imerger-se nas estratégias adotadas para alcance da Meta 19, sendo que é possível dividir a mesma em dois blocos, o instrumental e social-escolar<sup>120</sup>, em torno do primeiro, destaca-se:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola,

<sup>118</sup> Seria impossível no contexto desta pesquisa, pormenorizar o contexto histórico dos planos, que remontam a década de 60, sendo assim, as discussões se tangenciaram no nível concreto do documento.

<sup>119</sup> Atual PNE.

<sup>120</sup> Divisão própria do pesquisador baseada na leitura do PNE 2014, bem como, tomando como base os trabalhos de Vieira e Vidal (2015) e Sabia e Alaniz (2015).

critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos (às) conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções;

19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação (BRASIL, 2014).

Essas três primeiras metas tem um foco mais instrumental, pois, dizem respeito a um processo legal – ou seja referente a legislação – sendo mais focada na atuação do ente federado frente aos estados e municípios. Em torno dessa questão fica evidente que a proposta de ação era bem próxima da descrita por Rosar (2015, p.115) “[...] uma política de distribuição de recursos com a garantia de manter o controle sobre estados e municípios”. Novamente, era observado o jogo da descentralização centralizado. Vale destacar os verbos propostos nessas três primeiras estratégias: priorizar, ampliar e incentivar, sendo que todos esses fazem referência a uma ação técnica.

Em torno das cinco últimas estratégias, o foco modifica-se, sendo delimitado as ações propostas ao contexto social e da escola, descrevendo-se as mesmas, têm-se:

19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino;

19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (BRASIL, 2014).

Apesar de observar as pertinentes propostas apresentadas, é verificado que boa parte das estratégias não apresentam elementos concretos do “*como fazer*”, sendo bem mais focadas no processo “*do que fazer*”. Ao analisar as determinações propostas, Dublante e Coutinho (2012)

trazem à tona que a principal situação que precisa ser sanada, é a questão financeira, tendo em vista que as intenções dispostas nos mais variados documentos, encontram entraves em sua exequibilidade principalmente pela questão financeira observada<sup>121</sup>.

Em uma leitura acurada do documento, é verificado duas situações bem dispares, a primeira situação é importante para o contexto educacional que seria o direcionamento através do PNE de 2014 de algumas premissas que os estados e municípios devem observar para a democratização da gestão democrática, nesse sentido Dourado (2007, p.925) expressa que a:

[...] democratização dos processos de organização e gestão deve considerar as especificidades dos sistemas de ensino, bem como os graus progressivos de autonomia das unidades escolares a eles vinculados, e buscar a participação da sociedade civil organizada, especialmente o envolvimento de trabalhadores em educação, estudantes e pais.

Entretanto, é observado também que os temas educacionais propostos no respectivo plano flutua entre visões dispares, nesse processo, a falta de clareza das concepções de democratização e de Gestão Democrática, imputa uma limitação expressiva ao PNE 2014. Sabia e Alaniz (2015, p.54) sobre essa situação, dispõem que o principal problema é que:

A redação do texto aprovado é ambígua ao abordar o critério técnico de desempenho atrelado à consulta pública a comunidade. Contraditoriamente, o texto da meta conjuga a gestão democrática, que pressupõe poder de decisão coletivo sobre os rumos da escola e da política educacional, com a lógica individualista e liberal da meritocracia.

Em suma, é preciso que os educadores pautem sua luta sempre na perspectiva proposta por Cury (2013, p.32) de tornar o Plano Nacional de Educação “[...] uma baliza de frente a fim que os princípios da educação se traduzam em políticas consistentes a partir de uma rigorosa radiografia dos problemas da educação”. Em suma, um documento que atinja aos problemas fulcrais que a educação pública enfrenta.

Por fim, a última lei/documento analisado será a Lei nº 6.001, de 09 de novembro de 2015, mais conhecida como Plano Municipal de Educação de São Luís – PME de 2015<sup>122</sup>. É possível verificar que o documento possui uma extrema afinidade com o Plano Nacional de Educação de 2014, entretanto, é possível perceber que ele transcende o mesmo em alguns aspectos.

---

<sup>122</sup> Para fins desta pesquisa o Plano Estadual de Educação de 2014 não foi analisado.

Em torno do planos municipais de educação, Pereira (2019, p.352) destaca que os mesmos são “[...] instrumentos de planejamento do município que orienta a execução e o aprimoramento de políticas públicas no setor educacional”. Corrobora-se com o entendimento da autora pois, tendo em vista que, sendo a descentralização uma das bandeiras do Neoliberalismo na educação pública brasileira, nada mais necessário do que examinar também os documentos locais e não somente os nacionais.

Assim como o documento nacional, o plano destaca como uma das suas diretrizes no Art. 2º inciso X a necessidade do “fortalecimento da gestão democrática da educação e dos princípios que a fundamentam” (SÃO LUÍS, 2015). Ao comparar mesmo que sucintamente o PNE de 2014 e o PME de 2015, é possível perceber que o segundo expressa de forma muito mais adequada a sua proposta, buscando o “*fortalecimento*” da Gestão Democrática baseada “*nos princípios que a fundamentam*”, enquanto que o primeiro traz como diretriz “*a promoção*” sendo um termo ambíguo e dual.

O PME de 2015, contempla em sua feição três metas que trazem elementos relativos a Gestão Democrática, mais precisamente, as metas 15, 19 e 20. Em torno da Meta 15 a mesma propõe:

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração, a formação continuada em serviço a 100% dos profissionais da Educação Pública Municipal, na cidade e no campo, por intermédio de atividades formativas, cursos de atualização e aperfeiçoamento, realizados de forma presencial ou a distância, considerando as especificidades, diversidades e os temas sociais nas etapas e modalidades de ensino, na perspectiva da educação integral, dos direitos humanos e da sustentabilidade ambiental (SÃO LUÍS, 2015).

Ao analisar a respectiva meta é possível perceber que a mesma trata sobre a formação em serviço, apesar em sua primeira descrição não fazer referência a Gestão Democrática, tal princípio é contemplado nas estratégias 3, 5 e 9:

15.3) Garantir, a partir de 2015, a formação continuada em serviço, a todos os coordenadores pedagógicos, professores e demais trabalhadores da Educação Infantil, considerando as diversidades, os temas sociais e as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem, da cidade e do campo, visando o fortalecimento da gestão democrática, das práticas pedagógicas, do respeito à multiculturalidade e da valorização do cuidar e educar como princípios essenciais e indissociáveis da Educação Infantil. 15.5) Garantir, a partir de 2015, a formação continuada em serviço a todos os coordenadores pedagógicos e professores do Ensino Fundamental, considerando as diversidades, os temas sociais e as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem da cidade e do campo, visando o fortalecimento da gestão democrática, das práticas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo de alfabetização dos estudantes de até oito anos, bem como do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo, do respeito à multiculturalidade, assegurando o foco no aprendizado do estudante da cidade e do campo. 15.9) Garantir, a partir de 2015, a formação continuada em serviço, a todos os coordenadores pedagógicos e professores da Educação de Jovens, Adultos e Idosos, considerando as

diversidades, os temas sociais e as especificidades do processo de ensino e de aprendizagem da cidade e do campo, visando o fortalecimento da gestão democrática, das práticas pedagógicas capazes de incorporar os avanços de pesquisas ligadas ao processo de alfabetização de jovens, adultos e idosos, do respeito à multiculturalidade, assegurando o foco no aprendizado do estudante da cidade e do campo dessa modalidade de ensino e no resgate da sua cidadania (SÃO LUÍS, 2015).

Cury (2002, p.172, grifo do autor) afirma que “os cidadãos querem mais do que serem executores de políticas, querem ser ouvidos e ter presença em arenas públicas de elaboração e os momentos de tomada de decisão. *Tratar-se de democratizar a própria democracia*”. Essa proposição apresentada pela autor é bem assertiva pois, é percebido que associar a gestão democrática com a formação é necessária, sendo que o PME de 2015, nesse sentido, traz um avanço importante ao contexto educacional local.

Paro (2007, p.79) ao tratar da relação formação continuada e gestão democrática pontua que é imprescindível avançar em um debate no qual os demais sujeitos, para além dos gestores escolares, possam estar preparados para efetivamente participarem das decisões, sendo que todos devem os sujeitos inseridos na escola devem estar preparados para “[...] a uma eventual função diretiva na escola”. Essa proposta só é possível com o estudo efetivo da prática de gerir a escola.

Porém, é na Meta 19, em que se congrega as determinações específicas da Gestão Democrática, tal meta defini:

Garantir a efetivação da gestão democrática da Educação Pública Municipal, assegurando a nomeação de 100% de gestores escolares (geral e adjunto), o fortalecimento das instâncias colegiadas e dos conselhos de controle social que atuam diretamente na área educacional (SÃO LUÍS, 2015).

Em torno da meta, é percebido de maneira clara que seu foco de atenção está delimitado em torno da figura do gestor escolar e no fortalecimento das instâncias colegiadas. Observa-se que o documento em torno dessa meta apresenta 27 estratégias – algumas não estão diretamente relacionadas ao tema – tal quantitativo impossibilita a descrição por completo neste respectivo trabalho, dessa maneira, será dividido as mesmas em três blocos, a saber: as determinações em torno da gestão escolar, o processo participativo na escola, e a (re)estruturação das escolas municipais.

Em torno do primeiro bloco são apresentadas seis estratégias em torno do papel do gestor, sendo elas:

19.1) Garantir, no prazo de um ano de vigência deste plano, a nomeação de 100% de gestores escolares, mediante critérios técnicos de mérito e desempenho, por meio da

eleição direta pela comunidade escolar, para um período de 3 anos, podendo ser reeleito por igual período consecutivo. 19.2) Nomear os gestores escolares que forem eleitos, considerando os seguintes critérios técnicos de mérito e desempenho:  
 Ser profissional nomeado para cargo efetivo na rede municipal de educação.  
 Ter sido aprovado no estágio probatório.  
 Ter disponibilidade de 40 horas semanais.  
 Ter formação inicial em pedagogia e/ou nas licenciaturas e/ou especialização em administração escolar ou gestão escolar.  
 Ter experiência comprovada em unidade escolar por um período mínimo de 3 anos como professor, gestor escolar, secretário escolar, ou especialista em educação e/ou coordenador pedagógico.  
 Apresentar um plano de ação para a gestão escolar;

19.3) Assegurar que o mandato dos gestores escolares seja de 3 anos, podendo ser reeleitos por igual período, desde que aprovado em avaliação pela comunidade escolar. 19.4) Criar uma comissão permanente de avaliação e apoio ao processo de gestão escolar, constituída por representantes da Secretaria Municipal de Educação, da entidade classista, da escola e da comunidade. 19.5) A comissão permanente de avaliação e apoio terá como responsabilidade criar os critérios e elaborar os instrumentos de avaliação. 19.6) Garantir nas escolas de Educação Infantil e Ensino Fundamental da Rede Pública Municipal, até o 5º ano de vigência deste PME, quantitativo de gestores, secretários escolares e coordenadores pedagógicos [...] (SÃO LUIS, 2015).

Silva (2007), destaca que para o ingresso na gestão escolar existe três formas: indicação política, concurso público e eleição direta. Ao analisar o trabalho do respectivo autor, verifica-se que nenhum modelo está totalmente pronto, sendo que todos possuem defeitos. Nesse sentido, em torno das estratégias, apesar de verifica que em termos teóricos ela se apresenta de modo bem detalhada, é o contexto prático que efetua cabalmente a distinção entre um modelo autoritário ou democrático.

Paro (2007, p.81) nesse sentido propõe que o principal desejo “[...] é que os tomadores de decisão envidem esforços para conceber sistemas eletivos de escolha dos dirigentes, capazes de lhes dar a legitimidade política necessária ao desempenho de suas funções”. Tal análise se mostra fundante pois, apesar das formas de eleição direta e concurso serem vista pelo autor – corrobora-se com o mesmo – como aquelas menos danosas no contexto escolar, sempre haverá um grau de subordinação as determinações do Sistema Municipal.

Em torno do segundo bloco é versado sobre a participação dos sujeitos, em torno das estratégias que dizem respeito a esse segundo bloco têm-se:

19.12) Incentivar e garantir, em 100% das escolas públicas municipais, o funcionamento do conselho escolar, do grêmio estudantil, da associação de pais, mestres e funcionários e do conselho de classe, assegurando-lhes autonomia, espaço físico adequado, móveis, equipamentos, recursos materiais e tecnológicos, acesso à Internet e formações nas áreas administrativa, financeira, fiscal, pedagógica e de liderança, como forma de garantir a participação da comunidade escolar e dos parceiros de competência na gestão democrática da escola pública municipal. 19.13) Garantir a participação e representação dos profissionais da Educação Pública Municipal nos conselhos: Conselho Municipal de Educação, Conselho Municipal do FUNDEB, Conselho de Alimentação Escolar e outros. 19.14) Implantar um processo

de participação de profissionais e trabalhadores da educação, estudantes e seus responsáveis, na construção do projeto político-pedagógico, currículo escolar, plano de gestão escolar e regimento interno da escola. 19.15) Garantir a regularização (lei de criação, resolução, CNPJ, NIS, dominialidade, impostos, conselhos escolares) de 100% das escolas públicas municipais, da cidade e do campo, estabelecendo processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira para as escolas públicas municipais, observadas as normas gerais de direito financeiro público. 19.16) Extinguir, até 2016, os anexos das escolas públicas municipais, pela construção de escolas, realizada em parceria com os entes federados, ou por intermédio da transformação desses anexos em escola sede mediante avaliação de sua estrutura física (SÃO LUÍS, 2015).

Em torno do segundo bloco é percebido objetivos em torno do conselho escolar e das instancias colegiadas na escola. Novamente retoma-se a ideia que somente será possível analisar a influência do plano quando o mesmo estiver balizado pela sua efetuação na prática escola. Cardozo (2012, p.173) auxilia nesse entendimento, ao afirmar:

[...] não basta enfatizar a participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares; é importante compreender a gestão democratizada como espaço de participação, de construção da autonomia, de descentralização do poder e de exercício da cidadania.

Ainda conforme as proposições da autora, é necessário mudar a própria ação dos conselhos dentro do contexto cotidiano das escolas públicas, pois, segundo a autora “[...] as gestões das escolas não são compartilhadas com os Conselhos, que servem apenas para legitimar as decisões tomadas nos gabinetes dos gestores” (CARDOZO, 2012, p.176). Em suma, é necessário trazer as proposições do documento para o dia a dia escolar.

Em torno do último bloco, as atenções voltam-se para a escola, nesse sentido, destaca-se as estratégias abaixo:

19.21) Garantir, anualmente e de forma planejada que os reparos e manutenção da rede física, a serem realizados nas escolas públicas municipais, sejam feitos em dias e horários que não comprometam os dias letivos dos estudantes. 19.22) Garantir a segurança nas escolas municipais, promovendo ações articuladas entre a guarda municipal, as polícias militar e civil, os órgãos de proteção e garantias de direitos, os agentes e atores sociais de toda comunidade escolar, desenvolvendo projetos que disseminem a cultura da paz na cidade de São Luís. 19.23) Garantir um espaço de formação para os profissionais da educação, com acesso à biblioteca, videoteca, laboratório de informática, salas de aula e auditório. 19.24) Ampliar e fortalecer o Programa de Transporte Escolar – PNATE, objetivando a disponibilização de transporte escolar adequado e acessível, com monitor de transporte escolar e controle de frequência dos estudantes por viagem, em cumprimento as leis e normas do FNDE, dos demais órgãos de segurança, trânsito e transporte, a fim de atender a demanda das escolas públicas municipais da área rural (SÃO LUÍS, 2015).

Em torno dessas estratégias, Paro (2016, p.31) discorre sobre a urgência de fornecer elementos para as melhorias infra estruturais na escola, existe na visão do autor um problema

político “falta de recursos por omissão do estado”, que precisa ser enfrentando urgentemente para que a gestão democrática possa encontrar um pleno desenvolvimento na escola. Os problemas da escola pública são tantos em termos de estrutura que o tempo pedagógico é quase inexistente na visão do autor.

Apesar de a meta 19 ser a mais delimitada em torno de alguns aspectos da Gestão Democrática, é em torno da meta 20, estratégia 17, que encerra-se as discussões em torno da gestão democrática no PME de 2015, enumerando-se abaixo o texto têm-se que:

Meta 20: Garantir que 100% dos recursos financeiros públicos, definidos em lei, para a educação sejam, efetivamente, aplicados na mesma, de forma a assegurar a manutenção, a implantação das políticas de valorização dos profissionais, e o investimento em ações, programas e projetos que garantam o desenvolvimento de uma educação integral de qualidade social no município.

20.17) Garantir apoio técnico e financeiro à gestão escolar mediante transferência direta e progressiva de recursos financeiros à escola, visando a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, de forma a ampliar a transparência e o efetivo desenvolvimento da gestão democrática (SÃO LUIS, 2015).

Ao analisar esse último ponto, verifica-se novamente o problema proposto por Dublante e Coutinho (2012), sobre a necessidade de tratar dos aspectos financeiros nas legislações educacionais brasileira. A união não pode se eximir da responsabilidade do financiamento da educação pública, bem como, estados e municípios precisam focalizar suas atenções na administração dos seus recursos próprios, assim como administrar de modo mais racional a verba do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB<sup>123</sup>.

Silva, Abreu e Verde (2021, p.13) destaca que a meta 20 mais especificamente na estratégia 17 é desvelado “[...] um problema histórico na educação do Brasil que é a falta da articulação entre os entes federados na construção de um sistema educacional nacional que seja autônomo e, ao mesmo tempo, colaborativo”. Na proposição da autora as questões financeiras sempre esbarram em interesses particulares do entes federados.

Apesar de o principal tema apreendido nesse último ponto ser a questão financeira, observa-se como um bom avanço no PME de 2015 relatar “a *garantia técnica*” para as escolas, tendo em vista que atualmente o gestor escolar também necessita de conhecimento técnicos para administração os recursos das instituições. Oliveira (2014, p.535) destaca nesse sentido

---

<sup>123</sup> O *FUNDEB* é um fundo nacional de educação, destina-se ao pagamento de professores, bem como, auxilia nas mais variadas despesas dos entes federados.

que “passa-se a exigir do nível local maior capacidade de mobilizar recursos no sentido de atender às políticas sob sua responsabilidade [...]”.

Em suma, em torno do PME de 2015, as proposições teóricas apresentadas no documento apresentam alguns avanços substanciais em termos teóricos visando a democratização das escolas públicas no contexto ludovicense, entretanto, é válido ressaltar que somente propor teoricamente não significa que haverá exequibilidade das demandas ora propostas, desta forma, somente haverá a melhoria da educação quando as determinações legais transformarem-se em ações políticas concretas do ente federativo municipal, que em torno dessa lei, é o principal agente de efetivação das questões discorridas.

### 3.3 Democratização da gestão escolar pública

Observando as situações discorridas ao longo do contexto educacional do Brasil – pormenorizada aos longo desta e de outras sessões desta pesquisa – fica perceptível que existe inúmeros (em)debates que se consolidavam em torno da democratização do ensino público brasileiro, com a finalidade de demarcar de forma mais clara o termo *democratizar*, no respectivo ensino.

Ao versar sobre a terminologia democratização da educação é perceptível que ela se consolida como objeto de análise da educação brasileira em geral, não se restringindo nesse sentido, ao período democrático atual<sup>124</sup> consolidado com a Constituição de 1988. Conforme algumas reflexões de Libâneo (2013), é possível depreender que a efetivação da democracia no contexto escolar – democratização é a democracia + ação – advém do *acesso, permanência e participação*.

Ao tratar sucintamente sobre esses três elementos, é possível dizer que “*acessar*” significa a presença dos estudantes e comunidade em geral as escolas públicas, “*permanecer*” se tangencia em torno das condições que fazem esse respectivo estudante estar ativo na escola, e por fim, “*participação*” é definir os rumos da escola utilizando-se dos sujeitos que a compõe no seu dia a dia.

No sentido exposto, Libâneo (2013) define que a escolarização e democratização estão diretamente interligadas, ou seja:

---

<sup>124</sup> Apesar de a democracia brasileira ser passível de críticas, ainda é possível afirmar que vive-se em uma democracia, bem mais pelas instituições das três esferas de poderes (Legislativo, Executivo e Judiciário) do que necessariamente por vivermos imersos na plenitude de um ideal democrático.

A escolarização é um dos requisitos fundamentais para o processo de democratização da sociedade, entendendo por democratização a conquista, pelo conjunto da população, das condições materiais, sociais, políticas e culturais que lhe possibilitem participar na condução das decisões políticas e governamentais (LIBÂNEO, 2013, p.33).

Em uma linha próxima dessa estabelecida, Veiga (2019, p.69) reforça a importância da gestão democrática nesse processo, pontuando que:

A gestão democratiza exige uma ruptura na prática administrativa da escola com o enfrentamento das questões da exclusão e reprovação e da não permanência do estudante na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político ligado aos interesses necessidades da população”.

A base de análise proposta por Libâneo (2013) e Veiga (2019) desvela que a gestão escolar desenvolvida na escola – pautada por um processo democrático em sua feição – precisa de uma criticidade mais elevada, tendo em vista que as demandas educacionais precisam ser abarcadas de forma técnica, social, processuais e particulares ao mesmo tempo, nesse sentido:

Compreender em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática. Nesse sentido, ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática. Busca resgatar o controle do processo do trabalho pelo profissionais (VEIGA, 2019, p.69).

É no âmbito da educação básica<sup>125</sup> que a concentração em torno do tema da democratização se observa historicamente proposta, tal fato é totalmente entendível pois, como afirma Oliveira (2004, p.93) “a luta pela democratização da educação básica sempre mobilizou as camadas mais populares e revestiu-se de um aspecto de indissociabilidade entre educação e trabalho, ou escola e emprego”.

Essa delimitação apresentada entre a educação básica e a superior, encontra-se ancorada no processo histórico educacional brasileiro. No contexto da educação superior em muitos casos “*as lutas*”<sup>126</sup> era determinada através dos interesses das classes mais abastardas. Enquanto que o panorama de luta pelo ensino básico compreendia as classes populares que viam no ensino

<sup>125</sup> Abarca a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio.

<sup>126</sup> A opção por colocar a terminologia lutas entre aspas, advém do fato que não necessariamente a classe de maior poderio financeiro precisaria lutar pela demarcação do seu espaço no tocante ao contexto da educação, o mesmo, já era fornecido a esses atores. Em suma, eles já gozam historicamente do espaço. É caso fosse necessário intervir junto aos órgãos reguladores, o espaço para tal ação já encontrava-se acessível a esse grupo.

elementar<sup>127</sup> “[...] a defesa da sobrevivência e da obtenção de padrões mínimos de satisfação das necessidades vitais” (OLIVEIRA, 2004, p.93).

Oliveira (2004, p.92) destaca sobre esses diferentes caminhos em torno dessas modalidades de educação o seguinte:

A luta pela universalização da educação básica sempre esteve apartada da defesa da democratização do ensino superior público. Tal cisão parece mais obedecer a uma tradição, pois o que se observa na história da educação brasileira é o desenvolvimento das duas modalidades de ensino como dois sistemas distintos.

É necessário, nesse sentido exposto pela autora, retomar as elucidações já dispostas nos primeiros tópicos da primeira seção, que fica bem expresso o entendimento de que a população em geral sempre foi a mais alijada historicamente do direito a educação. Com o intuito de delimitar o que vêm a ser os sujeitos que compõem esse termo “*população*” acima descrito, é possível pontuar que estes compõem um quadro amplo, que dentro de um escopo de uma sociedade marcadamente de classes, encontram-se na base delas, sendo os sujeitos que menos dispõem dos meios de produção, no máximo possuindo a necessidade de venda da sua força de trabalho.

Conforme abordado por Oliveira (2004, p.93):

A luta pela educação básica trouxe desde sua origem a concepção de democratização como acesso universal, como um imperativo, o que resultou na priorização no âmbito das políticas públicas, pelo menos por determinado tempo, dos aspectos quantitativos em detrimento dos qualitativos.

É importante ressaltar que essa luta acima proposta nem sempre encontrou bases legais que possibilitassem sua concretude, em termos mais simples, nem sempre o panorama de mobilização pelo direito a educação foi delimitado em leis. É nesse sentido que os anos de 1980/90 – abordados anteriormente nesta pesquisa – foram importantes, pois houve a possibilidade de concretização dos “processos de legalização e normatização da participação que se exprimem em diversas legislações” (CARDOZO, 2012, p.173).

É importante destacar que a garantia legal, nem sempre é precedida de garantias efetivas na prática escolar, a própria Cardozo (2012, p.173) é bem ciente dessa situação ao propor que algumas demandas na educação “[...] ficam mais no âmbito formal do que real”. É importante

---

<sup>127</sup> Elementar no sentido de “o mínimo de conhecimento a ser buscado” e não necessariamente a divisão estrutural do ensino como percebido antigamente nos sistemas de ensino.

destacar que esse entendimento sempre será uma tônica, caso as lutas de educadores e movimentos sociais da educação se alijarem da busca pela modificação da prática.

Demo (1999, p.61) traz uma análise efetiva ao afirmar que em torno do ideal de direitos sociais relacionados a educação, é verificado que “[...] direito é algo incondicionalmente devido, porém, só se efetiva, se conquistando”. Não basta dessa forma, “[...] consignar os direitos na letra, fazer declarações verbais, aprimorar textos constitucionais, se os interessados não urgirem na teoria e na prática de seus direitos” (ibid., p.61).

É válido ressaltar que ao tratar de educação básica, a referência ao termo “[...] é comumente empregado para definir o mínimo a que os indivíduos têm direito ou acesso” (OLIVEIRA, 2004, p.101). Nesse sentido, ao lutar por essa modalidade de educação está se tratando do básico que deve ser fornecido para a população como um todo. É válido ressaltar que contentar-se com o *mínimo* não deve ser uma pauta para os educadores, a luta deve estar engendrada pelo gradativo aumento das exigências educacionais frente ao governantes do país, em que pese, muitas vezes distanciados das exigências da “base” da população.

Oliveira (2004, p.101) nesse sentido, reforça que lutar pela democratização da educação básica, “[...] assume o aspecto de ampla defesa do direito à escolarização para todos, à universalização do ensino e à defesa de maior participação da comunidade na gestão da escola”. É necessário conforme a descrição ampliar o próprio direito a escolarização dos sujeitos.

Nesse cenário, a escola, segundo Hora (2012, p.45) tem:

[...] uma contribuição indispensável e insubstituível, embora limitada, a dar para a afirmação histórica das classes populares, na medida em que pode favorecer a ampliação da compreensão, de si mesmo, dos outros e das relações sociais, essencial para a construção da sua presença histórica, responsável e consciente, no exercício concreto da cidadania

Em torno da escola, Libâneo (2015, p.49) propõe que a instituição necessária é aquela que “provê formação cultural e científica, que possibilita o contato dos alunos com a cultura, aquela cultura provida pela ciência, pela técnica pela linguagem, pela estética, pela ética”. Em suma, essa instituição prepara o homem em seus mais variados aspectos com a finalidade de cabalmente concluir que formou-o em sua plenitude.

É importante destacar que apesar dos avanços tecnológicos em torno das informações diariamente recebidas – nem sempre válidas em sua veracidade – nos mais diversos dispositivos, é possível afirmar de modo veemente. Ela cumpre propósitos que nenhuma outra instituição consegue abarcar de modo tão amplo e sistematizado. A essa instituição cabe a

responsabilidade da mediação do conhecimento na direção de uma formação geral do conhecimento histórico produzido pela humanidade.

Entretanto é necessário pontuar que uma escola que queira contemplar os propósitos acima descritos deve estar atenta as modificações que ocorre externamente a ela, tendo em vista que a mesma “[...] não pode limitar-se a passar informação sobre as matérias, a transmitir o conhecimento do livro didático<sup>128</sup> [...]” (LIBÂNEO, 2015, p.49). Existe um diálogo entre a cultura formal (conhecimentos e habilidades técnicas) e cultura experienciada (conhecimentos sociais).

Libâneo (2015, p.51) sintetizando essas discussões apresentadas no contexto escolar, delimita como sendo um dos objetivos educacionais no tocante aos aspectos sociais que a envolvem “formar para cidadania crítica, isto é, formar um cidadão-trabalhador capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la e não apenas formar para integrar o mercado de trabalho”.

Com base nesse conjunto de proposições em torno da escola, é necessário delimitar conforme Hora (2012, p.45) que:

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e benefícios que transcendem os limites da ação da escola.

Entretanto, é necessário delimitar com vista aos objetivos desta pesquisa, que o item da participação é o objeto fulcral de análise. Nesse sentido, em torno dos três elementos da democratização citados anteriormente, este é o mais preeminente ao longo deste estudo. É válido ressaltar que sem participação, o acesso e a permanência não se consubstanciarão, tal demanda advém do fato que “[...] participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo [...] resulta na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo-pedagógico” (HORA, 2012, p.45). O que possibilita ao fim e ao cabo uma ação educativa mais coerente e coesa ao fins ora estabelecidos.

Conforme as proposições discorridas neste tópico é imperativo afirmar que apesar de entender a amplitude que a gestão democrática abarca, tendo em vista que ela é tema *sine qua*

---

<sup>128</sup> O livro didático desempenha papel fundamental no contexto escolar, entretanto, é necessário transcender esse instrumento no contexto escolar, tendo em vista que ele é um meio e não um fim em si mesmo.

*non*<sup>129</sup> para a democratização da escola pública abarcando os aspectos relacionados ao acesso, permanência e participação, é necessário definir, conforme a proposta desta pesquisa, um fator ou tema de análise mais objetivo que balize as nossas reflexões, nesse sentido, o foco é na participação.

Ao trazer no âmbito educacional o termo *democratização* ou *democratizar* é imperativo propor que trata-se de modo bem evidente de uma ação estruturada teoricamente, ou seja, está diretamente relacionada a um ideal de democracia – que precisa estar bem delimitado – aliado a uma ação prática que tenha relação com os aspectos teóricos anteriormente definidos. Com a finalidade de demarcar de maneira mais objetiva o sentido dos termos apresentados, resume-se que as terminologias fazem referência a um processo em que a democracia é reverberada em uma ação concreta.

Em suma, como já anteriormente apresentado, significa dizer que *é democratização é a democracia em ação*. Essa proposta desvela uma posição muito clara, é preciso buscar na participação escolar uma saída para que a população que acessa a escola pública possa se atualizar de um conhecimento historicamente produzido no tocante aos aspectos políticos e sociais que a vida em comunidade pressupõe.

Frigotto (2013, p.65) em seu estudo é taxativo ao afirmar:

A educação em suas concepções e as políticas e a gestão pública dos sistemas educacionais ganham compreensão quando tomadas como constituídas e constituintes das relações e dos interesses das classes fundamentais, frações de classe e grupos sociais.

Em termos ainda mais diretos do que o proposto pelo autor, a escola – sendo o núcleo da educação – é constituída por um panorama de relações sociais e determinações legais *externas* a ela, bem como, é constituinte de processos reflexivos *internos* a escola, ou seja, a ideia pedagógica moldada dentro do contexto escolar é um substrato daquilo que é determinado fora e dentro dessa respectiva instituição.

Um outro ponto necessário a ser evidenciado é que a educação – de modo mais amplo – sempre conta com interesses diversos e opostos, ou seja, o autor ao citar “*os interesses das classes fundamentais*” deixa claro a sua posição no entendimento que existe classes com interesses antagônicos. Nesse sentido, é possível ser taxativo ao afirmar que as classes tem interesses próprios.

---

<sup>129</sup> Sine qua non tem o mesmo significado de indispensável, sua utilização serve para reforçar de maneira ainda mais latente o caráter imprescindível da gestão democrática dentro do contexto de (re)democratização da educação pública brasileira.

Nesse sentido, a luta por maior participação nas decisões educacionais, bem como, nas decisões escolares, não é fruto de um processo destituído de significado, o alicerce dessa situação está dentro de um contexto de ampla luta social pelo direito a dar voz aos mais variados sujeitos que historicamente foram alijados no campo educacional. Gohn (2011, p.52-53) nesse sentido, deixa apresentável o significado das lutas que os movimentos sociais e educadores vem estabelecendo – em um recorte temporal de 1980 até os dias atuais – em torno da educação pública:

[...] aumentar o controle sobre os recursos e instituições que controlavam a vida em sociedade [...] luta pelo acesso e reconhecimento dos direitos sociais, econômicos e políticos dos setores populares. No plano mais geral, buscava-se o direito de eleger representantes para cargos públicos, o direito de se manifestar e de se organizar livremente. Tratava-se de mudar as regras do controle social e de alterar a forma de fazer política no país.

Frigotto (2013, p.79) é taxativo ao afirmar que em um contexto de luta, a consciência histórica e o efetivo poder revolucionário advém de formação reflexiva dos sujeitos, ou seja:

Não basta o convencimento da classe trabalhadora da justeza e da necessidade da luta contra o projeto do capital. É preciso, como assinala Gramsci, elevar moralmente e intelectualmente as massas e formar o que vem do povo que permaneça ligado às suas lutas.

Conforme as proposições ora apresentadas e fazendo um paralelo com a gestão democrática, é possível determinar que a sua concepção já ultrapassa as “[...] formas estritamente racionais, técnicas e mecânicas que a caracterizaram durante muitos anos [...]” (FERREIRA, 2004, p.308). Tal situação advém do fato de que no contexto administrativo a forma de gerir a escola era um fim em si mesma, entretanto, quando estruturada uma forma de pensar democrática, todas as ações propostas na escola são um meio e não um fim em si mesmas.

O fim da gestão democrática, como o próprio nome já afirma, é a democracia. Rebellato (2019, p.69) discorre que o sentido etimológico da respectiva terminologia tem “[...] origem grega e pode significar ‘governo do povo’, ‘governo da maioria’, ‘forma de governo’”. Entretanto, é possível afirmar de maneira assertiva que entre o significado etimológico e a ação concreta de um governança pelo povo, existe uma quantidade extensa de imprecisões, das quais, esta pesquisa não conseguiria congrega.

Entretanto, de modo a tornar esse tema mais palpável, é preciso expressar algumas reflexões importantes em três questões básicas: a questão da relação do neoliberalismo com a

democracia, a democracia representativa e a necessidade de participação como forma de cidadania. Em torno do primeiro ponto é imperativo afirmar que a base política e ideológica do capitalismo – neoliberalismo – indubitavelmente irá se apropriar desses espaços para interesses próprios.

Para o ideário liberal, a democracia é um espaço muito propício de instalação dos seus ideias, tal fato advém da possibilidade de uma “separação” entre uma concepção de Estado mais incisiva em torno da ação dos sujeitos, para um concepção de Estado em que essa ação é efetiva de maneira muito mais branda. Em suma, para essa concepção é na ideia de “liberdade” que a melhor forma de governo irá ser desvelada.

Demo (1995, p.19) define que a economia de livre mercado, que é a proposta mais autêntica do ideário neoliberal é vista como:

“[...] a única que tem condições de praticar a produtividade crescente, fazendo a abundância de bens e serviços, e com isto estabelecer um sistema de acesso equilibrado, coordenado pela oferta e demanda. Se aquela for maior que esta, a população terá tanto mais acesso ao consumo. Esta marca do sistema produtivo, caracterizado pela liberdade de iniciativa, risco da concorrência e consumo desimpedido, é transferida para a sociedade como tal, submetendo as liberdades desta às liberdades do mercado.

É necessário entretanto propor um adendo, tendo em vista, que na visão neoliberal, “o Estado sempre é visto com suspeita, porque pode tornar-se entrave às liberdade de um mercado que se quer livre” (DEMO, 1995, p.19). Apesar dessa visão parecer um contrassenso, a ideia é clara, a democracia é um mal necessário, pois ao mesmo que freia o mercado, ela freia as ideias populistas da “tirania da maioria” (REBELATTO, 2019, p.81), o que interferiria diretamente na liberdade de livre iniciativa privada.

Bobbio (2000, p.17) define que as articulações neoliberais em torno do Estado deve estar regido em duas bases, a limitação do poder e da função, dessa forma é preciso pensar sobre o prisma de um Estado de Direito – no tocante a limitação do poder – e Estado Mínimo – no tocante a sua função – de modo a melhor dimensionar essa questão o autor propõe a seguinte afirmativa “enquanto o Estado de direito se contrapõe ao Estado Absoluto [...] o Estado Mínimo se contrapõe ao Estado máximo”.

Todas essas relações devem ser entendidas dentro da democracia. No tocante aos direitos sociais adquiridos é possível uma certa “[...] aceitação por parte dos liberais de uma certa democratização” (Ibid., p.83) (REBELATTO, 2019, p.81). Esse processo é necessário, tendo em vista que algumas perdas em torno do capital são bem melhores do que necessariamente outras advindas de um processo de tirania total dentro de um Estado Absoluto.

Ribeiro (2019, p.97) nesse sentido determina “o capitalismo tornou possível conceber uma democracia formal, uma forma de igualdade civil coexistente com a desigualdade social e capaz de deixar intocadas as relações econômicas entre a elite e a multidão trabalhadora”. É com base nesse o segundo ponto da “formalidade democrática” que o debate sobre democracia se estabelece, tendo em vista que, urge-se a efetivação da terminologia da democracia representativa.

Bobbio (2000, p.68) sobre democracia participativa apresenta que a ideia proposta nesta forma de governo “[...] constitui, ao menos no países com um certo grau de civilização, o prosseguimento natural de um Estado desejoso de assegurar aos seus cidadãos o máximo de liberdade”. Em suma, nesse processo a representatividade do “povo” ocorre por meio de um determinado grupo de pessoas que definem as diretrizes amplas da nação.

Na visão dos teóricos neoliberais, a participação direta nas escolhas da nação eram danosas para as mesmas, tendo em vista que a população nem sempre “entendia” dos assuntos ora analisados. Nesse meandro a representatividade é escolhida como melhor caminho a ser adotado, desde que esteja dentro do “[...] limite de ser remediada, controlada para não se transformar em tirania da maioria, a tirania popular” (Ibid., p.81).

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p.323-324) no tocante a essa questão faz um apanhado das ideias difundidas na época, em torno da forma representativa de governo, ele esclarece que o pensamento da época era:

A ideia de que a única forma de Democracia compatível com o Estado Liberal, isto é, com o Estado que reconhece e garante alguns direitos fundamentais, como são os direitos de liberdade de pensamento, de religião, de imprensa, de reunião, etc, fosse a democracia representativa ou parlamentar, onde o dever de fazer leis diz respeito não a todo povo reunido em assembleia, mas um corpo restrito de representantes eleitos por qualquer cidadãos a quem são reconhecidos direitos políticos.

Nesse sentido, é possível versar sobre o último ponto em torno da democracia, que seria a necessidade da participação como forma de cidadania. Tal fato ocorre pelo o entendimento que, estando bem afinado o neoliberalismo e o Estado, se a população menos abastada não buscar a sua imersão dentro da representatividade política, invariavelmente irá sofrer de maneira muito mais latente os impactos dessa aproximação.

O panorama da sociedade brasileira conforme Romão e Gadotti (1997, p.15) é “[...] marcado por tantas desigualdades sociais e por uma tradição histórica de autoritarismo, que alijou dos processos de participação a maioria da população [...]”. Ao observar esse cenário é

possível postular que a separação da população dos processos decisórios terá consequências ainda piores do que as já propaladas pelos autores acima.

É totalmente cabível, ao olhar para a formatação das nossas leis, afirmar que o discurso teórico e a visualização da prática estão em direções bem diferentes, até mesmo opostas em alguns sentidos, entretanto, é necessário que a população, instrumentalizada da sua importância, possa reivindicar legitimamente os espaços que a ela já são concebidos, a fim de mitigar alguns efeitos da relação capital e política.

Pedroso e Biz (1992, p.9) ao propor reflexões logo após ao período de promulgação da Constituição Federal de 1988, descreveram que existia uma desconfiança e um afastamento dos cidadãos da política, nesse sentido, eles tinham se tornado “apáticos ou desiludidos com a política, e até mesmo, revoltados com os políticos, diminuindo sua predisposição para agirem politicamente de forma correta e buscarem aproximar-se daqueles que assim se comportam”.

Entendendo que o contexto da época era de efervescência política, a fala dos autores é singular e traz reflexões importantes pois, se em um período em que o processo político tinha um foco muito amplo, em que todos estavam atentos ao processo de democratização das instituições, qual é o panorama atual? A população brasileira apresenta um olhar mais acurado em torno do problema político do nosso país?

Gohn (2011, p.53) destaca que é necessário na luta por mais espaços participativos da população brasileira na política duas coisas, “1 – esclarecer e ordenar o que reivindicar e que direitos conquistar; 2 – estabelecer formas de arregimentação de forças políticas próprias que sustentem as reivindicações e a conquista dos direitos”. É imperativo afirmar que a escola desempenha papel fundante nesse panorama, bem como a gestão democrática efetivada dentro dela.

A Cidadania entendida nesta pesquisa como “[...] a qualidade social de uma sociedade organizada sob a forma de direitos e deveres majoritariamente reconhecidos “(DEMO, 1999, p.70). Sendo assim, “cidadão é aquele que participa do governo e só pode participar do governo (participar da tomada de decisões) quem tiver liberdade e autonomia para exercê-lo” (GADOTTI, 1994, p.5).

Gadotti e Romão (1997, p.16) resumindo as discussões em torno da participação e fazendo um paralelo com a escola propõe que:

A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização um aprofundamento do seu grau de organização e uma melhor compreensão do Estado, influenciando de maneira mais efetiva no seu funcionamento. Em relação à escola, ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. Todos os

segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida.

Em suma, é preciso que a população assuma-se como uma força importante dentro do contexto decisório brasileiro, estabelecendo-se dentro dos espaços decisórios, não é mais cabível pensar em democracia sem democratas que possam exercê-la, bem como, é impensável uma pensar em uma instituição educativa, em que pese, preparando os sujeitos para uma ação democrática, possa agir através de vieses autoritários em seu dia a dia. A preparação que deve ocorrer nesta instituição é de um processo democrático e para a democracia.

### **3.4 Concepções de Gestão Democrática**

Ao tratar das questões relativas às concepções que norteiam a Gestão Democrática é preciso delimitar as concepções que balizam essa prática. Desta forma, é possível afirmar que inúmeros são os autores que versam sobre a temática. Entretanto, nesta pesquisa utiliza-se dois autores que fornecem elementos substanciais para adentrar no cerne dessa questão. Sendo estes, Vitor Paro (1993; 1998; 2012 e 2016) e Carlos Libâneo (2012; 2013 e 2015).

O primeiro teórico a utilizar-se é Paro (1993; 1998; 2012 e 216) é possível afirmar que o respectivo autor já se postula como um teórico clássico da gestão escolar, tal fato advém do tempo de atuação que o respectivo autor trabalha com o tema ora analisado, bem como, pela riqueza de detalhes que sua obra aborda o processo educativo desenvolvido no contexto escolar, expresso nos seus respectivos trabalhos.

Ao analisar algumas obras do autor, é possível afirmar que o mesmo avança substancialmente nos seus trabalhos sobre gestão escolar pois, para além das discussões instrumentais, ele destrincha os aspectos do “*sentindo pedagógico*” das ações desenvolvidas no contexto escolar que com base no entendimento do autor, são determinadas filosoficamente na natureza do trabalho humano com base em Marx.

Utilizando-se de Paro (1993, p.103), ele define que o trabalho pedagógico precisa ter como base o trabalho humano “em geral”, nesse sentido, ele considera que o mesmo “é uma atividade adequada a um fim”. Um olhar menos acurado poderia tratar tal questão de modo minimalista, em suma, entende-se que não existe uma profundidade neste afirmativa ora proposta pelo autor, entretanto, é bem mais expressivo pensar sobre os “fins” educacionais. Tal discussão foi observada na gestão gerencial e democrática pois apesar adotar “princípios parecidos” o ponto balizador de diferença era o sentido final a que esses modelos serviam.

Retomando-se as questões propostas pelo autor, é possível perceber que o trabalho no entendimento do mesmo “[...] é um processo pelo qual o homem se apropria da Natureza, submete a sua vontade, domina-a em seu proveito, para produzir sua existência material” (PARO, 2012, p.27).

A associação de trabalho e homem é necessária pois, possibilita engendrar ao mesmo o papel de sujeito de sua própria existência, tal fato, por exemplo, não é possível aos animais “isto porque conceituamos o animal em sua finitude natural” (PARO, 1993, p.103), ou seja, eles estão regidos pela ordem natural na natureza, o instinto é a base de sua ação, eles não buscam “[...] objetivos livremente, colocando-se, portanto, no âmbito da pura necessidade” (PARO, 2012, p.25).

Conforme essa elucidação, Paro (2016, p.37) é bem assertivo ao propor que somente o homem “[...] é capaz de estabelecer objetivos, calcados em valores, e buscar sua concretização”. Configurando-se como sujeito ele tem o domínio da necessidade – que é controle sobre sua natureza – e o domínio da liberdade – que é a negação da sua natureza. Desta forma é o trabalho que produz a historicidade humana, é através das mudanças nas relações de produção que a sociedade modifica-se.

Com base nessa aproximação, os elementos educativos estão propostos dentro de um escopo de *objetos de trabalho e instrumentos de trabalho*, em torno do primeiro é percebido como “[...] a própria matéria sobre a qual se dá o trabalho humano” (PARO, 1993, p.104), em torno do segundo “[...] são os elementos utilizados pelo homem para transformar o objeto de trabalho” (ibid., p.104). É dessa relação entre objetos e instrumentos de trabalho que se produz o produto determinado.

A partir dessas sucintas reflexões, é possível delimitar e transpor as reflexões antes propostas para o campo pedagógico. Apresenta-se assim, o conceito de gestão democrática proposto por Paro (2012, p.25)<sup>130</sup> que seria “utilização racional de recursos para realização de fins determinados. Apesar de ser uma definição direta, é possível depreender da mesma uma infinidade de questões.

Opta-se por destrinchar o respectivo termo em três, sendo o primeiro deles a *utilização racional*, Paro (2012, p.26) explicita que:

A palavra racional vem do latim ratio, que quer dizer razão. Assim, se tem um fim em mente, utilizar racionalmente os recursos (utilizá-los de acordo com a razão) significa, por um lado, que tais recursos sejam adequados ao fim a que se visa; por outro, que

<sup>130</sup> Paro não modifica essa definição, sendo assim, ela é comum a todos os trabalhos aqui tratados.

seu emprego se dê de forma econômica. Essas duas dimensões estão intimamente relacionadas”.

Conforme a elucidação discorrida, utilizar racionalmente, pressupõe uma ação de reflexão. Nessa ação é possível uma adequação de todas as tomadas de decisão aos fins que está se propondo com esse processo educativo, bem como, é possível agir racionalmente em prol da escolha dos melhores recursos para o alcance do objetivo ora almejado, nesse sentido, o espaço da gestão é bem delimitado como processo e não como um fim em si mesma.

Pensar em gestão como processo possibilita avançar em um norte em que os processos gestores desenvolvidos na escola, referem-se aos meios e não aos fins, buscando-se que a prática educativa ocorra com base no objetivo ora determinado. Paro (1998, p.4) apresenta como práticas burocratizadas “[...] aquelas medidas ou atividades que, perdendo de vista o fim a que deveriam servir, erigem-se em fins em si mesmos [...]”.

Utilizar-se racionalmente possibilita traduzir o caráter de mediação da gestão democrática, pois “[...] não sendo um fim em si, ela pode articular-se com uma variedade infinita de objetivos, não precisando estar necessariamente articulada com a dominação que vige em nossa sociedade” (PARO, 1998, p.4). Mediação é portanto um princípio desse modelo de gestão.

Em torno dos recursos é possível dividir os mesmos em dois grupos, os materiais e os humanos. Em torno do primeiro grupo, entende-se por materiais as condições infra estruturais e de mobiliários que a escola tem à disposição para a efetivação da sua prática, nessa linha, é possível ser direto, as escolas podem ter tais condições ou não. Com base em Paro (2016, p.15) é possível afirmar que o cenário mais comum é da “[...] precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola [...]”.

Esse ponto é bem oportuno para refletir sobre a questão gerencial pois, no lócus da sua ideia, o problema é encontrado na falta de qualidade técnica das pessoas que conduz a escola, entretanto, ao versar sobre as precariedades estruturais que as escolas em sua grande maioria apresentam, é possível perceber que um dos problemas latentes é a falta de condições para desenvolver o trabalho pedagógico.

Para a análise ser mais completa é preciso discorrer também que a descentralização financeira que ocorre dentro do bojo das ideias neoliberais impostas na educação, podendo ser usada como a grande solucionadora da situação propalada para a falta de condições estruturais nas escolas, são apenas pequenos arranjos para o tamanho dos problemas verificados, sendo bem mais uma ação paliativa.

Em torno do recursos humanos eles podem ser entendidos como utilização racional do esforço coletivo dos sujeitos<sup>131</sup> que compõem a escola, esse esforço não pode ser “[...] despendido por pessoas isoladamente, mas com o esforço humano coletivo” (PARO, 2012, p.31). É necessário delimitar que se a ação é realizada conjuntamente, existe a necessidade de um objetivo comum, sendo que sem este, não é possível um processo educativo exitoso.

Em relação a utilização da coletividade em prol de um objetivo comum, é preciso postular que as *atividades meio* são imprescindíveis, segundo Paro (2016, p.89) apesar delas não se configurarem como atividades pedagógicas, elas são “[...] viabilizadoras ou precondições para a realização direta do processo pedagógico escolar que se dá predominantemente em sala de aula”. Exemplificando algumas dessas atividades, têm-se o serviço de secretaria escolar, portaria, zeladoria, entre outras.

O último ponto do respectivo conceito é referente aos fins determinados. Fazendo um paralelo com as discussões anteriores a nível do trabalho os recursos (materiais e humanos) se situam no plano dos *instrumentos de trabalho*, enquanto os fins estão relacionados ao *objeto de trabalho*. É preciso entender que a educação é um “[...] tipo de trabalho não-material cuja produção e consumo se dão simultaneamente” (PARO, 1993, p.104).

No sentido proposto acima toda a ação apresentada pela escola é guiada por um direcionamento político pedagógico, tal premissa é entendida como o objetivo final do processo educativo. Paro (2016, p.92) discorre que esse processo pode ser concebido como *atividades fim*, em que o foco é “à apropriação do saber pelo educando”.

Esse saber é aquele produzido historicamente com base em valores, crenças, atitudes, entre outros aspectos que interferiram de maneira veemente na história da humanidade. O homem ao deparar-se com tais aspectos, assumem uma função material, sendo protagonista da sua própria existência, participando de maneira ativa – e não passiva – da sua atualização, em suma, reforça-se a perspectiva de sujeito.

Paro (1998, p.1) é bem assertivo ao propor que no contexto escolar, a principal proposta deve ser, a “[...] a emancipação cultural de sujeitos históricos, para os quais a apreensão do saber se apresenta como elemento decisivo na construção de sua cidadania”. A assertividade do conceito apresentado é verificado não somente no aspecto do objetivo que ele traça para a educação, mas, advém da destreza em conseguir situá-lo dentro de um perspectiva democrática.

---

<sup>131</sup> Existe uma preocupação ao longo do texto dissertativo de representar as pessoas como sujeitos da sua ação, distanciando-se de uma visão utilitarista das mesmas, apresentando-as como meros objetos para interesses mais amplos.

Em suma, é possível perceber que a concepção da gestão democrática em Paro (1993; 1998; 2012 e 2016) é a ação de tomada de decisão racional, que utilizando-se de recursos materiais e humanos, produz a atualização do saber historicamente construído pela sociedade ao educando que dentro desse processo age como sujeito ativo da sua própria história. Toda essa situação ocorre – e deve ocorrer – balizada por um pano de fundo democrático.

O segundo autor apresentado é Libâneo (2012; 2013 e 2015). Em torno da gestão democrática o autor a defini como a “atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO, 2015, p.88). Dessa forma, é possível destrinchar a concepção do autor em três elementos: *a mobilização, os objetivos da organização e os aspectos gerenciais e técnico-administrativo*.

O termo mobilização é a própria gestão, no sentido de que “para que as organizações funcionem e, assim, realizem seus objetivos, requer-se a tomada de decisões e a direção e controle dessas decisões” (LIBÂNEO, 2015, p.87). Tal premissa traz em seu sentido a necessidade de que a escola tenha uma ação de mobilizar os sujeitos em torno da sua prática diária.

A ação de gerir uma escola depende da efetuação da tomada de decisão, que é o centro da organização escolar, ressalta-se que pensar na ação a ser realizada, não é somente um processo efetuado pela vontade do gestor escolar, é bem mais do que isso, pois existe um conjunto de “[...] processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar” (ibid., p.88).

É válido delimitar que são as contribuições elucidadas tem como espaço de análise o contexto escolar que se constitui:

[...] num sistema de instrução e ensino com propósitos intencionais, práticas sistematizadas e alto grau de organização, ligado intimamente às demais práticas sociais. Pela educação escolar democratiza-se os conhecimentos, sendo na escola que os trabalhadores continuam tendo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo a oportunidade de prover escolarização formal aos seus filhos, adquirindo conhecimentos científicos e formando a capacidade de pensar criticamente os problemas e desafios postos pela realidade social” (LIBÂNEO, 2013, p. 23).

Ao propor que a ação da gestão – aqui analisada – está delimitada a escola, é necessário entender que trata-se de uma educação formal que tem objetivos inerentes aos sujeitos que compõem a instituição, bem como, tem interesses externos a ela, compostos por sistemas escolares, bem como, pelo Estado e, para além desses, interesses internacionais tendo em vista os tentáculos da globalização.

Libâneo (2013, p.23) sintetiza essa questão ao afirmar que:

[...] o processo educativo está condicionado pelas relações sociais em cujo interior se desenvolve; e as condições sociais, políticas e econômicas aí existentes influenciam decisivamente o processo de ensino e aprendizagem. As finalidades educativas subordinam-se, pois, a escolhas feitas frente a interesses de classe determinados pela forma de organização das relações sociais.

Desta forma, é necessário que a escola tome uma direção nas suas ações, esse direcionamento pode ser entendido como “um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos” (LIBÂNEO, 2015, p.88). É impossível pensar em ação coletiva sem ter um norte, um caminho a ser proposto e que guia o conjunto das ações desenvolvidas.

Essa *direção* precisa ser balizada por uma ação humana coletiva que tenha um objetivo em comum, voltado para o elemento humano e social na formação, não basta, nesse sentido, qualificar o estudante para o mercado ou para o trabalho, é preciso constituir-lo como cidadão do seu processo histórico. Cidadania não pode estar vinculada somente a um processo instrumental, nem teria sentido se assim fosse, é preciso que o sujeito que se atribui dessa terminologia se perceba como sujeito político.

Desta forma, a direção é uma ação que diferentemente dos atributos a ela pensados pela gestão gerencial, que sendo notadamente verticalizada, determina a somente um sujeito os objetivos que devem ser propostos para a instituição. No escopo de gestão democrática, ela delimita-se como uma prática educativa que está direcionada pela coletividade, sendo que os direcionamentos são compostos pelo grupo.

Libâneo (2013, p.23) discorre que a prática educativa coletiva requer um objetivo conjunto e comum definidos por todos os atores da escola, sendo requerido nesse processo de uma direção que vise:

[...] a formação humana dos indivíduos e processos que assegurem a atividade prática que lhes corresponde. Em outras palavras, para tornar efetivo o processo educativo, é preciso dar-lhe uma orientação sobre as finalidades e meios para sua realização, conforme opções que se façam quanto ao tipo de homem que se deseja formar e ao tipo de sociedade a que aspira.

Vale destacar que tanto Paro (2016) como Libâneo (2013) estão bem afinados no tocante ao objetivo escolar mais amplo que a escola deve ter em relação ao seu ensino-aprendizagem, que “[...] consiste na assimilação de conhecimentos e experiências humanas acumuladas pelas gerações anteriores no decurso do desenvolvimento histórico-social” (LIBÂNEO, 2013, p.23).

Compartilha-se da mesma visão dos dois autores em torno do conhecimento escolar pautado, entendendo que o *saber é um conhecimento construído historicamente*.

Na visão do autor, outro termo importante que poderá agir em consonância ao termo gestão é *organização*. Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.436) propõe que:

Organizar significa dispor de forma ordenada, dar uma estrutura, planejar uma ação e prover as condições necessárias para realizá-la. Assim, a organização escolar refere-se aos princípios e procedimentos relacionados à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais) e coordenar e avaliar o trabalho das pessoas, tendo em vista a consecução de objetivos.

Ao verificar os conceitos apresentados, é possível afirmar que em torno da terminologia *organização escolar*, a ideia de instituição prevalece, nesse sentido:

As escolas são, pois, organizações, e nelas sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana. De fato, a instituição escolar caracteriza-se por ser um sistema de relações humanas e sociais com fortes características interativas, que a diferenciam das empresas convencionais. Assim, a organização escolar define-se como unidade social que reúne pessoas que interagem entre si, intencionalmente, operando por meio de estruturas e de processo organizativos próprios, a fim de alcançar objetivos educacionais. (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2021, p.437).

Sendo discorrido esses três conceitos, é imperativo falar que em torno da organização a ideia é mais ampla, relativa à própria escola como um todo, em torno da gestão diz respeito aos procedimentos efetuados dentro da escola e, à direção é a tomada de ação que somente poderá ocorrer balizada por um entendimento de como a instituição deve ser gerida – centralizada, colegiada, participativa ou cogestão.

Em torno dos *objetivos da organização* pode-se afirmar que ele é constituído com base nos mais variados modelos adotados de gestão escolar, é possível observar Libâneo (2012 e 2015) emerge sobre o respectivo tema de modo bem expressivo propondo quatro formas de conduzir as instituições escolares, sendo elas, a técnico-científica, a autogestionária, interpretativa e democrático-participativa.

Apesar de concordar com a divisão efetuada pelo autor, focaliza-se nesta pesquisa as atenções somente em duas dessas, sendo elas, a técnico-científica e a democrático-participativa. Entretanto, é válido ressaltar que, tendo em vista a expressividade da análise efetuada nos respectivos estudos de Libâneo (2012 e 2015), no *QUADRO 2 – concepções de organização e gestão escolar* será apresentado o resumo das concepções autogestionária e interpretativa.

Em torno da primeira forma que é a técnico-científica<sup>132</sup> conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.445) essa visão pode ser definida como:

[...] uma visão burocrática e tecnicista de escola. A direção é centralizada em uma pessoa, as decisões vêm de cima para baixo e basta cumprir um plano previamente elaborado, sem a participação de professores, especialistas, alunos e funcionários. A organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, a fim de alcançar maiores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam com esse modelo dão muito peso à estrutura organizacional: organograma de cargos e funções, hierarquia de funções, normas e regulamentos, centralização das decisões, baixo grau de participação das pessoas, planos de ação feitos de cima para baixo. Este é o modelo mais comum de organização escolar que encontramos na realidade educacional brasileira, embora já existam experiências bem-sucedidas de adoção de modelos alternativos, em uma perspectiva progressista.

Essa ampla definição apresentada possibilita uma análise bem contundente desse modelo, desta forma, em torno do formato ora abordado, é possível afirmar, que a gestão da escola será efetuada de forma centralizada, técnica, “neutra”<sup>133</sup>, prescritiva, verticalizada e hierarquizada. Em suma, o autor defende que esse modelo é que vigora atualmente nas escolas atuais.

É necessário pontuar que o prognóstico apresentado em torno da utilização da concepção técnico-científica por Libâneo (2012) é totalmente entendível do ponto de vista das relações sociais desenvolvidas no capitalismo, pois, sendo uma sociedade em que a hierarquização é uma prática vista como necessária. Torna-se muito difícil – fato este que não é impossível – para a escola conseguir operar em uma direção oposta a essa.

Um outro adendo necessário é que essa concepção pode ser verificada historicamente em duas versões que, apesar de estarem balizadas por um mesmo ideal, agem de modo diferente “a versão mais conservadora desta concepção é denominada de administração clássica ou burocrática. A versão mais recente é conhecida como modelo de gestão da qualidade total, com utilização mais acentuada de métodos e práticas de gestão da administração empresarial” (LIBÂNEO, 2015, p.103).

No tocante a segunda forma abordada têm-se a democrático-participativa, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) propõe:

<sup>132</sup> No trabalho de Libâneo (2015) o autor propõe uma atualização do termo para *concepção científico – racional*. Apesar de ser uma possibilidade a utilização mais atual do termo, preferiu-se analisar a primeira nomenclatura pois, já encontra-se de maneira mais comumente divulgada no trabalhos acadêmicos.

<sup>133</sup> Colocou-se entre aspas a terminologia neutra, pois, por mais difundida que essa ideia seja, a ação humana é dotado de uma finalidade que sendo apresentável ou velada, irá determinar as formas de agir nas mais variadas situações.

[...] a organização escolar como um sistema que agrega pessoas, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, nas formas democráticas de tomada de decisões. A organização escolar não é algo objetivo, elemento neutro a ser observado, mas construção social levada a efeito por professores, alunos, pais e até por integrantes da comunidade próxima. O processo de tomada de decisões dá-se coletivamente, possibilitando aos membros do grupo discutir e deliberar, em uma relação de colaboração (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p.445).

Em torno dessa segunda formatação proposta, é possível observar alguns elementos fundantes desse processo, sendo eles: descentralização pedagógica, dialogicidade, mediação, coletividade, politização, a democratização, autonomia, participação e colaboração. Essa concepção está estabelecida dentro de um processo sócio - crítico que pode ser entendido como uma ação reflexiva sobre o contexto educacional, entendendo os condicionantes políticos, sociais e econômicos que interferem na instituição escolar.

O quadro abaixo auxilia no entendimento dessas concepções:

#### QUADRO 2 – Concepções de organização e gestão escolar<sup>134</sup>

CONCEPÇÕES DE ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR			
TÉCNICO CIENTÍFICA	AUTOGESTIONÁRIA	INTERPRETATIVA	DEMOCRÁTICO PARTICIPATIVA
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Divisão estritamente técnica;</li> <li>- Hierarquização;</li> <li>- Burocratização;</li> <li>- Comunicação verticalizada;</li> <li>- Ênfase nas tarefas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Autogestão interna baseada em uma autogestão social;</li> <li>- Eliminação de todas as formas de autoridade;</li> <li>- Decisões coletivas nas assembleias e reuniões;</li> <li>- Ênfase na auto-organização;</li> <li>- Responsabilidade coletiva;</li> <li>- Poder instituinte ao invés do instituído;</li> <li>- Ênfase nas inter-relações ao invés das tarefas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A escola é um realidade subjetivamente construída;</li> <li>- Privilegia a ação organizadora;</li> <li>- O caráter humano é preterido em relação ao caráter formal.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Definição explícita dos objetivos sociopolíticos e pedagógicos da escola;</li> <li>- Articulação entre a gestão, os sujeitos que compõem a escola, e a comunidade externa escola;</li> <li>- Qualificação e competência profissional;</li> <li>- Efetivação de panoramas reais do contexto escolar;</li> <li>- Acompanhamento, avaliação, reorientação e tomada de decisão em torno dos objetivos traçados na coletividade;</li> <li>- Todos são dirigentes e dirigidos, bem como, todos avaliam e são avaliados;</li> <li>- Ênfase nas tarefas e nas relações desenvolvidas na escola.</li> </ul>

Fonte: elaborado pelo autor (2022) com base nos estudos de Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

São dessas duas formas acima percorridas que *os aspectos gerenciais e técnico-administrativo* se consolidam. Essa terminologia faz referência aos recursos materiais e humanos que a escola disponibiliza para a efetivação da prática de uma gestão escolar, que pode

<sup>134</sup> Conforme já explicitado no corpo do texto, esta pesquisa opta por tratar somente de duas concepções – técnico-científica e a democrático-participativa, entretanto, entende-se como importante apresentar as outras duas visões que não foram abordadas diretamente no texto, adota-se como premissa que apesar de não ser abordadas diretamente, o conhecimento

ser baseada em processo afinado com o neoliberalismo, ou mais próximo de um projeto societário democrático.

Na perspectiva técnica-científica, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.447) destaca que todo o conjunto de procedimentos será balizado por uma prática que:

[...] valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente. Enfatizando relações de subordinação, rígidas determinações de funções, e supervalorizando a racionalização do trabalho, tende a retirar das pessoas – ou, ao menos, diminuir nelas – a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho. Com isso, o grau de autonomia e de envolvimento profissional fica enfraquecido.

É imperativo afirmar que nessa primeira proposta o fundamento da ação educativa, bem como, a participação está pautada por um processo de “[...] hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares” (LIBÂNEO, 2015, p.102-103). Em suma, as atenções estão focadas no processo – hierárquico – e não nos fins educacionais.

Na perspectiva democrático-participativa Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.447) destaca que todo o conjunto de procedimentos será balizado por uma prática que:

[...] baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. Entretanto, advoga que, uma vez tomadas as decisões coletivamente, cada membro da equipe assumira sua parte no trabalho, admitindo a coordenação e a avaliação sistemática da operacionalização das deliberações.

Em suma, é possível verificar as bases em que cada ação desenvolvida na escola é estabelecida, bem como, as diretrizes que os procedimentos adotam em sua aplicação na prática escolar. É válido ressaltar que nenhuma das formas discutidas – bem como daquelas não tratadas – apresentam-se de maneira genuína, ou seja, nenhuma delas é efetivada de um modo totalmente puro aos ideais propostos em cada uma das mesmas.

### **3.5 Princípios da Gestão Democrática**

A gestão democrática apresenta alguns princípios que balizam a sua ação, tal fato decorre da ideia de que sem a observância desses processos, seria impossível conseguir efetivamente a concretização dessa forma de gerir a escola, destaca-se dessa maneira três determinantes que tem papel fundamental nesse processo, a descentralização, a autonomia e a participação.

Em torno do primeiro princípio a proposta de *descentralizar as práticas educacionais* brasileiras, encontra-se pautada em duas determinações: a desconcentração e a responsabilização. Esses dois termos, apesar de não estarem claros nos documentos legais, agem efetivamente na proposta de descentralização da educação, sendo necessário que os educadores desvelem essas propostas com vistas a superação da lógica gerencial, que está pautada em um projeto hegemônico de poder.

Dourado (2006, p.43-44) é bem taxativo ao afirmar:

Ao mesmo tempo, com o discurso de descentralização administrativa e pedagógica, efetivava-se um processo de desconcentração administrativa que, em muitos casos, resultou em desobrigação executiva do poder público, paradoxalmente articulada a novas formas de centralização e controle por parte do poder central.

É preciso verificar que os dois conceitos são bem diferentes. A descentralização implica um processo em que as decisões apesar de atenderem um direcionamento mais amplo, encontram no lócus da ação – a escola – um efetivo protagonismo, sendo que a instituição dotada desse protagonismo, poderá se utilizar desse processo para efetivar a participação, bem como as suas finalidades pedagógicas.

No tocante a desconcentração a ideia principal é o ente federado mais amplo, no caso, a União, repasse as suas responsabilidades aos demais entes – estados e municípios – nesse processo o Estado passa a ser uma figura controladora, pois a ação de controle não pode ser secundarizada nesse sentido, entretanto, as consequências – principalmente as de cunho negativo – são únicas e exclusivamente atreladas aos outros entes.

Lima (2007, p.59) sobre esse processo destacam:

No Brasil, duas tendências opostas têm predominado: a centralização e a descentralização. Entretanto, a tendência à centralização sempre foi predominante, mesmo em períodos quando o discurso oposto esteve presente. O movimento de descentralização não é um fato isolado, pelo contrário, é um dos elementos de uma reforma mais geral das estruturas e dos procedimentos dos governos nacionais.

Corroborando-se com as autoras no tocante ao reconhecimento de que apesar da tão propalada descentralização ser reiteradamente proposta é imperativo afirmar que existe uma diferença fulcral entre o discurso e a prática, tal fato, advém da expressa necessidade que o Estado precisa ter de afinamento com os organismos internacionais, tendo em vista que é dentro desse processo que as determinações efetivamente se delineiam.

Peroni (1999, p.72-73) apresenta uma pesquisa expressa sobre os aspectos da descentralização, tão amplo que seria impossível apresentá-lo de maneira abrangente nesta

pesquisa. Segundo a autora o documento MARE possibilita verificar todo o movimento em torno do tema ora estudado, na autora complica o respectivo documento da seguinte forma:

Quanto a descentralização do aparelho de Estado para a sociedade, o documento frisa que as alternativas mais discutidas no momento são:

1. a privatização no sentido estrito, isto é, a transferência de empresas estatais para propriedade privada;
2. a transferência da exploração, da administração pública para a administração privada, de um serviço público;
3. a terceirização dos serviços de apoio à administração pública;
4. a participação da população na gestão pública e o controle social, pelo cidadão, das autoridades, instituições e organizações governamentais;
5. a descentralização ampla, que é a combinação das formas descritas.

Um ponto que reforça a expressividade da análise da autora é que a pesquisa ocorre próximo ao período de implantação do documento, desta forma Peroni (1999) não somente realiza as análises teóricas, mas consegue observar os delineamentos no contexto da prática escolar. No tocante às reflexões apresentadas pela autora, o item nº4 é o que menos encontra análises, desta forma é imperativo afirmar que não houve um repasse ao contexto escolar de uma efetiva autonomia.

O processo observado nas escolas em muitos casos é bem mais de responsabilização do que necessariamente de descentralização interligada a uma proposta de autonomia escolar, sendo que estes conceitos “caminham juntos” (GADOTTI, 1994, p.5). Nardi e Motta (2019, p.167) são bem assertivas quando propõem que em torno do tema “a descentralização pode servir ao reforço do aparelho de dominação ou, por outro lado, constituir-se em mecanismo de participação da sociedade civil [...]”.

É interessante observar nesse sentido a fala de Dourado (2006, p.43) ao afirmar que:

As políticas de gestão para a educação no Brasil, na última década, efetivaram-se a partir de ações de cunho gerencial, para garantir otimização dos recursos e racionalização das ações administrativas. Segundo o diagnóstico do governo, os problemas educacionais não resultavam da escassez e sim da má administração dos recursos financeiros, cujas causas, entre outras, eram o corporativismo dos professores, sua baixa qualificação e a ineficiência do aparelho administrativo e burocrático das escolas.

O autor, ao desvelar esse entendimento, apresenta o diagnóstico já formatado do modelo gerencial em que a busca pela culpabilização é o elemento mais arraigado dentro desse processo. A escola, nesse sentido, é a responsável primeira pelas mazelas dos seus resultados. Entretanto, conforme afirma Gadotti (1994, p.2) é possível transformar a descentralização em um elemento catalizador da transformação social no passo que “a gestão democrática implica

que a comunidade, os usuários da escola, sejam os seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou meros receptores dos serviços educacionais.

Em torno do segundo princípio, que é a *autonomia escolar*, pode-se afirmar que ela é a efetivação da descentralização em torno do aspecto pedagógico na escola. Nenhuma medida que vise a participação pode ocorrer sem um processo autônomo de decisão coletiva, isso significa dizer que não é possível pensar a gestão democrática que pressupõe a ideia de coletividade, sem que haja decisões autônomas pelos sujeitos que representam a escola.

Peroni (1999, p.106, grifo da autora) destaca que a autonomia, não obstante da descentralização, encontra uma forte relação com as determinações externas a ela, nesse sentido a autora estabelece que a “**autonomia na escola** é parte da determinação do Banco Mundial para a descentralização da política educacional no Brasil. Essa política está sendo proposta, principalmente, por intermédio do projeto de repasse de dinheiro para a escola”.

Tal situação expõe de modo cabal que os conceitos aplicados a uma gestão democrática, estão estritamente observados por determinações neoliberais. Sendo necessário aos educadores efetivarem uma ação de presente observância dos pressupostos das afirmações que são postuladas no contexto educacional, tendo em vista, a não introjectada no discurso popular significados afeitos as determinações de organismos internacionais.

Paro (2007, p.77) discorrendo sobre essa relação próxima entre as determinações neoliberais e a autonomia, postula que:

Ultimamente a questão da autonomia da escola deixou de estar presente apenas na fala dos educadores progressistas para fazer parte também do discurso conservador e privatista da educação. De qualquer forma, a presença desse dispositivo, embora vago, contribui para manter na ordem do dia essa questão.

Nesse sentido é necessário pensar em uma autonomia dotada de um ideal claro em que “[...] a escola seja detentora de um mínimo poder de decisão que possa ser compartilhado com seu usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva” (PARO, 2007, p.77). É no exercício autônomo da instituição escolar, que a participação dota-se de sentido, sem esse processo qualquer prática participativa na escola não terá uma base sólida de relação com a democratização do ensino.

É importante fazer um adendo, pontuando que diferentemente do período militar em que a repreensão era explícita e direta, ou seja, por meio da força física, no contexto do neoliberalismo e da globalização, nos dias atuais a ação é construída bem mais no campo das lutas ideológicas, tal fato, pressupõe uma mobilização ainda mais vigilantes dos educadores,

pois, se em um primeiro momento a luta era contra uma ação muito visível, o embate agora se estabelece no campo do pensamento.

A autonomia faz parte da própria natureza da educação. No contexto da gestão democrática ela está imersa na melhoria da qualidade daquilo que é específico a escola, ou seja, a formação para cidadania e a melhoria da qualidade do ensino, pois é no processo dialógico entre a participação grupal e na participação individual que os sujeitos conseguem efetivar um processo democrático mais robusto.

Gadotti e Romão (1997, p.45) postulam que “a escola precisa preparar o indivíduo para **autonomia pessoal**, mas também para a inserção na comunidade e para emancipação social”. Nesse sentido, a autonomia, consagrada na constituição federal deve estar atenta ao pluralismo pedagógico<sup>135</sup> e a gestão democrática do ensino público, em uma relação vinculante entre esses dois elementos indissociáveis.

Dalmás (2014, p.29) também destaca o papel humano no processo de autonomia, propondo que é no “[...] encontro de pessoas, por meio do diálogo e do debate, em que discutem, decidem e assumem as realidades comuns, provoca crescimento pessoal e comunitário, tornando possível uma educação escolar mais humana e mais participativa”. Em suma, é na interação condicionada a uma reflexão sobre a realidade educativa de cada escola que os elementos da cidadania vai se perpetuando e a escola passa ser reflexiva de sua própria ação, demarcando-se como agente de sua própria ação.

Conforme destaca Alarcão (2001, p.22):

[...] a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e de responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola.

Silva (2007, p.26) fecha todo o escopo de discussões sobre autonomia destacando que é “[...] a formação crítica, reflexiva e participativa dos cidadãos e cidadãs que fazem parte da referida comunidade escolar”. A escola que não efetiva a sua criticidade através da liberdade concedida a ela – mesmo que limitada – pelo processo de autonomia, invariavelmente irá falhar na concretização da sua identidade, sendo somente reprodutora de determinações mais amplas.

Em torno da *participação dos sujeitos* na escola, é preciso evidenciar de maneira clara que não trata-se de uma ação que baliza-se pela mera ação instrumental, ou seja, não é na ação

---

<sup>135</sup> Pluralismo no sentido que cada escola por mais que tenham os mesmos elementos

de participar em si que encontra-se expressa a importância desse procedimento. Educação é uma “[...] prática social, portanto, constitutiva e constituinte das relações sociais mais amplas, a partir de embates e processos em disputas que traduzem distintas concepções de homem, mundo e sociedade” (DOURADO, 2007, p.923).

No sentido antes exposto, pode-se afirmar que participar é meio, não fim em si mesma, pressupondo que a ação tem um foco mais amplo, relacionado a uma ideia de educação, tal ideia está balizada por um contexto ainda mais amplo, de um entendimento social que está estritamente afinado as lutas históricas que os educadores brasileiros travaram de maneira ferrenha ao longo da construção do nosso “sistema educacional”.

Gadotti e Romão (1997, p.43) destaca que no contexto de uma escola cidadã, a educação e a participação estão orientadas em torno de duas questões basilares sendo elas:

a) **a formação para cidadania ativa.** Acreditamos que a escola pode incorporar milhões de brasileiros à cidadania e de aprofundar a participação da sociedade civil organizada nas instâncias de poder institucional;

b) **a educação para o desenvolvimento.** Entendemos que a educação é condição *sine qua non* para o desenvolvimento auto-sustentado do país. A educação básica é um bem muito preciosos e de maior valor para o desenvolvimento.

Ao pontuar esses dois elementos, é percebido que o sentido mais amplo da gestão democrática, sendo a forma de condução da prática escolar, deve estar estruturado na ideia de uma construção de um homem que possui uma identidade cidadã e democrática, bem como, nos seus aspectos instrumentais, relacionados ao próprio desenvolvimento do trabalho, ele assume papel de protagonismo, sendo sujeito de sua ação e não somente objeto de uma lucratividade que transcende ao mesmo.

Lima (2011, p.80) auxiliando nas discussões em torno do significado da participação, discorre que:

Enquanto instrumento privilegiado de realização da democracia, a participação representa uma forma de limitar certos tipos de poder e de superar certas formas de governo, garantindo a expressão de diferentes interesses e projetos com circulação na organização e a sua concorrência democrática em termos de influência no processo de toma de decisões. De entre outros aspectos que podem ser associados ao caráter democrático da participação, destaca-se aqui o tipo de intervenção previsto para os atores participantes, consoante o seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão, e de decidir, assumir formas de intervenção direta ou indireta.

Ao destrinchar a proposta do autor, verifica-se três caminhos que ele apresenta: o tipo de intervenção, o acesso dos participantes e a capacidade de influência dos mesmos. Essa proposta apresentada é totalmente pertinente, tendo em vista que em outros termos pode ser

definida da seguinte forma: *o objetivo de participar, a forma de participar, a contribuição da participação.*

Em torno do primeiro ponto, as próprias elucidações de Gadotti e Romão (1997) e Dourado (2007) já esclarecem o objetivo proposto ao participar das ações e decisões da escola, entretanto, verifica-se que Demo (1999, p.137) traz alguns outros elementos necessários para a discussão, sendo que o mesmo discorre que “participar significa redistribuir bens e poder”.

A participação pressupõe uma luta acentuada em torno do poder. Sendo que interessa a nós analisar o poder no sentido da capacidade de tomar decisões que possibilitam a definição dos rumos. Na visão do autor, não há como evitar o confronto daqueles que tem mais e os que tem menos. Sendo que essa perspectiva de ter “mais” ou “menos” está circunscrita dentro de uma divisão de classes.

Os objetivos de participação devem vislumbrar dois caminhos conforme o sentido proposto por Demo (1999, p.137), o primeiro deles é referente ao Estado, sobre esse órgão o autor analisa que a sua ação é pautada por “[...] uma forte centralização de poder. Partindo-se de que o Estado tendencialmente está interessado na desmobilização, por razões óbvias e lógicas no contexto do poder”.

As razões lógicas pontuadas acima pelo autor dizem respeito ao grau de controle em que o neoliberalismo estabelece. Tendo em vista que o Estado Mínimo não poderá ser ameaçado, bem como, a autonomia de um Estado Representativo tem que agir dentro de um certo limite, pois, em caso de uma ação muito efetiva em prol de ações exacerbadamente diretas, ocasiona um desequilíbrio no equacionamento das “demandas sociais”.

O segundo caminho proposto por Demo (1999, p. 138) é que as lutas pela participação não devem perder de vista a necessária influência ideológica, estabelecendo uma ação nas “[...] forças partidárias, [...] movimentos populares”. É através de instituições e organismos coletivos que a luta por uma participação ideologia poderá consolidar um empoderamento real dos sujeitos.

Em torno da forma de participação ela deve ocorrer de maneira individual e coletiva. Efetivar a participação só é possível caso fique claro que a gestão democrática pressupõe “[...] inteirar-se e opinar sobre os assuntos que dizem respeito à escola, isso exige um aprendizado que é, ao mesmo tempo, político e organizacional” (GADOTTI, 1994, p.2). Nesse entendimento, a escola democratizada irá proporcionar uma certa atmosfera em que as instâncias escolares produziram um clima organizacional de democracia.

Ao determinar que o sujeito em sua particularidade é importante, não há uma oposição as determinações grupais, existe em contrapartida, um processo de desenvolvimento de uma

“[...] uma visão crítica da realidade” (GOHN, 2011, p.47). Essa visão pressupõe o conhecimento das origens, causas, problemas que a escola enfrenta. Entende-se cabalmente que esse processo resulta em uma maior sensibilidade em torno dos corriqueiros problemas que a escola pública enfrenta no seu cotidiano.

Em torno da coletividade, a consciência crítica desenvolvida no processo individual possibilita que a coletividade seja um espaço de diálogo ainda mais construtivo, pois com a superação da cultura burocratizada, hierarquizada e verticalizada é possível a consolidação de “[...] uma prática democrática e, também, [...] um projeto emancipador de sociedade, cujo espaço privilegiado para isso seja a escola” (DUBLANTE e COUTINHO, 2012, p.200).

Paro (2007, p.78) fazendo um paralelo com a descrição da participação nos documentos legais antes apresentados, Constituição de 1988, LDBEN de 1996, PNE de 2014 e PME de 2015, possibilita que através do desse aparato legal “[...] cada vez mais se incrementam medidas tendentes a chamar a comunidade para a escolar para participar das decisões a respeito dos seus rumos e da realização dos seus propósitos educativos”.

Em torno do último ponto, que seria a contribuição da participação, fica evidente que inúmeros são os benefícios podendo ser observado com esse processo. O primeiro é relativo ao próprio desenvolvimento da cidadania dos sujeitos entendendo de maneira consciente “que vive dentro do conflito de interesses, marcados pela provisoriedade do devir” (DEMO, 1999, p.71). É nesse contexto que as pessoas que compõem a escola entendem a sua importância dentro de um processo histórico.

Demo (1999, p.71) auxilia na compreensão que a cidadania proposta nas reflexões grupais de uma sociedade de classe alijada historicamente deve ser balizada por uma ação “que sabe tomar consciência das injustiças, descobre os direitos, vislumbra estratégias de reação e tentar mudar o rumo da história”. Em resumo, tem como propósito agir de maneira ativa na sua luta e não passiva.

A segunda contribuição é tornar os sujeitos mais afeitos aos problemas escolares, sendo que “a participação dos cidadãos provê diagnósticos sobre os problemas públicos, gerando conhecimentos e subsídios à elaboração de estratégias para resolução dos problemas e conflitos envolvidos” (GOHN, 2011, p.46-47). A comunidade ao saber dos problemas escolares de maneira pormenorizada poderá auxiliar a escola na busca de melhores processos pedagógicos diários.

Desta forma, é possível afirmar que ao tornar os sujeitos mais próximos da escola, a contribuição da participação poderá auxiliar no âmbito da melhoria da consciência pessoal e coletiva dos sujeitos, bem como, em uma maior sensibilidade aos problemas escolares,

entendendo as contradições de ordem governamentais que em muitos casos são as maiores responsáveis pela limitação a prática educativa.

#### 4 PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO: o documento norteador do contexto escolar

Este capítulo se detém a analisar o Projeto Político Pedagógico, essa análise baliza-se pelas reflexões que os autores aqui adotados fazem sobre a prática educativa realizada nas instituições escolares. É possível depreender que essa temática apresenta inúmeras potencialidades pedagógicas, sendo necessário gradativamente um estudo ainda mais pormenorizado sobre o tema em voga.

De forma a fazer algumas análises preliminares sobre o tema, subdivide-se este capítulo em quatro tópicos, sendo estes: *conceito e concepções de projeto, plano e planejamento*, em que é focalizada a questão da construção da terminologia projeto; *o eixo político pedagógico do projeto* em que se postula algumas bases desses eixos nesse respectivo documento; *Projeto Político Pedagógico: alguns apontamentos* que trata especificamente de alguns alinhamentos que este documento deve apresentar com base em sua dimensão técnica e política; e por fim, *Projeto Político Pedagógico: gestão democrática e avaliação*, a implicação desses dois temas em torno do respectivo projeto da escola.

##### 4.1 Conceito e concepções de projeto/plano e planejamento

É necessário, em qualquer trabalho acadêmico balizar as análises preliminares do tema sobre a identificação do que o assunto propõe em seu âmago<sup>136</sup>, isso significaria dizer que é necessário fazer as projeções a partir da ideia central na qual determinado assunto versa. Nesse sentido, ao analisar o tema “*Projeto Político Pedagógico*” não é observado outro caminho que não seja verificar o conceito e concepções iniciais. A priori este tópico trata da ideia de *projeto*.

Porém, uma pergunta pertinente poderá ser criada: qual o motivo de uma distinção entre “*conceito*” e “*concepção*”? A pergunta é totalmente plausível e, para a formulação de uma resposta concisa utiliza-se as definições de Ferreira (2001, p.171)<sup>137</sup>. Sobre *conceito* ele pontua como “formulação duma idéia por palavras [...]”, no que se refere a *concepção* ele afirma “ato ou efeito de conceber, gerar, ou de forma ideias [...]” (ibid., p.171).

Em uma análise prévia, duas afirmações poderiam surgir em torno do autor acima utilizado: a primeira seria o entendimento de que conceito e concepção são a mesma coisa, ou seja, sendo diferenciadas por uma mera tecnicidade semântica, não significando coisas

---

<sup>136</sup> Utiliza-se a palavra âmago para propor a necessidade de analisar os assuntos da área da educação em sua feição mais profunda, ou seja, chegar ao cerne da questão proposta.

<sup>137</sup> Ferreira (2001) diz respeito ao Minidicionário Aurélio, que têm uma ampla circulação no contexto nacional.

distintas ou antagônicas. Esta projeção é razoável, tendo em vista que, em uma não observância de pormenores linguísticos, possibilitaria facilmente a utilização de uma ou de outra palavra, entretanto, uma outra afirmativa também é totalmente pertinente, a de que os termos aqui analisados, apesar da similitude, tem suas peculiaridades, ou seja, tem um espaço de diferença entre eles bem delimitado.

A ideia defendida é a de que esses termos são iguais em sua essência e diferentes na sua projeção prática. Isso significa dizer que as terminologias – conceito e concepção – expressam uma ideia sobre algum fato, pessoa ou objeto – não há dúvidas sobre isso – porém ao conceito é proposto uma definição fechada, pronta e acabada – está definido. Em contrapartida, a concepção expressa a ideia concebida – dando ênfase na construção – sua ênfase está na preocupação com os elementos constituintes desse pensamento.

Vasconcellos (2002, p.78) tratando sobre algumas questões conceituais na escola, afirma, “ocorre que, com frequência, as ideias mais interessantes sobre a prática acabam advindo justamente da clareza conceitual”. Nesse sentido, é ressaltado que a falta de observância dos nuances conceituais poderá proporcionar imprecisões latentes nos mais variados trabalhos educacionais e na prática escolar cotidiana.

A falta de clareza conceitual produz uma situação em que as reflexões ficam resumidas e nem sempre precisas, corrobora-se novamente com Vasconcellos (2002, p.78) quando ele afirma “quanto mais se aprofunda o conceito, maior o grau de liberdade, de autonomia do sujeito – professor. Pela negativa: quanto menor a fundamentação, maior a necessidade de receita, de modelo”.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.450) apresenta um exemplo interligado ao panorama apresentado acima, ao afirmar que no tocante a gestão escolar, em muitos casos ocorre de a equipe gestora propor uma “[...] uma concepção progressista, mas na prática acabem sendo reproduzidas formas de organização e de gestão mais convencionais, geralmente de tipo técnico-científico (burocrático)”.

Posterior a esse preâmbulo, seria totalmente pertinente encaminhar as discussões destrinchando a terminologia Projeto Político Pedagógico, pois é importante saber o que cada termo desse isoladamente traz como significado, bem como, o que representaria a ideia que a junção de todos eles produzem. Desta forma, é possível entender que as primeiras discussões a serem realizadas são em torno do termo *projeto*.

Conforme a indagação exposta, existe uma necessidade de criar sentido nas ações desenvolvidas na escola, então, antes de falar de PPP, a comunidade escolar (professores, gestores, pais e etc) precisa entender a sua importância técnica e social. Nesse sentido, projetar

ou planejar as ações educativas em um documento é fundamental, pois, a partir da utilização e retomada das proposições e propostas escritas nele, será possível balizar o caminho que pretende-se seguir, em suma, é necessário planejar as ações da escola por escrito.

Com a finalidade de responder o intento da importância do PPP, o caminho aqui adotado remete-se a entender qual a finalidade da escola construir um processo de planejamento das suas ações, um autor que auxilia no início das discussões é Vasconcellos (2002, p.14) ao afirmar que “planejar é uma atividade que faz parte do ser humano, muito mais inclusive do que imaginamos à primeira vista. Nas coisas mínimas do dia-a-dia, como tomar um banho ou dar um telefonema, estão presentes atos de planejamento”, em suma, planejamento é uma ação inerente do ser humano.

A constatação acima é fundamental, pois, quando pensa-se em escola, é observado que a mesma congrega múltiplos sujeitos, sendo que estes, trazem consigo diversas experiências e vários modos de pensar a sua prática diária. Nesse panorama, uma escola sem um caminho comum a todos, fornece aos sujeitos a possibilidade de agirem das mais variadas maneiras no que tange as situações apresentadas.

Com base na proposição do autor acima, é possível afirmar que o planejamento *é uma ação humana*, Dalmás (2014, p.23) corroborando com essa proposição discorre que:

O planejamento relaciona-se com a vida diária do homem. Vive-se planejando. De certa forma ou de outra, de uma maneira empírica ou científica, o homem planeja. Algum grau de planejamento é, e tem sido, conatural a toda a atividade humana. Sempre que se buscam determinados fins, relacionam-se alguns meios necessários para atingi-los. Isto, de certa forma, é planejamento. No dia a dia enfrentam-se situações que exigem planejamento, porém nem sempre formalizado. No momento em que a realidade se torna mais complexa, somos obrigados a uma maior sistematização de pensamento e de ação para poder compreendê-la e transformá-la.

O homem, pelo pensamento crítico necessita refletir sobre a sua ação diária, sendo que gradativamente o seu processo reflexivo será composto de níveis cada vez mais elevados de criticidade da realidade. Desta forma, “pelo planejamento, o homem organiza e disciplina a ação, tornando-a mais responsável, partindo sempre para ações mais complexas, produtivas e eficazes [...]” (Ibid., p.23).

Menegolla e Sant’Anna (2003, p.15) estabelecendo a relação entre o planejamento e a ação humana destaca que:

O ato de planejar é uma preocupação que envolve toda a possível ação ou qualquer empreendimento da pessoa. Sonhar com algo de forma objetiva e clara é uma situação que requer um ato de planejar. O planejar foi uma realidade que acompanhou a

trajetória histórica da humanidade. O homem sempre sonhou, pensou e imaginou algo na sua vida. O homem primitivo, no seu modo e habilidade de pensar, imaginou como poderia agir para vencer os obstáculos que se interpunham na sua vida diária. Pensava as estratégias de como poderia caçar, pescar, catar frutas, e de como deveria atacar os seus inimigos.

A história do homem é um reflexo do seu pensar sobre o presente, passado e futuro. O homem pensa sobre o que fez; o que deixou de fazer; sobre o que está fazendo e o que pretende fazer. O homem no uso da sua razão sempre pensa e imagina o seu “quê fazer”, isto é, as suas ações, e até mesmo, as suas ações cotidianas e mais rudimentares. O ato de pensar não deixar de ser um verdadeiro ato de planejar.

Ao versar sobre essas considerações, as autoras possibilitam auxiliar no entendimento que o planejamento, sendo uma ação humana, pode ser efetuada em um nível mais simples, assim como níveis mais complexos. Isso decorre do fato de que levando em consideração a presença do *trabalho* na vida das pessoas, bem como a *complexidade* das relações sociais estabelecidas atualmente, as necessidades humanas não se estabelecem apenas no nível da *sobrevivência* ora proposto em outros momentos na história.

As próprias Menegolla e Sant’Anna (2003, p.15) fecham seu pensamento afirmando que:

Algumas pessoas planejam de forma sofisticada e altamente científica, obedecendo os mais rigorosos princípios sistêmicos que orientam o processo de planejar, executar e avaliar. Outros, que nem sabem da existência das teorias sobre o planejamento, fazem seus planejamentos, sem muitos esquemas e dominações técnicas; contudo são planejamentos que podem ser agilizados de forma simples, mas com bons e ótimos resultados. Disto podemos deduzir que ninguém consegue se livrar do ato de planejar; porém, conseguem, isto sim, se evadirem do ato de executar, mas não do ato de planejar.

[...] Sendo assim, tudo que é pensado e planejado na vida humana. A indústria, o comércio, a agricultura, a política, os grupos sociais, a família e os indivíduos fazem os seus planejamentos por escrito, mental ou oralmente, mas sempre esboçam o seu modo de agir. Podem ser planejamento altamente técnicos e sofisticados como os de uma usina atômica; ótimos (sic) como os de uma pequena indústria, razoáveis como os de um time de futebol de várzea, simples como os de uma atividade corriqueira; contudo são planejamentos.

A fala das respectivas autoras, apesar de cabais, trazem em seu bojo uma necessidade latente, tendo em vista que mesmo em um sentindo mais corriqueiro, a atividade de planejamento apesar de podem ser efetuada em níveis *menos complexos*, como no caso da resolução de problemas cotidianos de cunho *subjetivo*, é imperativo pensar que no tocante ao contexto de uma instituição, seja possível *abnegar de um planejamento mais complexo e completo*.

Concorda-se nesse sentido com Luck (2017, p.32) quando determina que:

Isso porque sem planejamento, que organize e dê sentido e unidade ao trabalho, as ações tendem a ser improvisadas, aleatórias, espontaneístas, imediatistas e notadamente orientadas pelo ensaio e erro, condições que tantos prejuízos causam à educação. Sem planejar, trabalha-se, mas sem direção clara e sem consistência entre as ações. Dá-se aula, mas não se promove aprendizagens efetivas; realizam-se reuniões, mas não se promove convergência de propósitos em torno das questões debatidas; realiza-se avaliações, mas seus resultados não são utilizados para melhorar os processos educacionais; enfrenta-se os problemas, mas de forma inconsistente, reativa e sem visão de conjunto, pela falta de análise objetiva da sua expressão e da organização das condições para superá-las.

Conforme a elucidação da autora é possível pontuar que invariavelmente a escola precisa refletir sobre o seu planejamento educacional, tendo em vista que sendo ela uma instituição de mediação de um saber historicamente produzido pela humanidade, é impossível postular que ela utilize-se de uma ação aleatória na efetivação dessa finalidade, sem ter um rumo determinado.

Sendo o planejamento uma atividade essencialmente humana, uma situação que é percebida quando verifica-se as discussões em torno da importância dessa atividade é a *mudança histórica de pensamento* que ocorre em torno dessa temática, sendo que Oliveira (2015) tomando como recorte o período de 1980 afirma “o planejamento central começa a ser substituído por formas mais flexíveis de gestão”, essa modificação advém de todo o contexto histórico já abordado no primeiro capítulo da dissertação.

Utilizando Nascimento, Nascimento e Lima (2020, p.123), é possível sintetizar toda essa modificação ocorrida no planejamento recente do Brasil, ao afirmar:

No Brasil, o Projeto Político Pedagógico surgiu em meados de 1980 após um longo período de didatura, época em que o planejamento educacional era padronizado para o país, centralizado e cheio de obrigações que faziam das escolas meras cumpridoras da legislação vigente. Foi a partir da Constituição Federal de 1988 que a luta pela gestão democrática da escola pública se concretizou, como uma forma de reação à política de centralização até então existente. Desse modo, a Constituição Federal conferiu notoriedade ao princípio da gestão democrática na escola pública e abriu caminho para a construção de um conjunto de orientações relativas ao planejamento e execuções de ações e a consolidação de formas colegiadas.

Demo (1999, p.42) traz um elemento muito interessante ao debate quando afirma que “o planejamento, sobretudo quando entendido como função do Estado, possui tendência clássica de impor-se à população, principalmente em sua face tecnocrática”, essa afirmativa, desvela algumas afirmativas já propostas nessa pesquisa, a exemplo, o duplo significado que a descentralização pode assumir, podendo ser instrumento de transformação social ou uma situação de responsabilização da escola pelo fracasso – muitas vezes balizado por provas de larga escala – escolar.

Nesse prognóstico, só existe um caminho possível para a escola afirma-se como núcleo de autonomia, recorre-se para isso a Alarcão (2001, p.15) que pontua:

A mudança de que a escola precisa é uma mudança paradigmática. Porém, para mudá-la, é preciso mudar o pensamento sobre ela. É preciso refletir sobre a vida que lá se vive, em uma atitude de diálogo com os problemas e as frustrações, os sucessos e os fracassos, mas também em diálogo com o pensamento, o pensamento próprio e o dos outros.

Ao analisar o pensamento proposto na autora, corrobora-se com a construção da ideia chave que ela apresenta sobre a escola, ela precisa ser reflexiva, os sujeitos participantes da mesma precisam ter ou buscar uma atitude reflexiva e consciente da sua ação, esse é o único caminho possível para a superação das ações aleatórias e sem sentido que nela se constituem.

Alarcão (2001, p.19) fecha a sua ideia ao propor que “a escola inovadora é a escola que tem força de se pensar a partir de si própria [...]”, somente pensa a partir de “si” a instituição educativa que reflete constantemente sobre a sua ação diária entendendo que ela é fruto de um contexto social mais amplo. É razoável afirmar que no campo educacional, existe uma ideia muito clara, a escola atual necessita refletir sobre a sua identidade,

Gadotti (2000, p.35) pontua que “se, há algumas décadas, a escola se questiona apenas sobre seus métodos, hoje, ela se questionava sobre seus fins”. O ponto exposto nos autores supracitados, desvela uma necessidade emergente de uma ação reflexiva por parte da escola, nesse sentido, a palavra identidade quando ligada a essa instituição encaixa perfeitamente, pois, cada escola tem uma identificação com o conhecimento ali proposto.

Em suma, é possível perceber que existe um *distanciamento do planejamento* por parte das pessoas, sendo que apesar do contexto histórico de retomada democrática, que produziu, no contexto da escola, a busca por uma ruptura com a prática escolar tecnocrática, essa instituição ainda busca efetivar na escola um planejamento participativo. Esse panorama desvela um cenário preocupante, tendo em vista que é na definição coletiva que as decisões pedagógicas instrumentalizadas e organizadas no PPP se concretizam.

Gandin (2005) possibilita um olhar bem amplo sobre essa questão, segundo o autor, é possível destacar seis questões latentes que impedem a aproximação da prática do planejamento no contexto escolar: a associação de planejar e arquivar; a existência de planejadores e executores; a ideia de planejamento como fabricação de planos; o formalismo e a burocracia do ato de planejar; a falta de capacitação técnica dos que planejam as ações e por fim, a falta de verificação de uma efetiva modificação que resultem das propostas apresentadas no planejamento.

Todos esses estigmas em torno do planejamento educacional, podem ser resumidos conforme o resumo proposto por Luck (2017, p.33) ao afirmar que:

Apesar da importância do planejamento, no entanto, há fortes indícios de que as ações educacionais carecem de um processo de planejamento competente e apropriado para produzir planos ou projetos com capacidade clara de orientar todos e cada momento das ações necessárias. Observa-se haver em várias circunstâncias do contexto educacional a desconsideração em relação à importância do planejamento para a determinação da qualidade do ensino, pela organização do seu trabalho com esse foco. Essa desconsideração é demonstrada quando os planos são delineados com uma orientação formal, de que resulta, por exemplo, que o Projeto Político-Pedagógico da Escola e o seu Plano de Desenvolvimento fiquem guardados em gavetas ou armários, em vez de estarem na mesa do diretor, dos coordenadores ou supervisores pedagógicos e dos professores; que até mesmo sejam desconhecidos por profissionais que trabalham na escola; que os planos de aula sejam cópias daqueles realizados em outras turmas e outros anos letivos, isto é, “planeja-se”, mas não se usa o plano resultante para orientar o cotidiano do trabalho escolar (ou, na pior das hipóteses, que esses planos nem existem, por falta de acompanhamento e reforço por parte do diretor escolar); que os planos sejam considerados como meros instrumentos burocráticos e não como mapas orientadores do trabalho.

Conforme as elucidações ora propostas é perceptível que no que tange a educação, a ação de planejar ou o próprio planejamento em si são ações intrínsecas a escola, sendo um elemento fundamental para o “[...] enfrentamento organizado dos desafios que demandam uma intervenção humana” (LUCK, 2017, p. 32). Desta forma, uma escola de cunho democrático, deve utilizar dessa ação para a superação dos seus entraves.

É válido observar assim como no tocante a administração escolar, que ao longo do processo educacional passou por latentes intervenções, até ser consolidada como um campo fundamental da educação, e sendo balizada atualmente como Gestão Democrática. É imprescindível verificar também que o “[...] planejamento como formalidade evoluiu para instrumento de dinâmico de trabalho” (LUCK, 2017, p.32).

Desta forma, concorda-se com Gandin (2005, p.15) ao fechar a sua ideia em torno das questões que impedem a escola de efetuar o seu planejamento, propondo que descobrindo o “[...] por que não se realizam os planos, aumentamos nossa condição de participar de um processo de planejamento que seja um meio de esclarecer e tornar precisa a ação do grupo em que estamos”.

Entretanto, conforme as elucidações é possível verificar alguns autores que ajudam a destrinchar *o que seria o ato de planejar*, conforme Luck (1991, p.23) é na ação de planejar que é produzido uma “[...] superação da ação improvisada, que se direciona por uma visão extremamente limitada e parcial da realidade, comumente impulsiva e direcionada por interesses estabelecidos emocionalmente e de caráter personalístico”.

Nesse sentido, é imperativo propor que no tocante a ação de planejar as questões escolares, é desvelado, uma visão mais ampla da escola, que passa a ter uma visão mais abrangente da sua própria realidade, possibilitando um interesse comum – unicidade – em uma instituição que congrega amplos pensamentos e propostas – já discorre-se nesse sentido que planejar não é uma tarefa isenta de conflitos.

Corroborar-se com Cordeiro e Maia (2017, p.74) quando afirmam “o processo de planejamento deixa a escola mais bem preparada para enfrentar as incertezas oriundas do mundo globalizado”, vale ressaltar que as modificações provenientes da sociedade atual produz uma celeridade muito maior de transformações na sociedade, sejam elas de conhecimento, hábitos, cultura e outros, demandando assim que a escola esteja preparada para abarcar as novas demandas e constantemente atualizar-se.

Libâneo (2015, p.125) ao discorrer sobre planejamento pontua:

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definição de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O processo e exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária à tomada de decisões. As instituições e organizações sociais precisam formular objetivos, ter um plano de ação, meios de sua execução e critérios de avaliação da qualidade do trabalho que realizam. Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados”.

Para o autor o planejar significa a previsão da ação a ser realizada, desta forma, ao estabelecer que essa ação é necessária no contexto escolar, pressupõe que cabe a essa instituição a tarefa de prever os aspectos pertinentes a sua ação educativa. Ao analisar o posicionamento do autor é possível postular que planejamento educacional e gestão escolar – sendo necessário que ela seja democrática – são temas interligados na prática cotidiana.

Luck (2017, p.32-33) fornece alguns elementos nesse sentido ao pontuar que:

Planejar a educação e a sua gestão implica em delinear e tornar clara e entendida em seus desdobramentos, a sua intenção, os seus rumos, os seus objetivos, a sua abrangência e as perspectivas de sua atuação, além de organizar, de forma articulada, todos os aspectos necessários para a sua efetivação. Para tanto, o planejamento envolve, antes de tudo, uma visão global e abrangente sobre a natureza da Educação, da gestão escolar e suas possibilidades de ação. Vale dizer que as finalidades, princípios e diretrizes da educação somente são promovidos, na medida em que sejam traduzidos por ações integradas, sistemáticas, organizadas e orientadas por objetivos detalhados, responsabilidades e competências estabelecidas, tempo e recursos previstos e especificados.

Na visão da autora o planejamento é uma função que compõe a primeira fase da gestão escolar. Postula-se, nesse sentido, que essa ação é a mais básica e essencial da escola, tendo em vista que, sem ela, os aspectos que regem a mesma apresentam-se limitados pela ação aleatória dos sujeitos que compõem essa instituição – conforme já discorrido anteriormente neste tópico. Corrobora-se nesse sentido com o intento de Gandin (2005, p.21) ao afirmar que “muitas vezes definir é seco e morto, enquanto descrever é esclarecedor e motivante”.

Dalmás (2014, p.25) compila alguns pontos em comuns dessas e outras definições de planejamento, sendo elas:

- todo o planejamento possui teoria. Da mesma forma que a técnica, a teoria não é neutra, porque há um objetivo a alcançar e uma realidade a transformar;
- o ato de planejar exige uma tomada de decisão, o que se propõe a fazer e quais as alternativas prioritárias dentro da estrutura;
- o planejamento é um processo. Esta característica parece ser a mais importante, pois planejar não é algo estanque, mas uma ação contínua e globalizante;
- todo planejamento encerra a “ação”, sem a qual não teria sentido. Este agir visa um produto melhor, isto é, transformar a realidade.

Em suma, reforçando os pontos evidenciados pelo autor pode-se verificar que planejar: delimita um caminho epistemológico (teoria) que deve seguido pela escola, sendo fruto da unicidade das múltiplas visões; deve ser pensado sobre o prisma de uma ação que consciente que deverá ser realizada (tomada de decisão); necessita ser visto e revisto ao longo do processo, não podendo, tornar-se um fim em si mesmo (processo) e tem de visar a transformação da realidade em que está se construindo esse planejamento (transformação social).

Libâneo (2015, p.126) apresenta no mesmo sentido de Dalmás (2014) alguns aspectos fundamentais no planejamento, sendo necessário enumerá-los neste trabalho:

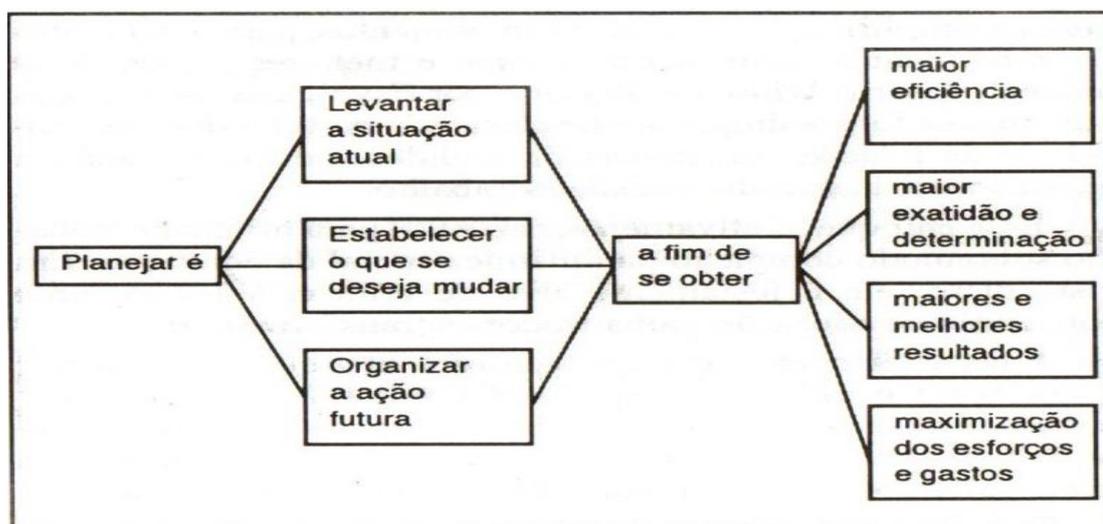
- ° Diagnóstico e análise da realidade da escola: busca de informações reais e atualizadas que permitem identificar as dificuldades existentes, causas que as originam, em relação aos resultados obtidos até então.
- ° Definição de objetivos e metas compatibilizando a política e as diretrizes do sistema escolar com as intenções, expectativas e decisões da equipe da escola.
- ° Determinação de atividades e tarefas a serem desenvolvidas em função das prioridades postas pelas condições concretas e compatibilização com os recursos disponíveis (elementos humanos e recursos materiais e financeiros).

No tocante a ação dos sujeitos da escola adota-se como premissa nesta pesquisa que um efetivo diagnóstico das questões que permeiam a escola, deve ser fruto de um trabalho de mobilização da coletividade, desta forma, é na ação dos sujeitos escolares em refletir sobre sua própria prática, bem como, das implicações dessa o âmbito mais geral da instituição escolar,

que o efetivo planejamento, sendo adotado neste caso o recorte do PPP, se torna um instrumento efetivo.

Concorda-se com a representação gráfica de Luck (1991) em torno dos elementos do planejamento:

**QUADRO 3 – Conceito de planejamento**



Fonte: Luck (1991).

Em torno da tabela apresentada, é possível observar a preocupação da respectiva autora em evidenciar que a ação de planejar possibilita aspectos relacionados ao diagnóstico – *planejar é* – bem como, aspectos relacionados aos resultados que advém da ação de efetuar um planejamento – *a fim de se obter* – essas duas demandas são necessidade *sine qua non* de serem observadas e implementadas no mais variados planejamentos.

Conforme todas as proposições ora tratadas, é necessário versar sobre uma pequena diferença, que seria entre *o plano e o projeto*. Discorre-se que essa discussão é expressamente longa, tendo em vista que essas terminologias podem ser utilizadas tanto em níveis macros, intermediários e micros. Em torno dessas terminologias Veiga (2019, p.21) esclarece que o nível “[...] macro, que compreende o âmbito nacional; o meso ou intermediário, que atua junto aos Estados, Distrito Federal e nas regionais ou Superintendências de ensino; e o micro, que atinge as unidades educativas e o município onde estão inseridos”.

Delimitando a discussão ao contexto escolar, pode-se afirmar em consonância com Luck (1991, p.33) que tanto o plano, como, o projeto – “[...] são as descrições resultantes do planejamento e especificadores das decisões tomadas e do cursos de ação a seguir”. Em torno

dessa primeira proposição reforça-se que, independente de qual processo utilize-se os dois, sempre serão fruto um de planejamento mais amplo.

A própria autora destrincha essa elucidação ao afirmar que em torno do planejamento, ele configura-se como o “[...] processo, a ação de planejar [...] o planejamento é um processo, uma dinâmica mental, enquanto que o plano e o projeto são o produto, um documento, um mapa de orientação para a viagem” (LUCK, 1991, p.33). Desta forma, é possível ratificar que qualquer documento produzido – plano ou projeto – é fruto de um processo de planejamento.

Libâneo (2015, p.125) afirmar que invariavelmente:

O planejamento se concretiza em planos e projetos, tanto da escola e do currículo quanto do ensino. Um plano ou um projeto é um esboço, um esquema que representa uma ideia, um objetivo, uma meta, uma sequência de ações que irão orientar a prática. A ação de planejar subordina-se à natureza da atividade realizada. No planejamento escolar, o que se planeja são as atividades de ensino e aprendizagem, fortemente determinadas por uma intencionalidade educativa envolvendo objetivos, valores, atitudes, conteúdos, modos de agir dos educadores que atuam na escola. Em razão disso, o planejamento nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública.

Luck (1991, p.33) também faz algumas ponderações sobre plano e projeto ao afirmar:

Denomina-se plano, comumente, a descrição de larga abrangência, em termos de problemática abordada e de tempo envolvido. Projeto costuma corresponder a descrição de abrangência menor.

Os projetos são eventuais, abrangem tempo limitado e abordam problemáticas específicas. Já os planos tendem a abranger período maior de tempo, vindo a caracterizar-se em planos anuais, bianuais, quadrienais, quinquenais e abordando problemáticas amplas, de forma global e integrada. Dada essa característica, pode-se dizer que os planos apresentam aspectos mais genéricos e abrangentes sobre a realidade e sobre as ações a serem desencadeadas e os projetos detalham esses aspectos. Portanto, projetos pressupõem plano.

Ao observar as proposições dos autores é perceptível que tanto o plano, como o projeto, podem ter significados apropriados em relação a definição da ação de planejamento do PPP, tanto um, como o outro, possibilitam entender que existe uma necessidade de congregar as discussões escolares em torno de um documento em específico que notabilize por ser o norte da escola. Reforça-se que cabe ao PPP, estabelecer esse processo de modo mais geral, ou seja, abarcando as inúmeras demandas da escola.

Destaca-se que Maia e Costa (2013, p.17) congrega a análise mais específica em torno das possibilidades da palavra projeto com base no intento desta pesquisa ao afirmar que esse termo “[...] é uma palavra derivada da palavra latina *projectus*, que significa ‘algo lançado para

frente’, isto é, algo que vai acontecer, que é antecipado”. Nesse sentido, discorre-se que a opção pelo termo *projeto* advém de uma preferência etimológica em detrimento ao termo *plano*.

Contudo, apesar de evidenciar que os dois termos não traduzem uma diferença etimológica substancial no sentido que limita-se a utilização de um ou outro, sendo possível encontrar argumentos para justificar a utilização de um ou outro. É possível demarcar algumas três breves reflexões que justificariam uma adequação melhor em torno do termo projeto, conforme o prognóstico consolidado nesta pesquisa.

Apesar das considerações acima propostas, é possível justificar que a opção pelo termo *projeto* tornar-se acertada, tendo em vista três pontos, sendo estes: *a demarcação da singularidade do PPP* no campo educacional, sendo que outros documentos já são intitulados de planos; *a questão da ideia de “projetar”* que advém em conjunto desta terminologia, o que possibilita demarcar que este documento precisa fazer um diagnóstico da sua situação e por fim, *a questão da inter-relação da teoria e prática* que é advém juntamente da ideia de projeto.

Em suma, corrobora-se nesta pesquisa da ideia que a terminologia *Projeto Político Pedagógico* notabiliza-se como o termo mais apropriado em relação ao panorama atual da educação pública brasileira. Sendo que o termo projeto, conforme as elucidações acima, produz uma relação cabal em relação às determinações que são tomadas coletivamente e a implementação prática dessas demandas por parte dos sujeitos da escola.

#### **4.2 - O eixo político pedagógico do projeto**

Em torno do eixo *político pedagógico* é necessário tratar que, entendendo que a escola é dotada de meios e fins, é nesse respectivo eixo que a escola delineia a sua finalidade, conforme já elucidado na sessão anterior, existe dois projetos societários sendo um deles mais afinado ao capitalismo, e o, outro mais afinado com as demandas advindas dos movimento sociais e educadores brasileiros.

Tratando de projetos societários excludentes e inclusivos, existe um demasiado descrédito de olhares não tão acurados de alguns sujeitos que contentando com o modelo ora vigente – excludente – colocam-se em uma posição de aceitação. A premissa básica seria “é impossível mudar as relações sociais existentes”, nesse sentido, restaria a aceitação. Esta forma de propor reflexões no caminho de uma sociedade mais inclusiva e equitativa todas as propostas não passaria de devaneios e utopia.

É imperativo nesse sentido utilizar de Paro (2016, p.13, grifo do autor) ao tratar da terminologia *utopia*, que segundo o autor significa:

A palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concreta, ou das contradições concretas, que apontam para a visibilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.

A análise efetuada pelo autor demonstra-se como fundamental de ser observada e analisada, tendo em vista que ela apresenta a “utopia” como *algo que não sendo, poderá vim a ser*. Em outros termos, a escola, como antes já descrita, está estabelecida em uma base de ação gerencial capitaneado pela globalização e neoliberalismo, isso significa afirmar que ela é uma base de instituição atrelada ao capitalismo em que aos interesses advém de *grupos dominantes*.

Ao tratar desses grupos é preciso considerar que os mesmos “[...] não são homogêneos sob todos os pontos de vista. Mas tem interesses coincidentes quando contrapostos aos interesses dos trabalhadores” (PARO, 2016, p.14). Em uma divisão bem sucinta, com base nas contribuições do próprio autor, é possível afirmar que todo aquele que tem de vender sua força de trabalho está no grupo dos *trabalhadores*, bem como, aqueles que dispuserem dos meios de produção, está muito afinado ao interesses dos dominados.

Em torno dessa segunda classe é cabível afirmar que sendo balizada pelos seus próprios interesses, não caberá a ela lutar pela construção de espaços coletivos de decisão em prol dos trabalhadores. Nesse sentido, é possível assumir “como *premissa* o fato de que dos grupos dominantes não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas dominadas (e, no nosso caso, no que se refere a escola) sem pressão por parte dos interessados” (PARO, 2016, p. 14, grifo do autor).

Tal afirmativa é bem assertiva ao propor aos trabalhadores em sua coletividade lutar por mais direitos ao seu favor. Vale destacar que a escola pública é uma instituição que poderá auxiliar nessa tarefa, tendo em vista que boa parte dos que a compõem tem um uma orgânica relação, ou seja, dispõem de uma relação muito afinada em termos de características socioeconômicas.

Paro (2016, p.19) fecha seu pensamento de maneira taxativa:

[...] , se a transformação da autoridade no interior da escola for entendida como uma quimera, se a participação efetiva das camadas trabalhadoras nos destinos da educação escolar for uma utopia no sentido apenas de um sonho irrealizável, e não no sentido que demos à palavra no início, então de nada adianta continuarmos falando de escola como algo que possa contribuir para a transformação social e, definitivamente, devemos deixar cair as máscaras e as ilusões com relação à escola que aí está e partir para outras soluções, ou então cruzar os braços e esperar passivamente que os grupos dominantes, por meio de suas “reformas e

“acomodações” de interesses, continuem nos fazendo engolir soluções paliativas que os mantem permanentemente no poder.

A fala do autor, apesar de ser bem enfática, é totalmente cabível pois, no momento em que as discussões escolares estiverem desvinculadas de um contexto social mais amplo de melhorias concretas aos sujeitos que compõem a escola pública, toda perspectiva de transformação social será apenas um discurso propalado em diferentes lugares em que a sua feitura é esvaziada de sentido e propósito.

Esse panorama reforça a necessidade de um embate estruturado em torno do universo dos significados que são adotados no contexto escolar, pois, é dentro desse processo ideológico que as bases para uma proposta de transformar a escola atual se consolida. Sendo assim, a perspectiva política-pedagógica adotada pela escola será a balizadora das finalidades educativas traçadas pela coletividade.

Apesar de considerar que o termo político e pedagógico são indissociáveis quando se analisa o PPP de uma escola, é necessário fazer uma breve separação e ater-se a terminologia *político*, tendo em vista que é em torno desse respectivo termo que as confusões mais acentuadas se delimitam, tal fato indubitavelmente vem da associação da ideia aos partidos políticos brasileiros.

No tocante as questões políticas no âmbito da educação, é necessário delimitar a análise reflexiva proposta nesta pesquisa, tendo em vista a amplitude que esse tema abarca e os múltiplos caminhos reflexivos que podem ser adotados. A exemplo, ao imergir sobre o assunto, Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998) estabelece uma obra de mais de 1.000 laudas que sistematiza diferentes termos que dizem respeito a política em sua visão macro.

Delimitando as reflexões aqui apresentadas, é necessário analisar três questões em torno do respectivo termo, sendo que o primeiro deles é que *a política não se restringe ao sistema eleitoral*. Pedroso e Biz (1992, p.10) fazem um panorama da relação do brasileiro com a política afirmando que:

[...] o desinteresse ou a repulsa pela política resulta, geralmente, de duas circunstâncias: o desconhecimento das repercussões das decisões políticas sobre o cotidiano de nossas vidas; e a constatação de que grande parte daqueles que exercem mandatos públicos não cumprem com suas promessas eleitorais e ainda buscam, prioritariamente, satisfazer os seus próprios interesses ou daquele grupo a que pertencem ou representam.

Conforme a elucidação acima, é nítida a relação que a sociedade brasileira estabelece entre a política com o processo eleitoral, nesse contexto, entende-se como um efeito negativo o reducionismo desse termo somente ao campo partidário, tendo em vista que produz um distanciamento dos sujeitos do respectivo tema, no sentido que, na linha de pensamento apresentada pelos autores, os políticos – que seriam os agentes que efetuam a política – são vistos como não cumpridores das promessas eleitorais, bem como, são corruptos.

Nesse sentido, os próprios Pedroso e Biz (1992, p.10) afirmam que os efeitos dessa ação causa:

o desconhecimento do impacto das decisões políticas sobre nossas vidas denuncia a insuficiente politização da sociedade, isto é, com frequência, vivemos as consequências das decisões políticas e não nos apercebemos que, queiramos ou não, estas decisões nos afetam. E muitas vezes afetam negativamente.

Nesse sentido, é cabível assinalar que pensar a política restringida aos aspectos partidários produz um reducionismo, tendo em vista que para além dessa associação, alguns sujeitos fazem referência somente ao contexto das votações eleitorais ocorridas de quatro em quatro anos. Em suma, bastaria o breve momento de votação dos representantes escolhidos para efetuar um processo político. É necessário afirmar o posicionamento contrário a esse entendimento nesta pesquisa.

Com base nesse prognóstico existe uma segunda questão a ser trabalhada neste tópico que seria *o significado de político*. Araújo (2009, p.20) discorrendo sobre a sociedade pontua:

Vivemos uma época social complexa e confusa, de despersonalização individual e coletiva, de relações humanas caracterizadas pelo poder de uns sobre os outros e de uma percepção da realidade muitas vezes falseada ideologicamente, na qual humanizar-se representa um desafio. Desafio esse que se torna instrumento da prática pedagógica de uma escola preocupada com o desenvolvimento integral do ser humano. Isso se faz por meio da abertura e presença da consciência ativa, direcionada e atenta na predominância de ações dirigidas à realização do “nós”, respeitadas as individualidades e suas construções.

Essa proposição apresentada pela autora demonstra a complexidade da atual sociedade. Tal panorama traz implicações expressivas para a escola, sendo que, dentro desse processo ela precisa se efetivar como uma instituição que reflete a sua finalidade educacional. É nesse sentido “que se entende a educação como ação política, isto é, como ação que afeta a vida de pessoas e da sociedade e como ação que demanda envolvimento de seus membros na reflexão e ação a respeito do seu destino” (LUCK, 1991, p.63).

A visão política ora apresentada decorre da ideia de que ao sujeito, na posição de cidadão ativo da sua existência, usufruindo a plenitude do seus direitos e deveres, torna-se fundamental posicionar-se em torno dos projetos societários, sendo que os mesmos podem ser divididos em dois, um conservador colaborando com as divisões de classe proposto no capitalismo, e outro progressista, em que pese, apresentando uma atividade de confronto perante as desigualdades sociais.

Segundo Luck (1991, p.62) a partir do momento que um ação afeta “[...] a convivência das pessoas e influem sobre a organização, o funcionamento e os objetivos da sociedade, os problemas resultantes de tais situação são problemas políticos”. Essa delimitação interfere tanto no contexto do macrosistema – que diz respeito a sociedade em geral – como no microsistema – as instituições em específico, sendo a escola uma delas,

No contexto da escola pública, Araújo (2009, p.32) postula que as determinações deve estabelecer relação com uma visão progressista de sociedade, afirmando que:

A realidade de uma escola da contemporaneidade, na atual sociedade do conhecimento, é de uma escola progressista, inovadora, que tem seu trabalho norteado por um paradigma transcultural e democrático, garantindo uma mutação fundamental e significativa na educação, pois se trata de uma ruptura do esquema tradicional de ensino receptor e autoritário e desenvolve, de fato, o potencial cognitivo, ético, criativo e lúdico do aluno, sua liberdade e responsabilidade, sua capacidade social e democrática, buscando, enfim, concretizar os fins da educação, preconizados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96..

A política tem uma relação direta com poder, sendo possível dividi-la em três formas: econômica, ideológica e política. Vale ressaltar que no contexto da escola pública, os atores que nela atuam em geral não dispõem dos poderes econômico e político citados acima, desta forma, é no campo ideológico que a possibilidade de atuação acentua-se, tendo em vista que, em uma democracia, pressupondo a democratização que as ideias apresentam, os educadores poderão propalar o contexto das desigualdades sociais latentes do país.

Bobbio, Matteucci e Pasquino (1998, p.955) ao tratar do poder ideológico afirma que o mesmo baseia-se:

[...] na influência que as ideias formuladas de um certo modo, expressas em certas circunstâncias, por uma pessoa investida de certa autoridade e difundidas mediante certos processos, exercem sobre a conduta dos consociados: deste tipo de condicionamento nasce a importância social que atinge, nos grupos organizados, aqueles que sabem os sábios, sejam eles os sacerdotes das sociedades arcaicas, sejam os intelectuais ou cientistas das sociedades evoluídas, pois é por eles, pelos valores que se difundem ou pelos conhecimentos que comunicam, que se consuma o processo de socialização necessário a coesão e integração do grupo.

O respectivo autor desvela a inter-relação fundamental que é estabelecida entre a concepção ideológica construída e ação prática efetivada, seja pela indivíduo ou pelo grupo. É possível afirmar que todas estas três formas – econômica, política e ideológica – de exercer o poder “[...] fundamentam e mantêm uma sociedade de desiguais, isto é, dividida em ricos e pobres com base no primeiro, em sábios e ignorantes com base no segundo, em fortes e fracos, com base no terceiro: genericamente, em superiores e inferiores (BOBBIO, MATTEUCCI e PASQUINO, 1998, p.955).

Apesar da proposição apresentada pelo autor desvelar uma dinâmica social bem desigual, retomando Paro (2016) é necessário perceber que a estrutura, conforme está estabelecida atualmente, sempre prevalecerá enquanto aqueles que são fruto de dominação permanecerem inertes as demandas educacionais. Nesse sentido, mesmo que os objetivos de modificação da dinâmica social não logrem êxito no sentido mais expresso de uma modificação educacional robusta, a democratização no sentido do acesso, permanência e participação já possibilita algumas melhorias para a população em geral.

É imperativo consolidar os sujeitos que participam da dinâmica da escola sobre um aspecto cidadão, que possa fazê-lo usufruir plenamente da sua ação histórica, dessa forma cidadania e política são conceitos indispensáveis e indissociáveis, sendo que, essas terminologias são construídas invariavelmente dentro da escola – apesar de não se limitar somente a essa instituição.

Ferreira (2004, p.1239) destaca a necessidade de criar um cidadão autoconsciente e propondo que:

A cidadania, no entanto, compreendida como soberania, implica autoconsciência. Sob as condições constituídas, com a formação da sociedade global, as possibilidades da autoconsciência, por mais que se tenham “ampliado” estes horizontes de possibilidades, ainda são limitadas. Poucos são os que dispõem de condições para se informarem, para compreenderem o “bombardeio” de informações que recebem na “avalanche” de velocidade violenta com que ocorrem. Poucos são os que têm condições de se posicionarem diante dos acontecimentos mundiais, tendo em conta suas implicações locais, regionais, nacionais, continentais. Somente quando se criam as condições mais plenas para a elaboração da autoconsciência, no sentido de consciência para si, então a cidadania realiza-se propriamente como soberania. Isso significa criar condições plenas para todos os seres humanos no planeta, num processo de autoconsciência que só se dará pelo conhecimento, pelas condições dignas de vida e pela participação na vida societária mundial, o que vai exigir uma outra qualidade e quantidade de conhecimento a ser adquirido.

Sendo entendido que política e cidadania estão interligado é necessário evidenciar que ambos os termos são forjados dentro de um processo participativo, construindo coletivamente. Demo (1999) pontua que a participação social dos sujeitos não é uma dádiva, nem concessão,

e não pode ser entendida como algo preexistente. Desta forma, essas terminologias são fundamentadas dentro de um processo coletivo, sendo que ao relacionar essa proposta para o contexto escolar, percebe-se que existe um campo ainda muito amplo de construção coletiva.

Desta forma é necessário tratar da terceira questão proposta neste tópico, que seria, a *ideia política dentro do contexto educacional*. A escola, sendo ela um organismo social, está circunscrita em um período histórico, dentro de uma temporalidade. Araujo (2009, p.33) sobre esse termo, afirma:

[...] denominá-lo de período da escola na história ou historicidade da escola na sociedade, ou de apenas compará-lo a como o homem vive em um determinado período na história da humanidade, e nesse período existe um modo que lhe é próprio de viver: costumes, alimentação, crenças, vestuário. Da mesma forma, na escola, a cada época, surgem novas pesquisas, novas descobertas, novos estudos e pesquisadores da educação e, em decorrência, novas teorias, entretanto atreladas a questões sociais e políticas, registrando suas marcas e características, ao gosto e interesses da sociedade.

No respectivo contexto atual urge a necessidade de a escola ser construída em torno de uma base reflexiva, tal fato significa dizer que a escola precisa tornar-se reflexiva de sua própria ação, dotando de sentido em torno da sua prática, que outrora, sendo exclusivamente autoritária e verticalizada, conta com um expresso arcabouço de contribuições atualmente em vista de uma perspectiva mais progressista.

Desta forma, como pontua Luck (1991, p.62-63) é necessário “a conjugação das ações dos indivíduos e de grupos humanos, dirigindo para um fim comum”, o que ao fim e ao cabo dentro da escola, já significaria a efetivação de uma ação política pelos indivíduos que deparando com os problemas relacionados a convivência e organização social, mobilizam-se para a superação dos mesmos.

Nesse sentido a dimensão política pressupõe duas questões basilares em sua construção: “a determinação de valores e objetivos junto com a alocação de recursos e condições para a sua efetivação, a partir de situações históricas concretas, visando a sua superação, e de outro lado, o engajamento de membros da mesma coletividade naquela determinação” (LUCK, 1991, p.63). Nessa feita, cabe ao participantes do dia a dia a avaliação sobre a escola em suas potencialidades e suas fragilidades, com vista a melhoria desse panorama.

A marca expressa do Projeto Político Pedagógico é a intencionalidade, Ferreira (2009, p.53) afirma que este é o princípio norteador, que seria:

Algo que se apresenta como desejado e necessário. Todo projeto implica a explicitação de uma determinada intenção de ações, da definição a respeito dos fins que se quer alcançar, que se sustentam em valores, valores esses criados e

estabelecidos pelos sujeitos participantes das ações. Assim fica explícita uma filosofia de ação.

O termo político sendo inserido no contexto escolar, estabelece uma relação indispensável com o termo pedagógico, havendo uma “[...] relação recíproca entre a dimensão política e a dimensão pedagógica da escola” (VEIGA, 2013, p.13). Este fato apesar de significar em alguns casos até mesmo uma redundância, pois são termos indissociáveis no contexto escolar, é preciso serem reafirmados constantemente, tendo em vista que em outros projetos societários que interferem na dinâmica escolar, a pretensa “tecnicidade” e a “neutralidade” são tão aventadas, apesar de que na concepção abordada nesta pesquisa, essa afirmação não passa de engodo.

Desta forma, corrobora-se com Luck (1991, p.63) quando afirma:

Pensar na dimensão política implica pensar, ao mesmo tempo, nas repercussões de ações educativas sobre os outros e as coletividades, como no próprio envolvimento destes nas determinação dessas ações.

O sentido político do planejamento educacional é evidenciado pelo compromisso efetivo que o planejamento expressa com a transformação da realidade, o que se manifesta pela determinação de ações objetivas e factíveis para tornar concretas situações vislumbradas no plano das ideias.

É possível afirmar, com base nas interpelações da autora, que pensar politicamente o contexto educacional está diretamente ligado a uma reflexão pedagógica da ação e contribuição da escola, que representaria um processo de construção da sua própria identidade. Desta forma, a escola age de maneira política quando reflete sobre o seu papel perante o mundo, no processo de condução das relações sociais que são estabelecidas na instituição e também quando se posiciona – ou não – perante as desigualdades sociais ocorridas em um contexto social mais amplo.

É válido ressaltar que em um processo oposto ao descrito acima, havendo a afirmação de que a escola não precisa posicionar-se diante do seu ideal educativo, é preciso corroborar novamente com Pedro e Biz (1992) quando pontuam que essa ação não efetua um resultado “apolítico”, contudo, somente transferirá a um outro conjunto de sujeitos as responsabilidades da decisão, desta forma, a escola tem duas possibilidades: definir em coletividade a sua proposta ou se colocar em uma posição executora e esperar que definam “os rumos educativos” que deverá ser seguido.

Concorda-se com Veiga (2009, p.164) ao afirmar que o PPP em sua ação política-pedagógica;

[...] aponta um rumo, uma direção, um sentido específico para um compromisso estabelecido coletivamente [...]

É necessário que se afirme que o projeto político-pedagógico exige uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica. Com base nas reflexões anunciadas, cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola. As alterações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico.

Conforme a explicitação acima da autora, é nítida a inter-relação que o PPP tem com a Gestão democrática, tendo em vista que ambas as temáticas tem como objetivo a transformação das intencionalidades e finalidades da escola. A participação no sentido de ambos os documentos não se restringem ao campo instrumental, mas, vão para além desse processo ao efetivar aos sujeitos uma ação reflexiva da sua importância como cidadão que participação da dinâmica escolar.

Nesse sentido, concorda-se com Luck (1991, p.63-64) ao pontuar que:

[...] o planejamento é político, não apenas por prever ações a respeito de grupos sociais, mas também por pressupor o envolvimento de pessoas no seu processo. Portanto, o planejamento é plenamente político quando participativo.

Entendido que toda ação educacional é uma ação política, pelos resultados sociais que promove, entende-se que, mediante o planejamento, torna-se possível clarificar e direcionar a ação política, tornando-se a mais significativa e, sendo o planejamento desenvolvido de forma participativa, essa dimensão política torna-se mais efetiva. Isto porque a participação consiste já na liberação de potencialidades e de uma sequência de ações e motivações a serviço de mudanças preconizadas. A participação é por si, um processo que catalisa e desenvolve a consciência e a mobilização para a ação, estabelecendo um compromisso coletivo pela sua efetivação..

Desta forma, o PPP da escola estabelece uma inter-relação com a dimensão política, sendo que, é este documento que irá congrega todas as discussões que advém do processo de participação dos sujeitos no contexto escolar, na perspectiva de não haver um projeto que esteja estabelecido por esse pilar, claramente haverá lacunas fundantes nesse instrumento. Vale ressaltar que o projeto é quem deve direcionar todos os outros planejamentos da escola.

Pedroso e Biz (1992, p.13) destacam nesse sentido, três fundamentos necessários para uma efetiva participação balizada politicamente, seriam essas: “(1) a percepção da importância dos fenômenos políticos pelos cidadãos, (2) o interesse em conhecê-los e discuti-los e (3) a vontade de interferir na sociedade [...]”. Apesar de a contribuição dos autores serem tanto no âmbito educacional, como no âmbito mais amplo, é necessário pautar que essas questões são fundamentais de se observar no contexto escolar.

### 4.3 –Projeto Político Pedagógico: alguns apontamentos

Ao propor o nome “apontamentos” é necessário evidenciar que o tema do PPP é abordado pelos autores com inúmeras possibilidades e caminhos possíveis para a efetivação de uma análise deste documento. Desta forma, é tarefa árdua pensar em um caminho único em que o projeto possa ser trabalhado, tendo em vista que as possibilidades são amplas. Desta feita, *apontar* algumas situações que devem ser observadas em torno da elaboração projeto é o caminho mais efetivo para congregar algumas discussões pertinentes ao tema.

Ao tratar do tema em voga, é necessário postular que trata-se de um documento relativo a identidade. Desta forma, Medel (2012, p.3) propõe que esse documento

Será um trabalho de construção e reconstrução que exige a participação de todos: equipe administrativa, diretor geral, diretor adjunto, secretário, auxiliares de secretaria, agente administrativo, equipe técnico pedagógica, coordenador pedagógico, orientador pedagógico, orientador educacional; funcionário, serventes, merendeira, inspetores de aluno; alunos; responsáveis pelos alunos e membros da comunidade escolar<sup>138</sup>.

Aos refletir sobre a construção do PPP umas das considerações fundamentais é que o mesmo é construído por um processo de participação em que todos devem se fazer presentes, tal premissa parte da ideia de que “o projeto político pedagógico é o plano global da instituição” (VASCONCELLOS, 2002, p.169), desta forma recai a este documento a possibilidade de congregar as decisões coletivas a serem tomadas no âmbito da escola.

Tal fato, apesar de ser bem difundido teoricamente nas instituições escolares, precisa ser reafirmado constantemente pois, no contexto escolar, existe uma dualidade entre as concepções propostas pelos educadores, bem como, na legislação educacional, e aquilo que de fato é efetivado na prática através dessas orientações. Estes fatos são decorrentes de decisões verticalizadas constituídas em uma perspectiva histórica.

Desta forma, Vasconcellos (2002, p.170) destaca que o projeto precisa ter como marco:

Uma sistematização nunca definitiva, de um processo de Planejamento Participativo, que se aperfeiçoa e se concretiza na caminhada, que define claramente o tipo de ação educativa que se quer realizar. É um instrumento teórico-metodológico para a intervenção e mudança da realidade. É um elemento de organização e integração da atividade prática da instituição neste processo de transformação.

---

<sup>138</sup> Utiliza-se Medel (2012) no sentido mais amplo do seu pensamento, apesar de discordar de algumas terminologias utilizadas que relembra de maneira bastante atenuante concepções gerenciais na escola.

O projeto é portanto uma diretriz para a escola, que utilizando deste instrumento determina o norte que irá seguir em sua prática cotidiana. A partir de um ponto de vista racional, é impossível pensar em uma ação escolar destoadada de um esforço coletivo conjunto, desta forma, existe uma construção coletiva do conhecimento da prática escolar que não se restringe a um sujeito apenas, mas é concebido coletivamente.

Libâneo (2015, p.127) fazendo uma retomada histórica apresenta um adendo necessário, tendo em vista que:

A concepção do projeto político pedagógico-curricular<sup>139</sup> é diferente daquela prática de planejamento curricular que se consolidou nas escolas brasileiras sob influência do tecnicismo educacional a partir dos anos de 1970. Os planos consistiam na determinação de objetivos, estratégias e formas de avaliação dentro de uma sequência de passos extremamente rígidas em que o plano era mais um modelo do que um guia para a ação. Tinha-se uma ideia de que a prática docente seria algo muito preciso e muito seguro, bastando planejar bem para se ter resultados bons. Com isso, o planejamento curricular se restringia à semana de planejamento realizada no início do ano, depois não se mexia mais a não ser no ano seguinte.

Ao fazer essa retomada histórica, Libâneo (2015) verifica a tecnicidade que vigorou em torno do planejamento. Sobre tal fato, apesar de o recorte delimitar os anos de 1970, é bem cabível afirmar que esse processo acontece na educação brasileira em uma base muito mais antiga historicamente. Sendo assim, a dificuldade no planejamento escolar não é tarefa necessariamente das escolas atualmente, são contudo, dificuldades advindas em boa parte dos mais de 500 anos de educação brasileira.

Nesse sentido, torna-se imperativo afirmar que diferente do processo *técnico* antes proposto ao planejamento escolar, essa construção teórica atual do entendimento do que deve ser um Projeto Político Pedagógico, transcende o processo estritamente de tecnicidade. O projeto nesse sentido notabiliza-se por ser “o documento que reflete as intenções, os objetivos, as aspirações e os ideais da equipe escolar, tendo em vista um processo de escolarização que atenda a todos os alunos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p.345-346).

Luck (1991, p.51) tratando sobre o planejamento escolar afirma que:

Reconhece-se que de nada adianta a elaboração de um plano técnico e formalmente perfeito, se o mesmo não emerge genuinamente de uma realidade concreta e se deixa a ela remeter por ser apenas uma representação abstrata e idealizada dessa realidade. De nada vale o empenho em programar, se não for direcionado pelo empenho em agir. O ponto de partida do planejamento é a vontade de agir de maneira efetiva (e não a de programar) e a ação é o ponto de chegada[...] Planejar não significa, pois, estabelecer modelos a serem seguidos mecanicamente, significa estar com a mente aberta constantemente – antes, durante e após o processo educativo – buscando abrir de cada

---

<sup>139</sup> Libâneo (2012;2013 e 2015) opta por uma outra nomenclatura.

vez mais amplitude de sua significação. Planejar não significa estabelecer modelos estacionários, que se repetem, como se os atos e os comportamento humanos fossem periódicos e aqueles moldáveis e reguláveis fossem os mais importantes.

Nesse sentindo acima disposto, é reducionista a ideia de que uma instituição poderá estabelecer laços apenas burocráticos no seu cotidiano, bem como, efetuar uma prática neutra que se balize apenas por projeções quantitativas, totalmente possíveis de serem destoadas de representações sociais e conflitos de classe. Tal afirmativa, propõe em seu âmago um distanciamento político da escola.

Conforme o encaminhamento proposto por Luck (1991, p.50) é possível versar sobre duas dimensões do projeto: *a técnica e a política*. Em torno do primeiro ponto, a autora discorre que a ideia proposta era que o planejamento era uma “[...] especialidade desempenhada por técnicos, ficando a dimensão política subjacente, tendo em vista o estabelecimento de um consenso implícito sobre a mesma, dentre os que decidiam [...]”.

Essa proposição apresentada, é possível perceber que a principal ideia dessa visão é dividir o planejamento entre os planejadores e os executores, sendo que a escola, era o a instituição encarregada de executar as prescrições que advinham de um processo mais amplo. A visão nesse sentindo é que o projeto poderá se constituir de uma maneira estritamente técnica, em detrimento de qualquer cunho político.

Ao tratar da dimensão técnica, a principal lacuna observada não é necessariamente da dimensionalidade em si, é entretanto, no processo de reduzir o PPP – sendo o planejamento macro da escola – a uma perspectiva somente de tecnicidade. Nesse sentindo o respectivo documento tangencia-se como um mero descritor de funções, bem como, um instrumento apenas normativo, que no contexto escolar será sempre apresentado como necessário, mas que ao fim e ao cabo, não tem uma influência na prática escolar.

Nesse contexto, é necessário explicitar que a tarefa prescritiva e normativa é uma tarefa específica do regimento, sendo que este deve ser balizado pelo PPP, Vasconcellos (2002, p.174) pontua que:

[...] a elaboração de ambos é da escola. O que se espera é que o regimento possa ser feito a partir do Projeto, qual seja, ter os parâmetros e princípios do Projeto como referência para o detalhamento administrativo e jurídico. O que se recomenda é que o regimento seja o mais abrangente possível, delegando a tarefa de definir detalhes para segmentos específicos da instituição (ex: ao invés de ficar especificando como deverá ser o processo de avaliação de aprendizagem, poderá apresentar os critérios gerais e remeter a definição para o Conselho de Escola ou Conselho Técnico-Administrativo). Isto dá mais flexibilidade em termos de reestruturação da prática, sem precisar reelaborar o regimento, pedir nova aprovação, etc.

O Regimento Escolar – apesar de não ser o foco desta pesquisa – auxilia a escola na efetivação das normativas que são necessárias ao andamento da escola. Sendo assim, é possível afirmar que ele é um documento fundamental no contexto escolar. Entretanto, apesar de considerar a sua importância, é preciso verificar que em tese, esse documento advém do PPP, ou seja, esse instrumento estaria a disposição de um planejamento mais amplo e de visões educacionais mais amplas.

O principal entendimento da dimensão técnica é:

Fixa-se no médio e curto prazo; trata-se prioritariamente do meios; aborda cada espaço isoladamente; dá ênfase a técnica, aos instrumentos; esforça-se pela eficiência; o programa e, mais o projeto são sua expressão; busca manter tudo funcionando; sobressai nas épocas de rumos claros; é, sobretudo, tarefa de administradores; dá ênfase ao presente (momentos de execução); preocupa-se com os problemas; sua face essencial é a execução (GANDIN, 2013, p.55).

Ao utilizar de Gandin (2013) o autor destaca que nessa dimensão o pressuposto básico é responder duas indagações: *o como fazer? com que fazer?* Essas afirmativas deveriam nortear as ações escolares efetuadas, sendo que tais perguntas já resolveriam todas as lacunas de planejamento que a escola apresenta em seu cotidiano. Desta forma, os aspectos reflexivos sobre o *por que fazer?* ficam secundarizados.

O entendimento de um planejamento estritamente técnico é balizado pela ideia de que planejar é uma ação neutra. Em suma, é possível definir procedimentos, modos de agir, objetivos, entre outros pontos, de um modo meramente técnico, é valido ressaltar que no escopo deste trabalho, conforme as discussões produzidas nas sessões um e dois, bem como, no tópico anterior, tal visão necessita de superação.

Pode-se afirmar que a principal lacuna desse pensamento técnico é justamente propor uma ação neutra, na verdade, entende-se que até mesmo uma proposta que se apresente balizada por um discurso de “neutralidade” traz interesses velados de uma classe em detrimento de outra, nesta linha, é possível ser taxativo ao afirmar que a escola ao não confrontar as múltiplas visões dos sujeitos que nela estão congregados, produz ao fim e ao cabo a reverberação dos roteiros preestabelecidos por agentes externos a instituição escolar.

É pertinente afirmar com base na análise efetuada por Resende (2013, p.34) que no tocante aos ditames estabelecidos historicamente na escola pública, existe uma cultura autoritária. Essa cultura sempre que é reforçada estabelece um vínculo com a proposição de neutralidade, o que tem evidenciado, ao fim e ao cabo “[...] uma monocultura que se expressa

pela intransigência e pela impermeabilidade em relação tanto às realidades diversas como ao multifacetado mundo das crianças e dos adolescentes.

Dessa maneira, é aceitável postular que a escola, ao aceitar plenamente o discurso pretensamente “neutro” em torno de sua prática, somente reforça uma cultura monocrática de exclusão que vigora a muito tempo no processo educacional. Nesse sentido, é necessário que o PPP seja pensando no contexto escolar, com base nas complementariedades de pensamento, bem como, nas suas próprias contrariedades, sendo que, nem sempre a tarefa de planejar, encontra visões próximas de todos os sujeitos.

Conforme a exposição acima, é necessário um adendo, tendo em vista que a lacuna da dimensão técnica é percebida quando pautada como *um fim em si mesmo*. Sendo necessário que essa dimensionalidade apareça no PPP subordinada a reflexões sociais – políticas – que fornecerão a essa dimensionalidade a razão para a sua efetuação. Em suma, não é possível desvincular *o técnico do político/pedagógico*.

Nesse sentido, Luck (2015/1991, p.51) é taxativa ao afirmar:

O que se torna evidente é que as dimensões técnica e política do planejamento constituem duas faces da mesma moeda, separáveis apenas artificialmente, para fins de estudo e compreensão mais plena de cada uma. No processo de planejar, no entanto, as duas coexistem em cada uma de suas faces e cada um de seus aspectos, e é na medida que sejam consideradas integradamente e em equilíbrio que o planejamento ganha vitalidade.

Por conseguinte, cuidar da questão técnica formal não significa representá-la melhor, de maneira que possa ter mais impacto. Da mesma forma, cuidar da dimensão política não implica descuidar da técnica, uma vez que vontade política sem organização e estratégias adequadas para transformá-las em ações efetivas não promove os resultados pretendidos, tornando-se inócua.

Para a autora essa pretensa antítese criada, em muitos casos servem somente para encobrir interesses velados, sendo que, tais interesses em muitos casos são fruto de grupos em específico com desejos de “[...] estabelecer ou manter predominância de poder de influência sobre seu âmbito de trabalho, o que equivale a uma visão pelo menos limitada, mas possivelmente imatura” (LUCK, 1991, p.51).

Em torno desses interesses impostos na educação pública, é possível afirmar que os anseios dos interessados, são bem mais escusos do que as afirmativas propaladas por estes sujeitos ou organismo. É nesse processo de análise limitada da realidade que emerge “[...] uma intenção camuflada de predomínio pessoal dos defensores da impossibilidade de integração sobre a realidade” (Ibid., p.52).

É possível afirmar que ao versar sobre a dimensão técnica, entrelaçada com ao aspecto político pedagógico é imperativo postular que invariavelmente será necessário no contexto

escolar deliberar sobre as “[...] questões administrativas, pedagógicas, financeiras, políticas, gerenciais e todas as ações que garantam as reais funções da escola” (MAIA e COSTA, 2013, p.19). Tal afirmativa, apesar de ser simples em sua feição, determina que a escola seja a principal responsável no tocante a sua ação pedagógica, bem como, possibilita determinar que a mesma tenha um processo pragmático em sua feitura.

Ao trazer a terminologia pragmática para o contexto da dimensão técnica, é possível determinar que invariavelmente o PPP precisa ter aspectos que delimitem as ações executadas. Sendo assim, haverá detalhamento de “[...] objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2015, p.126)”.

É possível afirmar que a dimensão técnica conforme as elucidações acima é a *antecipação dos meios*, que produzem uma diretriz baseada “[...] em critérios objetivos para o planejamento e a avaliação das ações realizadas pela escola” (MEDEL, 2012, p.5). Nesse processo o elemento político será reforçado, a partir do momento que utilizando da participação dos sujeitos na construção do PPP, é delimitado as finalidades de cada ação escolar. Em suma, não basta definir os procedimentos, é preciso dar significados aos tais.

Desta maneira, Luck (1991, p.52-53) define a dimensão técnica da seguinte forma:

A concepção de um fim requer a antecipação dos meios; a compreensão das relações mútuas entre meios e fins transforma uma atividade simplesmente movida pelo impulso ou desejo em ação inteligentemente elaborada e consequente. A questão da técnica em educação refere-se, pois, aos seus meios. Quanto ao planejamento educacional, a dimensão técnica diz respeito tanto a observância dos passos do planejamento e das qualidades de clareza e precisão na descrição de cada um dos aspectos relevantes para a organização das ações, registradas em um plano ou projeto, como a lógica dos processos mentais utilizados na determinação desses aspectos. Diz respeito também a integração entre os diferentes meios de ação propostos. Estes, quando dissociados e fragmentados, indicam uma falta de reflexão a respeito dos fins do processo educativo desencadeado. Portanto, ela diz respeito, no plano de frente, à questão da forma, muito embora, no plano de fundo, esteja traduzindo o seu conteúdo, isto é, a dimensão política e filosófica.

Pode-se afirmar que a definição proposta pela autora, traduz cabalmente os diferentes aspectos que compõem um planejamento. Desta forma, é na dimensão técnica estabelecida no PPP que se possibilita: a articulação entre meios e fins; a unicidade das múltiplas visões dos sujeitos que compõem a escola; a clareza e precisão das informações apresentadas; a coesão e coerência das informações apresentadas; a integração dos diferentes assuntos versados ao longo do documento, etc. Em suma, essa dimensão é a própria feição do documento.

Vasconcellos (2002, p.172) destaca que é na dimensão técnica que se constrói a qualidade formal do processo de construção do PPP, pois é dentro dela é que atuação na prática escolar é estabelecida e realizada com base em alguns parâmetros, desta forma o autor propõe:

O que queremos dizer é que atuar de qualquer forma, sendo direcionado pelas pressões do ambiente (rotinas, ideologias) é fácil, difícil é realizarmos uma ação consciente, que de fato, corresponda às reais necessidades (práxis). Para isto precisamos de um referencial teórico-metodológico. O projeto e justamente o *Métodos* que visa ajudar a enfrentar os desafios do cotidiano da escola, só que de uma forma refletida, sistematizada, orgânica, científica, e, o que é essencial, participativa.

Ao versar sobre a fala do autor, é possível definir cabalmente que a participação sendo fruto de uma coletividade consciente que traduz a própria natureza de ser do PPP, somente pode ser estabelecida com base em uma orientação efetivamente técnica, que ao fim e ao cabo, produzirá clareza conceitual, tal fato, em contrapartida, produzirá ações no contexto escolar bem mais consciente dos limites e possibilidades.

Entretanto, torna-se necessário fazer um aparte importante, tendo em vista que em torno do projeto não se pode perceber o mesmo “[...] como panaceia, como uma *receita mágica* que resolveria todos os problemas da escola” (VASCONCELLOS, 2019, p.30). Tal proposição reforça a necessidade da dimensão técnica, ao pontuar que sem elementos objetivos no PPP, as decisões ficam limitadas ao protagonismo de alguns sujeitos.

Desta forma corrobora-se com a ideia de Cordeiro e Maia (2017, p.75) ao afirmar que o PPP é:

[...] um ato político-social, científico e técnico. Político-social por que está comprometido com as finalidades sociais e políticas, isto é, não se planeja sem ter compreensão da realidade. Científico, pois não se planeja sem ter conhecimento; e técnico, porque exige uma definição de meios eficientes para o alcance dos resultados.

É importante destacar que ao tratar da dimensão científica acima, é preciso distanciá-la de uma discussão que predominantemente marcou a educação pública brasileira, tendo em vista que em muitas situações essa terminologia serviu de base para a implementação no contexto da escola pública de práticas com um cunho autoritário, como já discorrido em outros momentos nesta pesquisa.

A *cientificidade* ora proposta pelos autores acima, é fruto de uma interligação com a palavra *Pedagógico* que compõe, ao lado do termo Projeto Político, o tripé da nomenclatura PPP. Cordeiro e Maia (2013, p.18) nesse sentido auxiliam na compreensão do respectivo termo ao propor que “[...] pedagógica é um adjetivo que se refere à ciência ou à disciplina da

Pedagogia. Ela traz como necessidade a reflexão, a organização e a sistematização do processo educativo, o qual abarca a escolarização em todos os seus aspectos”.

Medel (2012, p.4) fecha as discussões em torno da dimensão técnica pontuando que, o PPP possibilita que a “[...] eficiência institucional, a eficiência individual e os projetos interacionistas, que enfatizam as condições estruturais do sistema, levando em consideração os sentimentos e significados que os indivíduos atribuem as suas experiências escolares”. Desta forma, pode-se afirmar que a autora corrobora de maneira indireta com Vasconcellos (2002) em torno da qualidade formal que a dimensão técnica possibilita.

De modo a ratificar as discussões produzidas em torno desta primeira dimensão abordada, é necessário evidenciar que, ao levar em consideração a primazia da perspectiva política, não pode-se negar em contrapartida, a necessidade técnica do processo. Apesar de ser uma afirmativa que traz uma certa redundância, essa visão não deveria suscitar dúvidas, tornar-se imperativo reafirmar tal proposição, tendo em vista que em muitos casos as dimensões técnica e política são tratadas como antagônicas, perspectiva que não é compartilhada nesta pesquisa.

Em torno da *dimensão política* o PPP da escola pode-se afirmar que o principal ponto em relação a essa proposição é a questão da participação. Gadotti (2000, p.35) pontua que:

Um projeto político pedagógico não nega a o instituído da escola que é a sua história, que é o conjunto dos seus currículos, dos seus métodos, dos seus atores internos e externos e o seu modo de vida. Um projeto sempre confronta esse instituído com o instituinte. Por exemplo, hoje, a escola pública burocrática se confronta com as novas exigências da cidadania em busca da nova identidade de cada escola, pautas de uma sociedade cada vez mais pluralista.

Ao trazer a respectiva consideração de Gadotti (2000) é possível delimitar que a escola está estabelecida dentro de um processo histórico, em que múltiplos sujeitos buscam agir sobre a mesma de forma a estabelecer os caminhos que a escola deve seguir. Um mais afinado com o ditames do capitalismo, bem como, outro, em uma posição oposta a essa, privilegiando o trabalhador em geral.

Essa fala do autor possibilita começar a alinhar alguns pontos em torno da participação, tendo em vista que nesse conflito de elementos internos e externos, bem como, daquilo que está instituído e que deve ser repensado em uma direção de instuinte, é necessário que a *participação dos sujeitos* seja o ponto fulcral de partida desse processo, sendo que sem tal processo, nenhuma das decisões do PPP poderá se notabilizar como um documento que retrata as relações inter pessoais da escola.

Libâneo (2015, p.127) discorrendo sobre o pensamento de Gadotti (2000) postula que:

O projeto pedagógico-curricular deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola etc.). Mas tem também uma característica de instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece, cria objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. Nesse sentido, ele sintetiza os interesses, os desejos, as propostas dos educadores que trabalham na escola [...].

Conforme as elucidações do autor é no processo de instituinte que a instituição escolar possibilita refletir sobre si mesma, ao estabelecer que ocorre uma ação reflexiva. Conti, Riscal e Santos (2016, p.87) ao tratar sobre a escola é bem assertivo ao afirmar que a mesma é fruto de:

[...] uma multiplicidade de elementos que participam, interagem e interferem em sua organização. O que se denomina espaço escolar é o resultado da interação de diferentes grupos que se organizam em subgrupos e determinam a organização e cultura, em seus aspectos sociosimbólicos. Assim, para que se possa estabelecer as possibilidades de participação, deve-se procurar determinar que tipo de organização e de associação e que grupos sociais são produzidos no interior da escola.

Essa multiplicidade de elementos são tanto externos a escola, bem como, internos a mesma. Uma ideia que deve ficar internalizada ao se tratar de contexto educacional é que *não existe uma padronização das ações*, a exemplo, um professor que trabalha uma determinada disciplina, bem como, outro que trabalha uma disciplina de campo oposto ao primeiro irão adotar práticas diferentes em seus processos pedagógicos.

Apesar de essa perspectiva trazer em si elementos de uma individualidade do sujeito, que deve ser respeitada, pois, cada um ao produzir um processo reflexivo sobre a sua prática, constrói-se como sujeito da sua ação, não deve sobrepor o planejamento traçado pela escola com instituição que notabiliza-se como substrato de um conjunto de visões que sintetizadas trazem a unicidade do processo educacional.

No sentido acima exposto, é necessário deixar claro que nesse processo de construção do PPP não haverá linearidade, em suma, isso significa dizer que construir tal documento pressupõe o diálogo com de múltiplas visões que não necessariamente estarão balizadas pelo mesma proposta. Desta forma, é possível dizer que esse processo construtivo pode ser em um contexto de conflito de ideias.

Entretanto é necessário que a escola utilize dessa multiplicidade de visões de mundo em prol de congregar as mesmas em um projeto que será, em suma, resultado das contradições

verificadas no âmbito de cada instituição – sendo que cada instituição possui as suas contrariedades – concorda-se nesse sentido com Resende (2013, p.39) ao propor que “[...] cada escola é o resultado do desenvolvimento de suas próprias contradições”.

A premissa acima adotada, possibilita entender e reforçar a proposição discorrida por Medel (2012) ao afirmar que esse documento – PPP – é uma identidade. Desta forma, seria impossível retomando o pensamento tecnicista citado por Libâneo (2015), um projeto que fosse único a nível nacional, estadual, ou municipal, tendo em vista que é no âmago das relações interpessoais desenvolvidas na escola que surgem as diretrizes principais que serão consideradas e observadas no resultado final do planejamento escolar macro, em suma, no Projeto Político Pedagógico.

Medel (2012, p.5), no mesmo sentido acima, afirma:

O PPP é construindo na força expansiva da diversidade cultural dos membros das comunidade escolar juntamente com suas visões de mundo, raças, etnias, histórias de vida e, também, das necessidade de construção da identidade da escola que será refletida no projeto. Essa força se manifesta da mesma forma na diversidade das escolas, com seus projetos e missões diversas, e na necessidade de uma visão de educação voltada para a formação da cidadania e para a formação de valores sociais em um sociedade globalizada, bastante competitiva e tecnologicada.

Nesta feita, é imperativo afirmar que, assim como, no contexto da gestão escolar que visa a democracia, a participação tem papel *sine qua non*, para o Projeto Político Pedagógico da escola, essa necessidade é ainda mais fulcral. Enquanto na gestão o processo de mediação do esforço coletivo é percebido no nível de engajamento, no PPP é esse processo mediador se utilizar do “engajar” dos sujeitos para efetuar um substrato das determinações ocorridas no processo dialógico.

A própria Medel (2012, p.5) é taxativa ao discorrer:

“[...] para elaborar um projeto, é necessário ousadia, discussão, reflexão, desejo de renovação e, sobretudo, participação de todos os envolvidos no processo escolar. Também deve se pensar nos componentes que irão formá-lo, em termos de visão multicultural e de inclusão que a escola pretende desenvolver por meio do tratamento dado ao currículo e à avaliação”.

Ao estabelecer o papel que as pessoas – os sujeitos que interagem dentro desse espaço – exercem no contexto escolar. É possível afirmar que o PPP é fruto de uma perspectiva *de centralidade no elemento humano*, desta forma, mesmo que este documento apresente em sua feitura uma descrição pormenorizada das condições estruturais da escola, toda a sua ação é

pautada pela perspectiva dos elementos humanos, no tocante a suas concordâncias, bem como, suas discordâncias.

Nesse sentido, Alarcao (2001, p.20) destaca que as pessoas assumem um papel fundamental dentro do contexto escolar, bem como, no planejamento das ações educativas, sendo efetivas protagonistas, nessa feita:

Uma escola sem pessoas seria um edifício sem vida. Quem a torna viva são as pessoas: os alunos, os professores, os funcionários e os pais que, não estando lá permanentemente, com ela interagem. As pessoas são o sentido da sua existência. Para elas existem os espaços, com elas se vive o tempo. As pessoas socializam-se no contexto que elas próprias criam e recriam. São o recurso sem o qual todos os outros recursos seriam desperdício. Têm o poder da palavra através da qual se exprimem, confrontam os seus pontos de vista, aprofundam os seus pensamentos, revelam os seus sentimentos, verbalizam iniciativas, assumem responsabilidades e organizam-se. As relações das pessoas entre si e de si próprias com o seu trabalho e com a sua escola são a pedra de toque para a vivência de um clima de escola em busca de uma educação melhor a cada dia.

Em torno do processo de condução acima descrito, Alarcao (2001, p.20) propõe que todo processo escolar é composto de uma *liderança*, que cabe a ela, não negar a participação, bem como, as decisões coletivas que advém desse processo. Em torno desse processo ela destaca:

Por trás de escolas inovadoras tem-se revelado a existência de líderes, independentemente do nível em que se situam. Eles estão no topo, nas estruturas intermédias e na base. Em uma escola participativa e democrática como a que se pretende, a iniciativa é acolhida venha ela de onde vier, porque a abertura às ideias do outro, a descentralização do poder e o envolvimento de todos no trabalho em conjunto são reconhecidos como um imperativo e uma riqueza. Mecanismos de comunicação múltipla permitem tomadas de decisão que resultam de estratégias e políticas interativamente definidas. Estas são enquadradas por uma visão globalizadora, capaz de, como diz Mintzberg (1995), ver simultaneamente em múltiplas direções. Mas também por um pensamento sistêmico, organizador da conceitualização e da ação, “a quinta disciplina”, na acepção de Senge (1990). Liderança, visão, diálogo, pensamento e ação são os cinco pilares de sustentação de uma organização dinâmica, situada, responsável e humana.

É impossível pensar em escola sem pessoas que tenham a incumbência de coordenar o processo pedagógico. Gadotti (2000, p.36) corrobora com a proposição da autora, a destacar que “[...] numa gestão democrática a direção é escolhida a partir do reconhecimento da competência e da liderança de alguém capaz de executar um projeto coletivo”. Ou seja, é necessário pessoas que conduzam a prática educativa com a finalidade de auxiliar que as diversas ora tratadas ganhem uma unicidade.

É imperativo afirmar que o gestor, bem como, outras pessoas que tem a responsabilidade de conduzir a coletividade tem como características mais marcante a *mediação*. Libâneo (2015, p.134) destaca que dentro da instituição escolar “os profissionais (direção, coordenação, professores, funcionários) aprendem através da organização, do ambiente de trabalho. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com os profissionais”.

No processo de mediação, tanto as pessoas que conduzem o processo, bem como, aqueles que estão sendo conduzidos, ao se utilizar da mediação possibilitam que os problemas decorrentes das relações humanas – que indubitavelmente irão existir – sejam tratadas de uma maneira mais dialogada, desta forma, é ponto *sine qua non* que uma gestão de cunho democrático utilize-se desse processo.

O próprio Libâneo (2015, p.128-129) sintetiza algumas características desse processo de mediação, que seria:

- ° Compreende a educação como prática social de assimilação ativa da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada, portanto, como mediação da cultura.
- ° Essa prática de mediação cultural visa o pleno desenvolvimento das capacidades humanas, conforme necessidades e exigências sociais concretas postas á humanização (emancipação humana) num determinado contexto histórico-social, contexto esse sempre em transformação.
- ° Formula objetivos e implementa as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa.

Paro (2016, p.55) em torno dessa mediação traz uma análise crítica, ao postular que a principal lacuna desse processo não é a falta de conhecimento pedagógico dos sujeitos de como essa mediação ocorre, sendo bem mais relativa aos problemas diários que tomam o tempo que deveria ser despendido a tal processo, sendo assim, o autor é taxativo ao afirmar que “[...] o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar”.

Apesar dos entraves das mais variadas ordens que afetam o PPP, e preciso pontuar que a escola precisa efetivar esse documento, pois é com base no processo de *publicização*, ou seja, a descrição em documental dos aspectos que a comunidade escolar analisa como parte da sua realidade que é possível que haja uma “[...] organização e representação de interesses coletivos na esfera pública que podem ser negociados e confrontados no jogo de interesses contraditórios das classes na sociedade capitalista” (CARDOZO, 2012, p.171).

Padilha (2017, p.85) nesse sentido é bem assertivo ao pontuar que “pensar o planejamento educacional e, em particular, o planejamento visando ao projeto político

pedagógico da escola é, essencialmente, exercitar nossa capacidade de tomar decisões coletivamente”. Conforme a respectiva proposição é fundamental propor que é no processo de mediação das decisões que a capacidade de tomar decisões em coletividade acontece.

Desta forma é imperativo afirmar que é com base no PPP, sendo um substrato da coletividade, que haverá “[...] vínculos entre o posicionamento filosófico, político-pedagógico e profissional e as ações efetivas que o professor irá realizar na sala de aula, por meio dos objetivos, conteúdos, métodos e formas organizativas de ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 247). Dessa forma, é do projeto que advém as direções em torno das ações realizadas no cotidiano escolar.

Resumindo as questões tratadas na dimensão política, concorda-se os aspectos adotados por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.344-345), que em torno dessa demanda do PPP, postula:

- a) Na escola, a direção, os especialistas, os professores, os funcionários e os alunos estão envolvidos em uma atividade conjunta, para a formação humana destes últimos. Se essa formação implica valores, convicções e práticas educativas muito concretas, orientadas para certa direção, é desejável que a escola tenha certos padrões comuns de conduta, certa unidade de pensamento e ação. Surge, então, a necessidade de explicitação de objetivos e práticas comuns. Por isso, o projeto pedagógico-curricular é a expressão das aspirações e interesses do grupo de especialistas e professores.
- b) O projeto resulta de práticas participativas. O trabalho coletivo, a gestão participativa, é exigência ligada à própria natureza da ação pedagógica; propicia a realização dos objetivos e o bom funcionamento da escola, para o que se requer unidade de ação e processos e procedimentos de tomada de decisões. Nasce, então, a necessidade da elaboração, do desenvolvimento e da avaliação da proposta educacional ou do projeto pedagógico-curricular da escola
- c) A formulação do projeto pedagógico-curricular é, também, prática educativa, manifestação do caráter formativo do ambiente de trabalho. Ou seja, a organização escolar, o sistema de gestão e de tomada de decisões, carrega uma dimensão educativa, constitui espaço de formação. O projeto pedagógico, assim entendido, é ingrediente do potencial formativo das situações de trabalho. Os profissionais (direção, coordenação pedagógica, professores, funcionários) aprendem por meio da organização, do ambiente em que exercem sua ocupação. Por sua vez, as organizações também aprendem, mudando junto com seus profissionais. Todos podem aprender a fazer do exercício do trabalho um objeto de reflexão e pesquisa. Os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que atuam.
- d) O projeto expressa o grau de autonomia da equipe escolar. Essa autonomia passa pelo trabalho coletivo e pelo projeto pedagógico. Realizar um trabalho coletivo significa conseguir que o grupo de educadores tenha pontos de partida (princípios) e de chegada (objetivos) comuns, envolve sistema e práticas de gestão negociadas, unidade teórico-metodológica no trabalho docente, sistema explícito e transparente de acompanhamento e avaliação.

Dessa forma, é no processo *de participação, mediação, decisão coletiva, liderança mediada, contrariedade e unicidade, é o protagonismo da escola* que o Projeto Político Pedagógico se fundamenta como um processo balizador, catalizador e aglutinador nas

demandas elucidadas pelo conjunto de sujeitos que interferem diariamente na rotina da respectiva instituição.

#### **4.4 Projeto Político Pedagógico: gestão democrática e avaliação**

Conforme as elucidações ora discorridas é possível definir que em torno do PPP existem alguns temas que se inter-relacionam com a respectiva temática, sendo que a gestão democrática, bem como, a avaliação – educacional e escolar – são dois dos principais conceitos. Sendo que, com base nos mesmos é possível fazer algumas reflexões sobre esses temas em paralelo com a temática do projeto discutida nesta sessão.

Ao versar que a participação é uma das bases do PPP, conforme as elucidações propostas no tópico anterior, é bem expressivo postular que *o PPP usufrui de princípios bem próximos aos da Gestão Escola Democrática*. É possível afirmar que a dinâmica da escola irá produzir e desvelar os caminhos para a melhoria organizacional da escola, desta forma, ao produzir um documento coletivo, melhora-se a clareza dos objetivos pedagógicos, bem como é melhorada as ações desenvolvidas pelas pessoas, no contexto escolar.

É impossível pensar, em uma efetiva gestão escolar que se proponha a ser democrática em sua ação, mas que na concretização da construção do PPP, não busque a participação e opinião dos sujeitos que compõem as relações sociais estabelecidas na escola. Uma escola que propalada uma vivência democrática, mas, aparta-se de reverberar isso nos documentos produzidos em seu interior, traz uma apresenta uma dualidade expressiva.

Veiga (2009, p.166) começa a fazer uma inter-relação desses conceitos, ao afirmar que:

A gestão democrática exige uma ruptura na prática administrativa da escola com o enfrentamento das questões da exclusão e reprovação e da não permanência do aluno na sala de aula, o que vem provocando a marginalização das classes populares. Esse compromisso implica a construção coletiva de um projeto político-pedagógico ligado aos interesses e necessidades da população. Compreender em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática. Nesse sentido, ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre teoria e prática.

Pode-se postular que ao pensar na relação estabelecida entre gestão democrática e PPP, existe uma constatação que o projeto consolida-se como uma diretriz, ou seja, é um guia de ação a ser efetuada posteriormente na prática escolar. Desta forma, recai a gestão escolar auxiliar de modo precipuamente a mediação da coletividade das práticas dos sujeitos da escola, fato que efetiva a vivacidade do respectivo documento.

É necessário efetuar um adendo em torno do projeto a que está se referindo nesta pesquisa, tendo em vista que, conforme algumas elucidações de Veiga (2009, p.64) na legislação educacional, esse termo não se encontra muito bem delimitado.

A LDB (Lei nº 9.394, de 1996) estabelece uma prescrição legal de confiar à escola a responsabilidade de elaborar, executar e avaliar seu projeto pedagógico. Em seu artigo 12, inciso I, a LDB prevê que “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996). Esse preceito legal está sustentado na ideia de que a escola deve assumir, como uma de suas principais tarefas, o trabalho de refletir sobre sua intencionalidade educativa.

Chamo atenção para a diversificada terminologia empregada pelo legislador: proposta pedagógica (artigos 12 e 13), plano de trabalho (artigo 13), projeto pedagógico (artigo 14), o que poderá trazer confusões conceituais e, conseqüentemente, operacionais. A proposta pedagógica ou o projeto pedagógico relaciona-se à organização do trabalho pedagógico da escola; o plano de trabalho está ligado à organização didática da aula e a outras atividades pedagógicas e administrativas. Isso significa que o plano de trabalho é o detalhamento da proposta ou projeto (artigo 13). Portanto, compete aos docentes, à equipe técnica (diretor, conselho escolar, coordenador pedagógico, orientador educacional, etc) e aos funcionários elaborar e cumprir o seu plano de trabalho, também conhecido entre os profissionais por plano de ensino e plano de atividades técnico-administrativas. É por essa trilha que vamos construindo o planejamento participativo e as estratégias de ação da escola.

Conforme essa distinção é possível delimitar que o projeto ao ser definido na legislação, encontra diversas nomenclaturas. A fim de precisar essa questão, delimita-se que o projeto pedagógico é o fulcro de uma ação humana coletiva que delimita a sua amplitude. Dessa forma, é imperativo afirmar que o plano ao que se remete na pesquisa é aquele que delimita a ação da organização do trabalho na escola – acima denominado projeto pedagógico.

Ainda em torno do Projeto Político Pedagógico, tendo como recorte uma base de legislação sobre esse documento, é verificável que os Planos de Educação, assumem o papel de definir alguns pontos importantes no que tange a temática. O PNE de 2014 traz na meta 19, estratégia 3, alguns pontos em relação ao PPP e a gestão democrática, ao delimitar:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.

19.3) “a construção coletiva dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares participativos” (BRASIL, 2014).

Apesar de PNE 2014, ser o plano mais abrangente e no PME de 2015, que elucida uma discussão mais abrangente sobre o tema, sendo constantemente debatido no decorrer do texto o tema do PPP. É importante esmiuçar que a determinação na legislação dos temas da gestão

Democrática e do Projeto Político Pedagógico, são elementos cruciais para a análise da demanda educacional no contexto escolar.

O PME de 2015 é bem esmiuçado no tocante ao PPP, sendo que é possível observar diretrizes em torno da parceria da família, escola e instituições afins no fortalecimento, redimensionamento e execução do documento, congregados na Meta 1, mais especificamente na estratégia 1.19, ao afirmar:

**META 1:**

Universalizar o atendimento de crianças com 4 e 5 anos de idade até 2016 e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches, de forma a atender, no mínimo, 50% da população de 2 e 3 anos de idade até 2020 e 30% da população de 0 a 1 ano e 11 meses até o final da vigência deste PME.

1.19) Garantir acesso, permanência e qualidade do atendimento às crianças da Educação Infantil nas escolas da Rede Pública Municipal, em tempo parcial ou integral, e em parceria com a família, a comunidade e instituições afins, no fortalecimento, redimensionamento e na execução do projeto político pedagógico das escolas, com vistas à educação integral da criança, conforme estabelecido em lei (SÃO LUÍS, 2015, grifo nosso).

Verifica-se também a Meta 4 do respectivo documento, bem como a estratégia 4.8 que versa sobre a questão dos estudantes alvo da educação especial, considerando as questões de qualidade inerentes a inserção dos mesmos na escola, sendo uma delas, o PPP, afirmando que:

**META 4:**

Universalizar, para a população de 04 a 14 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Infantil, ao Ensino Fundamental e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

4.8) *Assegurar o acesso, permanência e qualidade do atendimento dos estudantes público-alvo da Educação Especial: estudantes com deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, nas escolas da Rede Pública Municipal em tempo parcial ou integral, conforme estabelecido em lei, e em parceria com a família, a comunidade, os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, adolescência e à juventude, no redimensionamento e na execução do projeto político pedagógico das escolas.* (SÃO LUÍS, 2015, grifo nosso).

Observa-se também a Meta 8, bem como, as estratégias 8.5 e 8.6, que versam sobre a necessidade do PPP nas escolas de campo, visando assim a ampliação da escolaridade em torno dos alunos para no mínimo 10 anos de vigência do PME, segundo o documento é preciso, haver um processo sistemático na educação, visando:

**META 8:**

Elevar em 98% a escolaridade média da população de 15 anos ou mais, de modo a alcançarem, no mínimo, 10 anos de estudos no último ano de vigência deste PME, para as populações do campo, para os mais pobres e para as comunidades de menor

escolaridade no município, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros, declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, com vistas à redução da desigualdade social.

8.5) *Assegurar a elaboração do projeto político pedagógico das escolas do campo, na forma estabelecida pelo Conselho Nacional de Educação.*

8.6) *Garantir nas escolas da Rede Pública Municipal condições de infraestrutura, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político pedagógico, em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.* (SÃO LUÍS, 2015, grifo nosso).

Por fim, verifica-se a Meta 19 do PME de 2015, bem como, a estratégia 19.14, que delimita a relação de maneira mais intrínseca em torno das temáticas da Gestão Democrática e Projeto Político Pedagógico, afirmando ser necessário:

**META 19:**

Garantir a efetivação da gestão democrática da Educação Pública Municipal, assegurando a nomeação de 100% de gestores escolares (geral e adjunto), o fortalecimento das instâncias colegiadas e dos conselhos de controle social que atuam diretamente na área educacional.

19.14) *Implantar um processo de participação de profissionais e trabalhadores da educação, estudantes e seus responsáveis, na construção do projeto político-pedagógico, currículo escolar, plano de gestão escolar e regimento interno da escola* (SÃO LUÍS, 2015, grifo nosso).

Em suma, pode-se delimitar que a primeira inter relação estabelecida, entre gestão democrática e PPP é do seu PPP são os aspectos legais em que ambos gozam de paradigmas muito próximos, sendo balizado precipuamente pelos princípios da participação, autonomia e descentralização, sendo que tais princípios devem ser reverberados com base em uma ação principal elucidada constantemente no PME: a participação coletiva nas decisões.

Concorda-se com a visão de Libâneo (2015, p.128) ao afirmar que “a gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão”. Se o PPP é um instrumento da gestão democrática, o corpo diretivo, os funcionários, os professores, os alunos, os pais, em suma, os sujeitos que participam da dinâmica escolar, não podem estar alheios a esse documento.

Veiga (2013, p.162) é assertiva ao delimitar que:

Compreender em profundidade os problemas postos pela prática pedagógica passa a ser uma exigência da gestão democrática. Nesse sentido, ela visa a romper com a separação entre concepção e execução, entre pensar e fazer, entre teoria e prática.

Busca assumir o controle do processo de trabalho pelos professores, equipe técnica, funcionários e alunos.

Sob essa ótica, a gestão democrática implica necessariamente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista a sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, da solidariedade e reciprocidade, da autonomia. Um dos caminhos para a construção dos processos participativos de gestão é, sem dúvida,

problematizar o instituído com vistas a conceber e concretizar coletivamente novas formas democráticas de convívio escolar, que permitam a formação de pessoas comprometidas, cidadãos críticos e profissionais comprometidos com os ideais de uma sociedade mais justa.

Ao tratar da assertividade da fala da autora é possível discorrer que se a gestão delimita-se em entender os *problemas postos pela prática pedagógica*, bem como, *implica um repensar da estrutura de poder da escola*, não haverá como distanciar, a necessidade de congregar tais reflexões efetuadas pela gestão escolar, em um documento, que no caso abordado nesta pesquisa é o PPP.

É necessário que determinar que “a construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades” (VEIGA 2009, p.165). Isso significa dizer que nas ações efetivadas pela mediação da relações no contexto da escola – prática advinda de uma Gestão Democrática – o processo reflexivo tem como um ponto analítico fulcral o andamento do projeto determinado pela própria escola.

Concorda-se com a própria Veiga (2009, p.165) ao fazer um paralelo entre o PPP e a participação na perspectiva da prática de gestão escolar democrática:

O projeto político-pedagógico, como proposta, deve constituir-se em tarefa comum do corpo diretivo e da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (coordenação pedagógica, orientação educacional). A esses cabe o papel de liderar o processo de construção, execução e avaliação desse projeto Pedagógico. Se, por um lado, a coordenação do processo de construção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico é tarefa do corpo diretivo e da equipe técnica, por outro, é corresponsabilidade dos professores, dos pais e responsáveis, dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e dos segmentos organizados da sociedade local, contando, ainda, com a colaboração e a assessoria efetivas de profissionais ligados às Superintendências Regionais da Secretaria de Estado da Educação. A ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades. Para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação.

Alarcão (2001, p.22) na mesma linha de Veiga (2009), faz uma aproximação entre os sujeitos e as decisões coletivas tomadas na escola, propondo que:

Na escola, as pessoas organizam-se para ensinar e educar, para aprender e ser educadas. Na educação formal, cruza-se um conjunto de vetores. Destacarei os políticos, os administrativos, os curriculares e os pedagógicos. Se toda educação

formal pressupõe uma política e exige um apoio administrativo, esses dois vetores devem coordenar-se com as dimensões curriculares e pedagógicas de tal maneira que não se trabalhe em compartimentos estanques e obstaculizantes, mas em uma ambiência colaborativa e facilitadora. Contudo, as estruturas curriculares e pedagógicas não podem ignorar totalmente as limitações que obrigam a que certas decisões políticas e administrativas tenham de ser tomadas. Mais uma vez, o diálogo entre as pessoas, o poder esclarecedor ou argumentativo da palavra e a aceitação do ponto de vista do outro são essenciais à negociação, à compreensão, à aceitação.

É possível estabelecer que o projeto delimita a própria ação dos sujeitos no contexto escolar. Desta forma, é ao seu planejamento macro da escola – PPP – que torna-se possível “[...] situar a proposta curricular, a formação continuada dos docentes, os recursos instrumentais da escola e a natureza da gestão administrativa” (CARNEIRO, 2015, p.260). Ou seja, é a partir do plano inicial a ser diagnosticado que as ações serão efetuadas, bem como, as propostas e proposições que serão trabalhadas no decorrer do cotidiano escolar.

Reforça-se que se o PPP estabelece uma relação com a Gestão Democrática, o próprio gestor precisa estar atento a esse documento, como afirma Veiga (2009, p.165) é a esses que “[...] cabe o papel de liderar o processo de construção, execução e avaliação desse projeto pedagógico”. Ou seja, um gestor escolar, precisa estar ciente da necessidade da sua liderança em relação à construção deste documento.

A afirmativa acima não deslegitima a importância de todos no processo de construção do PPP – tendo em vista que invariavelmente a construção precisa ser feita por todos – e sim reforça que as responsabilidades devem ser elencadas com vista a que a participação aconteça de forma responsável. Em suma, é ponto impreterível que, para que a ação da tomada de decisão coletiva aconteça, o gestor se notabilize como um aglutinador desse processo.

Evidencia-se conforme Veiga (2009, p.163) que toda essa discussão entre gestão democrática e PPP é balizada por um pano de fundo com base em uma discussão sobre a *qualidade da prática escolar*, sendo que:

A compreensão do papel do PPP na escola e do conceito de gestão democrática que baliza seu desempenho tem sido influenciada de forma significativa pelas políticas públicas, tanto nacionais quanto internacionais. O que se espera da escola hoje é uma educação de qualidade, tendo como sustentáculos o projeto político-pedagógico e a gestão democrática.

Projeto político-pedagógico da escola e gestão democrática trazem intencionalmente em seus termos a articulação e o significado postulados para a construção dos marcos da educação de qualidade. Pensar os novos marcos da qualidade é o objetivo a ser atingido no pequeno espaço deste texto, estruturado em três ideias-chave. Na primeira, faço uma breve referência às bases legais e conceituais que instituem o projeto político-pedagógico. Na segunda, reflito sobre o papel da gestão democrática no âmbito da escola. Na terceira, teço considerações sobre educação de qualidade.

Em suma, a relação entre as temáticas acima abordadas consolida-se como fundamental para analisar uma efetiva qualidade social da educação que sendo balizada pela participação coletiva nas decisões, possibilita um melhor andamento pedagógico para as escolas públicas. É possível dizer que o PPP produz um crescimento dos integrantes que ao interagir dentro dessa instituição escolar, melhoram a sua prática, bem como, criam uma unicidade a um espaço marcadamente multicultural.

Adentrando de maneira mais pormenorizada *em torno da relação da avaliação e do PPP* é possível afirmar que algumas contribuições fundantes são possibilitadas através desse processo. A avaliação da prática exercida na escola, torna-se um elemento fundamental no PPP. Medel (2012, p.16) afirma que a avaliação “[...] é um mecanismo fundamental de acompanhamento do processo educativo e de seus efeitos, sendo assim, faz-se necessário construir competências avaliativas que focalizem aspectos estratégicos do projeto relacionados a sua permanência”.

Veiga (2009, p.164-165) coloca uma característica marcante do PPP é que ele se firma como documento reflexivo, desta forma exige-se:

[...] uma reflexão acerca da concepção de educação e sua relação com a sociedade e a escola, o que não deixa de lado uma reflexão sobre o homem a ser formado, as questões vinculadas à cidadania, ao trabalho e à consciência crítica. Com base nas reflexões anunciadas, cabe à escola explicitar os fundamentos teórico-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia da aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola. As alterações que se fizerem necessárias resultam de um processo de discussão, avaliação e ajustes permanentes do projeto pedagógico.

Em torno da respectiva proposição da autora, é possível afirmar que *a avaliação ocorre em um primeiro momento no processo de construção do PPP*. No processo de construção do projeto é possível identificar que a avaliação possibilita um olhar amplo em torno dos limites e possibilidades que imperam no contexto escolar, sem tal ação, qualquer delimitação teórica não produzirá um processo de efetiva identidade da instituição, sendo um documento sem valor prático.

Veiga (2013, p.160) destaca que a escola está inserida dentro de uma temporalidade, o que delimita que ação de avaliar o *panorama em que a escola está situada no momento de construção do PPP* precisa ser avaliado e levado em consideração nas definições formuladas no documento. Desta forma, a autora destaca que a escola está situada dentro de uma:

[...] realidade temporal instituída. Ela se desenvolve num espaço e tempo histórico; sob as orientações previamente instituídas; sob a gestão de um corpo docente para

assegurar as ações educativas no interior da escola; e com a presença do movimento instituinte, responsável por rever o instituído e, a partir dele, instituir outras possibilidades.

Estabelecer relação com o instituído significa cultivá-lo, ou seja, compreender o tempo escolar como algo dinâmico e não simplesmente linear e sequencial. Assim, tornar a escola instituinte é conhecer o que é instituído. Significa rever a sua história, os seus currículos, os seus métodos de ensino e de avaliação, dialogar com o conjunto de profissionais e alunos, enfim, repensar a sua própria finalidade social. Considerar o tempo do que foi instituído para evitar lacunas, para reconfigurar identidades a fim de não se perder o vínculo com a própria história. E isso significa inovar a escola na vertente de um tempo contemporâneo.

Se a escola está inserida dentro de um limite temporal, é imperativo afirmar que a escola precisa entender o seu contexto atual, definindo um ponto de partida. Ao fazer referência ao respectivo termo anterior, significa dizer que a escola, em qualquer PPP, parte de um panorama atual em que os sujeitos da escola acreditam que ela situa-se, sendo que tal prognóstico poderá assumir uma posição confortável ou desconfortável perante construtores de tal processo.

Faz-se um adendo ao consolidar essa afirmação acima, discorrendo que mesmo que o panorama observado seja negativo em torno da própria escolar, é preciso que tal visão seja elucidada, pois conforme, Veiga (2019, p.56), “a avaliação é o ponto de partida e de chegada na concepção, e desenvolvimento do projeto político-pedagógico”. Esta afirmação possibilita entender que *avaliar pode ser entendido como o diagnóstico efetuados pela escola em torno de si*.

Libâneo (2015) dessa maneira, destaca que é uma necessidade latente das escolas traçarem um diagnóstico fidedigno, identificando quais são as ações praticadas exitosas – nas visão da comunidade – que a escola está fazendo, bem como, quais são as dificuldades detectadas. Dentro desse escopo pode-se afirmar que é no diagnóstico inicial que a eficiência do próprio projeto acontecerá.

Medel (2012, p.15-16) destaca que a avaliação possibilita refletir em torno de duas preocupações imediatas, sendo que:

A primeira defende que conduzir uma avaliação interna quer dizer revelar as implicações das concepções de currículo, avaliação, inclusão, pesquisa, tecnologias educacionais, e relações interpessoais no cotidiano escolar questionando em que medida estão ou não voltadas para uma escola de qualidade, democrática e plural. Isso significa que a avaliação interna do projeto não é apenas seguir um conjunto de passos predeterminados pelos modelos fechados e registros concisos.

A segunda preocupação refere-se a indagação acerca de até que ponto o PPP atende às necessidades e potencialidades locais das comunidades em que se insere a escola. Diz respeito ao questionamento acerca do PPP e práticas dele resultantes para a diversidade cultural da comunidade escolar.

É imperativo afirmar que no que tange a avaliação, existe uma necessidade de a escola olhar para si, desvencilhando de proposições já prontas. Corconda-se com Gadotti (2000, p.36) ao afirmar que “não se deve existir um padrão único” em torno dos projetos, tendo em vista que é esse documento pressupõe incertezas em sua construção, podendo reforçar que a escola está em um direção bem próxima da visão dos sujeitos, ou em contrapartida, havendo a constatação que a instituição está em um direção completamente oposta a aquela que em tese, todos acreditam que ela esteja. É necessário postular que o processo deve se notabilizar pela incerteza, é daí que a avaliação torna-se uma necessidade ainda mais latente.

Ratifica-se a posição desta pesquisa ao determinar que “ao nos referirmos ao projeto político-pedagógico fica claro que construí-lo, executá-lo e avaliá-lo é tarefa da escola; tarefa que não se limita ao âmbito das relações interpessoais” (VEIGA, 2009, p.164). É possível pontuar que ao pensar no PPP, apesar de os sujeitos que estão inseridos na escola terem uma participação fundante, é necessário postular que a construção do documento deve estar balizada por procedimento cabais que elevem a um efetivo diagnóstico.

É necessário discorrer que *um diagnóstico limitada pela falta de uma avaliação efetiva implica de maneira fulcral em limitações em torno das melhorias concretas que o PPP poderia efetuar na escola*. Tal prognóstico precisa ser levado em consideração no contexto escolar, tendo em vista para além daquilo que se pretende, é necessário que a escola reflita sobre as ações já efetuadas no momento de diagnóstico inicial.

A avaliação possibilita *o caráter processual do PPP*. É preciso evidenciar que o projeto não é apenas para “legalizar” a escola, tal finalidade condiciona o mesmo a um elemento burocrático a serviço de uma secretaria de educação ou algum órgão que determina essa necessidade de “ter um Projeto Político Pedagógico”, mas que ao fim e ao cabo não analisa sua exequibilidade na instituição.

Maia e Costa (2013, p.19) trazem uma visão oposta a esse processo ao postular que o projeto é “um processo democrático e permanente de reflexão e de discussão dos problemas escolares”. Em suma, é possível defini-lo como um documento fundamental nas orientações propostas aos sujeitos da escola, diferentemente de um documento apenas para efetivar exigências legais.

As próprias autoras complementam a sua análise ao afirmar que o projeto como um documento “[...] estanque, elaborado somente por especialistas entre quatro paredes, não é essencial e suficiente para os avanços necessários de uma educação comprometida com os interesses e necessidades de uma cidadania plena” (Ibid., p.19). Em suma, é na escola que boa parte das decisões escolares devem ser tomadas.

Libâneo (2015, p.125) é taxativo ao afirmar que “uma importante característica do planejamento é o seu caráter processual”. Em suma, é possível afirmar que ao se tornar processual, este respectivo documento constantemente deve ser revisitado, bem como analisado constantemente, tendo em vista que as decisões propostas em um momento anterior precisam ser revistas de maneira permanente.

O próprio autor nesse sentido, destaca que “o processo de planejamento inclui, também, a avaliação de processos e resultados previstos no projeto, tendo em vista a análise crítica e profunda do trabalho realizado e reordenação dos rumos” (Ibid., p.126). Em torno de uma análise crítica pode-se afirmar que ela advirá das elucidações condicionadas em relação ao referencial teórico adotado pela própria escola.

Veiga (2019, p.57) no sentido traçado, postula:

A avaliação é, portanto, o instrumento que promoverá por meio do acompanhamento do projeto a constante retroalimentação do seu processo de construção, proporcionado a identificação de elementos que interferem no êxito do seu desenvolvimento, através da tomada de decisões no coletivo, permitirá o ajuste e a correção das fragilidades contribuindo, assim, para a sua qualidade.

Essa retroalimentação não significa que a escola deverá estabelecer modificações diárias em seu PPP, até por que, o mesmo precisa de um tempo de efetivação – a ser determinado pelas escolas<sup>140</sup> – do próprio documento, Veiga (2009, p.165) em torno das questões temporais do projeto, destaca:

O processo de construção do projeto pedagógico da escola amplia a visão de tempo em duas dimensões: o tempo cronológico e o tempo pedagógico. O tempo cronológico é aquele em que a realidade é representada, na forma que ocorreu no passado. É o tempo marcado pelo relógio, pelo horário, pelas horas, minutos e segundos. Por tempo pedagógico entendemos aquele tempo da experiência vivida. É o tempo predominante na sala de aula, onde o processo ensino-aprendizagem deve ocorrer de forma contínua, onde as decisões pedagógicas são tomadas, onde um conhecimento é construído, onde ocorre o diálogo, o compartilhamento, a solidariedade. Na prática pedagógica, enquanto planejamos uma aula, detemos nossa atenção no tempo cronológico, pois refletimos a aula anterior e preparamos a aula que irá acontecer. Ao contrário, quando estamos em sala de aula, na relação professor-aluno, estamos imersos no tempo pedagógico.

Ao demarcar o tempo pedagógico, pode-se afirmar que ele é estabelecido em contramão do tempo cronológico, tendo em vista que as demandas educacionais modificam-se em um

---

<sup>140</sup> Apesar de considerar que o tempo que o PPP precisa ser revisitado, é possível afirmar que conforme as modificações expressivas que vê-se na sociedade atual, um projeto de três, quatro, cinco ou mais anos, poderá apresentar defasagens substanciais em sua feição.

tempo próprio da escola. Vale destacar que apesar de a escola ser um núcleo fundamental na definição desse *tempo pedagógico*, é preciso postular que a instituição não está inerte aos determinantes de um contexto mais amplo, pode-se afirmar cabalmente que em um recorte temporal mais atual *os fatores políticos e de saúde pública* notabilizaram-se como elementos fundante de alterações educacionais.

Apesar de considerar ser fundamental o tempo em que as ações pedagógicas ocorrem, é necessário pontuar que um cronograma de construção, execução e avaliação do PPP deve ser formatado e seguido, concorda-se com Padilha (2017, p.92) ao destacar a necessidade de uma “[...] distribuição ordenada das ações ao longo do tempo”. Essa definição possibilita que as ações educativas não estejam estabelecidas por um processo aleatório, mas sim, sistemático.

Reforça-se que é no momento de construção do PPP que os aspectos relacionados a execução das atividades, bem como, da atualização do documento devem ser definidos. Maia e Costa (2013, p.20) propõem que o PPP deve ter “registradas as diretrizes retiradas das negociações<sup>141</sup> e os encaminhamento educacionais discutidos coletivamente”. Em suma, é necessário definir os encaminhamentos que já serão alinhados com o projeto.

O último ponto em torno da avaliação é que ela *redireciona a prática escolar*. No que tange ao PPP, Libâneo (2015, p.131) afirma que “o acompanhamento e a avaliação põem em evidência os êxitos, os resultados, mas também as dificuldades surgidas na implantação e execução dos planos [...]”. Desta forma é cabal afirmar que o processo continuamente está sendo avaliado.

Ao citar o redimensionamento da prática é preciso verificar que ela possibilita que a escola se distancie de um papel de mera “[...] burocratização da instituição educativa, transformando-a em mera cumpridora de normas técnicas e de mecanismos de regulação convergentes e dominadores” (VEIGA, 2003, p. 272). Ou seja, ao redirecionar – ou redimensionar – a prática escolar, o projeto possibilita a superação de uma questão apenas de normativa desse documento.

Santiago (2001, p.148) afirma que os “[...] nossos projetos educativos estão inseridos numa dialética de relações que institui valores, conhecimentos e competências [...]”. Em torno dessa afirmativa é possível verificar que constantemente o projeto precisa ser revisto e atualizado, tendo em vista que em um processo dialético pressupõe rupturas com os paradigmas anteriormente traçados.

---

<sup>141</sup> Tendo em vista que esse termo remete invariavelmente ao contexto de empresarial, opta-se nesta pesquisa pela perspectiva que o termo mediação apresenta, que possibilita entender que todas as contribuições dos sujeitos é pertinente, dessa forma, o que há ao fim e ao cabo é um processo de aglutinação das mais variadas visões propostas em um processo de unicidade pedagógica.

É possível afirmar que o contexto escolar como espaço dialético não congrega diretrizes que se notabilizam por ser verdades imutáveis, bem como, não existe espaço para grandes rupturas. Sendo necessário uma avaliação constante das práticas efetuadas no contexto escolar. É válido ressaltar que sendo a avaliação uma base latente para um diagnóstico inicial, compartilha-se da ideia que não haverá grandes ajustes no PPP, somente sucintas adequações necessárias para o melhor funcionamento da escola.

Utilizando de Dalmás (2014, p.104), ele é contundente ao afirmar que “por meio da avaliação, descobre-se como o grupo está entre o que se propôs (objetivos) e a vivência (resultados obtidos)”. Dentro dessa perspectiva, três etapas são necessárias para efetuar o intento do autor, a primeira delas seria verificar a realidade, a segunda seria verificar os processos de controle e execução e por fim, a própria reorientação.

Em suma, pode-se afirmar que a todo o momento o PPP será reavaliado, tendo em vista que novas definições serão moldadas por análises e reanálises que deverão ser feitas pela equipe escolar. É válido ressaltar que ao redirecionar a prática, a avaliação em todo do projeto, deve reunir a coletividade, não ficando a cargo de uma pessoa, mas do conjunto de sujeitos que ali interagem.

Pode-se afirmar que o Projeto Político Pedagógico é um guia, desta forma, ele notabiliza-se como com uma capacidade de prever e produzir direcionamentos. Entretanto, é preciso pontuar que essa *previsão não é imutável*, ou seja, a prática de redirecionamento não é somente uma possibilidade ao projeto, entretanto, essa ação *é o próprio projeto*, e no realinhamento da prática que esse documento se notabiliza como um norte fulcral para a escola.

Padilha (2017, p.76) sintetiza essa afirmativa ao postular:

[...] o projeto deve proporcionar a melhoria da organização administrativa, pedagógica e financeira da escola e também a modificação da coordenação dos serviços, sua própria estrutura formal e o estabelecimento de novas relações pessoais, interpessoais e institucionais.

Em suma, corrobora-se com a visão de Veiga (2001) ao afirmar que projeto é fruto de um processo de ação-reflexão-ação. Sendo que o documento do PPP é construindo, reformulado e implantado novamente. Desta forma, pode-se afirmar cabalmente que o respectivo documento não é uma possibilidade dentro do contexto escolar, é na verdade a própria feição da escola, por representar os seus anseios, determinações, limitações, efetivações, entre outros processos que fazem parte da própria instituição escolar.

## **5 GESTÃO DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO:** interlocuções com o contexto da pesquisa

As seções anteriores possibilitaram consolidar reflexões cabais sobre as temáticas da Gestão democrática e do Projeto Político Pedagógico dentro de um escopo teórico, histórico, epistemológico e da práxis (teoria + ação) que os mesmos deveriam balizar-se. Sendo assim, é possível traduzir essas análises no contexto da pesquisa de campo realizada.

Esta seção tangencia-se em analisar como que no contexto da escola pesquisada, é possível reforçar ou declinar alguns elementos apresentados ao longo do texto dissertativo ora apresentado. Desta forma, possibilita-se uma reflexão dos elementos ora apresentados na introdução, bem como, auxilia na materialização do Produto Pedagógico construído.

### **5.1 O contexto da pesquisa**

No tocante a esta pesquisa, houve a definição na introdução do objetivo primário da mesma, que seria: analisar o processo de atualização do Projeto Político Pedagógico de uma escola pública municipal em São Luís – MA, identificando a inter-relação estabelecida desse processo com os princípios da Gestão Democrática. Desta forma, tal objetivo encontra a sua materialidade dentro do processo de diálogo entre os aspectos teóricos propalados e a pesquisa de campo efetuada pesquisa.

Assim como, o respectivo objetivo, definiu-se na pesquisa algumas questões balizadoras como: qual a contribuição do Projeto Político Pedagógico na concretização dos princípios da Gestão Democrática na escola pública? Destaca-se que essa primeira questão estabelece uma relação direta com o objetivo principal da presente pesquisa tendo em vista que uma aproximação em relação a essa indagação produzirá de maneira inter-relacionada alcançar o objetivo geral.

Além dessa questão norteadora principal, apresenta-se algumas outras como: quais são as bases históricas, políticas, sociais e econômicas que a Gestão Democrática e o PPP se materializam? Como os sujeitos da escola percebem o PPP da sua escola? Quais os desafios que o PPP enfrenta na sua atualização? Quais as possibilidades são verificadas no processo de atualização do PPP?

A congregação do objetivo geral e das questões norteadoras possibilitam analisar que enquanto as seções teóricas auxiliam na construção das ideias preliminares e categorias que devem ser analisadas na pesquisa, é no contexto prático da pesquisa de campo que se desvela

as constatações que reforçam as concepções estabelecidas ou possibilitam um caminho totalmente diferente do anteriormente proposto.

A escola definida nesta pesquisa está localizada na região da Cidade Olímpica, a opção pelo respectivo bairro se consolidou pela proximidade que a região tem com a Universidade Estadual do Maranhão, bem como, por ser o segundo bairro mais populoso da capital São Luís<sup>142</sup>, além do fato do vínculo profissional municipal que o pesquisador apresenta, sendo que o respectivo trabalho é desenvolvido no bairro acima citado. A instituição escolar é um anexo que compreende os anos iniciais do ensino fundamental, tendo como seu público alvo os alunos do 3º ao 5º ano.

Segundo a descrição efetivada pelo Projeto Político Pedagógico, é afirmado que o respectivo bairro conta hoje com:

02 escolas de ensino fundamental da rede municipal de São Luís, 04 escolas da educação infantil, 03 postos de saúde, 01 distrito policial, 07 poços artesianos, 01 CRAS (Centro de Referência da Assistência Social), 01 ONG chamada PLAN, que ajuda na assistência às crianças da comunidade e no progresso do bairro com ações sociais, inúmeras igrejas de diversas religiões, 02 quadra poliesportivas, comércios de diversos gêneros, possui 03 linhas de ônibus (São Francisco, Rodoviária e Ipase), que fazem parte do Terminal da Integração do São Cristóvão (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015)<sup>143</sup>.

É necessário fazer um adendo que em torno do PPP da escola, foram fornecidos dois documentos, um primeiro que datava do ano de 2015 e um segundo que datava do ano de 2020. Ao analisar os respectivos documentos, observa-se que *o projeto que está de fato completo é o primeiro, sendo que o segundo, está incompleto, congregando apenas alguns poucos aspectos*.

A questão do segundo documento está incompleto, foi compreendido através da busca por informações obtidas preliminarmente com a gestão e a técnica de acompanhamento. Com base nas explicações o documento apresentado com a data de 2020, é um registro de um esboço que a escola começou a efetuar em prol da atualização do seu PPP, que conforme afirmado acima, data-se do ano de 2015, sendo que o mesmo encontra uma estruturação completa.

Conforme a verificação dessa questão, pode-se afirmar que o último PPP da escola, data-se do ano de 2015. Ainda com base em levantamentos preliminares, percebe-se que este

---

<sup>142</sup> Segundo o documento “Espacialização das empresas em São Luís: concentração de estabelecimentos e dos setores de atividades econômicas por bairro”, a cidade Olímpica é o segundo bairro mais populoso de São Luís com 28.305 habitantes. Os dados advêm da Relação Anual de Informações Sociais – RAIS e o Censo de 2010 – último censo realizado no Brasil.

<sup>143</sup> Apesar da diferença temporal da informação ser expressiva, foi constatado através de observações pessoais do pesquisador, bem como, a busca por informações no site da Semed, que o panorama apresentado pelo PPP ainda é bem próximo deste.

documento é o único que apresenta algum tipo de registro formal, ou seja, além de ele estabelecer-se como o último registro, pode-se chegar a uma aproximação que ele também foi o único documento criado pela escola no respectivo sentido de projeto.

Em torno do documento relativo a 2020, observa-se que o processo de atualização do PPP foi prejudicado por conta do cenário em torno da Covid-19<sup>144</sup>, com base em documentos como *Continuum Curricular (2020)* e *Guia do Ensino Remoto (2021)* é possível perceber que a rede pública de São Luís teve que alterar significativamente as suas diretrizes por conta do respectivo vírus, sendo uma das principais limitações impeditivas de uma efetivação de uma atualização.

Com base no cenário acima, é preciso evidenciar que o contexto pandêmico, efetuado pela Covid-19 também influenciou significativamente no desenvolvimento da pesquisa de campo, tendo em vista, que somente no começo deste respectivo ano, mais precisamente em fevereiro, houve o retorno das aulas presenciais na rede pública municipal<sup>145</sup>.

Apesar do retorno ser definido como presencial para a rede, um outro entrave no desenvolvimento da pesquisa ocorreu, que seria em torno das condições infra estruturais da escola pesquisada, que em um primeiro momento não apresentavam um panorama de condições adequadas para o recebimento dos alunos, sendo necessário reparos e adequação do espaço da instituição, o que possibilitou o retorno gradual em período posterior ao definido pela rede inicialmente<sup>146</sup>.

Em suma, pode-se propor que, o desenvolvimento da pesquisa de campo apresentou as dificuldades acima elucidadas, que sintetizando-as seria: O PPP com um recorte temporal bem expressivo, o contexto pandêmico e a reforma que a escola precisou efetivar. Todos esses elementos influenciaram de maneira decisiva a condução da pesquisa de campo efetuada.

Com base em todas as dificuldades acima propaladas, a opção pela continuação da pesquisa foi balizada pela necessidade que tal cenário fosse apresentado e dimensionado em

---

<sup>144</sup> A Covid-19 é uma infecção respiratória aguda causada pelo coronavírus SARS-CoV-2, potencialmente grave, de elevada transmissibilidade e de distribuição global. O SARS-CoV-2 é um betacoronavírus descoberto em amostras de lavado broncoalveolar obtidas de pacientes com pneumonia de causa desconhecida na cidade de Wuhan, província de Hubei, China, em dezembro de 2019. Pertence ao subgênero Sarbecovirus da família Coronaviridae e é o sétimo coronavírus conhecido a infectar seres humanos. Os coronavírus são uma grande família de vírus comuns em muitas espécies diferentes de animais, incluindo o homem, camelos, gado, gatos e morcegos. Raramente os coronavírus de animais podem infectar pessoas e depois se espalhar entre seres humanos como já ocorreu com o MERS-CoV e o SARS-CoV-2. Até o momento, não foi definido o reservatório silvestre do SARS-CoV-2.

<sup>145</sup> Houve um adiamento em relação ao início do período letivo na rede pública municipal de São Luís, a previsão de inicial era de início no dia 01 de fevereiro, com a mudança, a volta às aulas ocorreram no dia 22 de fevereiro.

<sup>146</sup> A escola nesse período entre o retorno as aulas e as melhoras infra estruturais ocorridas, trabalhou em formato online com os alunos.

um contexto acadêmico, de modo que posteriormente, com a materialização do produto pedagógico, fosse possível o fornecimento do material para a escola consolidar uma intervenção na sua realidade.

É válido ressaltar que com base no Regimento Interno aprovado através da Resolução nº 1.393/2019 – CEPE/UEMA, de 04 de dezembro de 2019, Seção VI, que trata da Dissertação, em seu artigo 55, é necessário:

Art. 55 Para obtenção do título de Mestre em Educação do Mestrado profissional, será exigida, também, a elaboração de um produto pedagógico, como parte integrante da Dissertação.

Parágrafo único. A dissertação e o produto deverão tratar sobre tema de importância para a educação e que esteja em consonância com os objetivos do Mestrado Profissional em Educação. (UEMA, 2019).

Apesar da diferença temporal, algumas informações preliminares do PPP de 2015, auxiliam no dimensionamento da efetivação da escola na comunidade Cidade Olímpica, em torno dos acontecimentos pode-se efetuar uma divisão temporal em torno de dois elementos, os acontecimentos anteriores a escola e os após a escola já está em funcionamento no respectivo bairro.

Em torno do primeiro ponto, observa-se algumas articulações no Bairro Cidade Olímpica que possibilitaram a construção da escola, em torno do projeto ele afirma que o surgimento da unidade adveio da:

[...] necessidade de uma educação de qualidade deu-se em 1998, com o processo de educação pedagógica – inclusão de crianças e adolescentes na escola originou-se com o projeto “Toda criança na Escola”, mediante convênio assinado entre a AMCOL – Associação de moradores da Cidade Olímpica e a Prefeitura de São Luís, através da Secretaria Municipal De Educação – SEMED.

Nessa ocasião, cerca de 20 salas de aulas foram implantadas em igrejas, barracões, casas particulares e outros espaços cedidos pelos moradores. Na época, todas as salas de aulas eram anexas da Unidade Integrada Prof. Nascimento de Moraes, localizada na Cidade Operária.

Diante de reivindicações, somente em 1999, começou a construção da Unidade Integrada “Cidade Olímpica”, com 05 (cinco) salas de aulas que, em frente à demanda já acrescida atendeu os anseios sedentes dessa comunidade por saber. Necessitando, por conseguinte, da atuação do poder público e somente em 2006 marcou sua presença de modo atuante (PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO, 2015, p.5-6),

É válido destacar que a UI Cidade Olímpica foi a primeira escola construída na comunidade. Apesar de não ser o lócus de nossa análise versar sobre a mesma, é possível afirmar que ela em um primeiro momento auxiliou na questão de fornecer para a comunidade uma opção mais viável de representação dos anseios locais da população ali localizada.

Levando em consideração a afirmativa do PPP que as primeiras escolas da região foram anexos da UI Nascimento de Morais<sup>147</sup>, é perceptível através de um processo de observação do pesquisador, que a comunidade da Cidade Olímpica não tinham uma referência de escola dentro da sua própria localidade local, o que implica de maneira expressiva na aprendizagem dos alunos, bem como, na resolução das questões administrativas com os respectivos pais dos alunos.

Com base no PPP a respectiva escola polo que o anexo pesquisado está vinculado, surgiu em 2006, especificamente sete anos após a instalação da UI Cidade Olímpica que foi a primeira instituição escolar da região, conforme o documento é afirmando que:

Assim, foi inaugurada no dia 12 de janeiro de 2006, a **Unidade de Educação Básica “Justino Ricardo”** localizada no Bairro Cidade Olímpica. Na ocasião estiveram presentes os Prefeitos Dr. Tadeu Palácio, o Secretário de Educação Prof. Moacir Feitosa e demais autoridades municipais, além de lideranças comunitárias e moradores do bairro.

Construída ao longo de dois anos, a escola veio atender a uma demanda que superlotava os anexos que até então, única escola de Ensino Fundamental da rede municipal, a atender à crescente demanda de alunos do bairro, a Unidade Integrada “Cidade Olímpica” acomoda nas dependências de suas unidades (Escola Polo e seus 02 Anexos) um quantitativo de aproximadamente 1.800<sup>148</sup> alunos.

Opta-se nesta pesquisa, por colocar um nome fictício na respectiva UEB em que o anexo pesquisado está vinculada, tal fato ocorre no sentido de preservar a imagem da instituição escolar, bem como, de seu colaboradores. Desta forma, a *Unidade de Educação Básica Justino Ricardo* – o nome fictício proposto nesta pesquisa para a instituição – não é o real nome da instituição escolar pesquisada.

É imperativo versar que com base em observações estabelecidas ao longo do período em que a pesquisa foi desenvolvida no ambiente escolar pesquisado, que possivelmente houve a constatação de que o quantitativo de escolas públicas que a comunidade apresenta atualmente para suprir a demanda de famílias ali estabelecidas, ainda apresentam um quadro de insuficiência.

Em suma, a oferta de escolas é menor do que a demanda de sujeitos em idade escolar ativa. Apesar de o lócus da pesquisa ser o ensino fundamental, bem como, a rede pública

---

<sup>147</sup> Em uma análise realizada com os aplicativos de localização geográfica fornecidos pela plataforma Google, existe uma diferença de 4,0 km aproximadamente entre a UI Nascimento de Morais e UI Cidade Olímpica, ou seja, isso representa um diferença substancial para os pais da comunidade que em uma análise efetuada através de observações pessoais chegam na escola a pés ou através de bicicletas.

<sup>148</sup> A divisão atual da respectiva UEB conta com a escola Polo e 3 anexos, ou seja, a informação está desatualizada. Desta forma, o quantitativo de alunos apresentados do PPP poderá não traduzir o quantitativo atual de alunos contemplados pela escola polo e anexos.

municipal de São Luís, é necessário constatar que o ensino médio<sup>149</sup> encontra uma situação de disparidade oferta e demanda ainda maior, pois, somente uma escola atende aos alunos advindos da Ui Cidade Olímpica e UEB Justino Ricardo.

Retomando-se a questão da escola pesquisada, existe uma divisão bem clara em torno da competência da escola polo e os anexos. Os anos finais do fundamental são oferecidos – o EJA também – tem como responsável pela oferta a escola polo, enquanto, os anos iniciais a oferta de vagas está delimitada aos anexos. Ratifica-se que essa divisão é a encontrada atualmente.

Em uma descrição pormenorizada do anexo pesquisado, é afirmativo que a escola conta atualmente com um quadro geral de 24 professores, distribuídos entre o turno matutino e vespertino, que ministram aulas para alunos de 3º, 4º e 5º ano. A idade prevista para os respectivos alunos atendidos<sup>150</sup> pela instituição é de 9 anos até 11 anos – fato que pode variar conforme alguma situação particular de alguma família atendida.

Ainda sobre o quadro de pessoal, a escola conta atualmente com uma gestora, uma professora de suporte pedagógico<sup>151</sup> – nomenclatura definida para os profissionais que trabalham em uma função próxima daquela popularmente conhecida como coordenador (a) pedagógico (a) – duas professoras que auxiliam nos serviços administrativos, um administrativo, uma merendeira, dois porteiros e dois prestadores de serviço geral.

Em torno do prédio escolar, ele é alugado<sup>152</sup> pela prefeitura de São Luís. É conta atualmente com nove salas de aula, a distribuição das mesmas ocorre da seguinte forma: três turmas de 3º ano, três turmas de 4º ano, três turmas de 5º ano. Além disso a escola conta com uma sala de gestão – os serviços administrativos também ficam congregados nesse espaço – uma cozinha<sup>153</sup>, cinco banheiros, sendo divididos entre: um banheiro destinado aos professores divididos por gênero, um banheiro especial, e outros dois banheiros também divididos por gênero para os alunos.

Em um processo de observação do pesquisador, o espaço que o anexo dispõe atualmente possibilita o desenvolvimento de suas atividades rotineiras sem grandes transtornos, o que não impede que a atividade pedagógica seja efetuada. Entretanto, apesar da respectiva consideração,

---

<sup>149</sup> O ensino médio da região tem como responsável o ente federativo estadual.

<sup>150</sup> O número de alunos atendido pela escola compreende um recorte de 200 a 300 alunos.

<sup>151</sup> A respectiva profissional descrita acima adentrou o quadro da instituição bem recente, desta forma, houve a opção por não inseri-la como uma das sujeitas pesquisadas diretamente através dos instrumentos de pesquisa proposto. Entretanto, reforça-se que o professor suporte pedagógico é um elemento humano fundamental para um escola que tenha como premissa um bom andamento pedagógico da sua rotina diária.

<sup>152</sup> Sendo alugado, qualquer alteração estrutural no prédio deve ser comunicada ao locador do mesmo.

<sup>153</sup> O espaço descrito como “cozinha” representa uma sala com espaço reduzido em que são preparadas as refeições dos alunos.

é imperativo afirmar que a escola carece de alguns outros espaços que também são fundamentais, como, um refeitório e uma quadra poliesportiva – que poderia ser usar tanto na prática poliesportiva, bem como, em apresentações culturais e outros trabalhos diversos.

O anexo pesquisado começou a funcionar “no ano de 2010” (INFORMAÇÃO VERBAL, GESTORA MARTA). Senso que a gestora atual chegou no ano de 2015 na escola. Todas as informações acima, em torno dos sujeitos que trabalham na escola tiveram de ser obtidas através da gestão da escola, tendo em vista a desatualização do PPP da escola.

Um adendo é necessário, tendo em vista que mesmo se o documento estivesse atualizado, seria necessário que todos os sujeitos que trabalham na polo e nos anexos estivessem congregados na feição do documento, desta forma, é uma problematização latente refletir os limites e possibilidade que um mesmo PPP unificado para quatro ambientes escolares diferentes – polo e os 3 anexos – apresenta.

Em uma análise do PPP, é perceptível que alguns documentos destinados ao público dos anos finais, por exemplo, que é uma demanda da escola polo, não são citados, bem como, em outros momentos algumas orientações que estabelecem uma relação somente com a um ou outra instituição é apresentada com geral para todas elas.

Em suma, tal situação é vista como uma lacuna, sendo necessário afirmar com base na construção teórica apresentada, bem como, na análise feita do formato escolar adotado, além das questões propostas no PPP, que a construção desse documento deve ser feito por cada escola de maneira separadamente, proporcionando um processo de vinculação daquilo que está descrito com a rotina diária das instituições.

Em torno dos sujeitos trabalhados nesta pesquisa, quatro públicos foram pesquisados: a gestora, cinco professores, um grupo focal de cinco pais e a técnica de acompanhamento da Semed. Sendo que em torno da gestão e dos pais, foi adotado técnicas presenciais de entrevistas, e em torno do professorado e da técnica foi efetuado a aplicação de questionários. O quadro abaixo descreve os participantes da pesquisa:

#### **QUADRO 4: participantes da pesquisa de campo**

<b>PARTICIPANTES</b>	<b>TEMPO NA ESCOLA</b>	<b>FORMAÇÃO</b>
<b>Gestora Marta</b>	7 anos	Pedagogia
<b>Técnica Marília</b>	5 anos <sup>154</sup>	Pedagogia

<sup>154</sup> Neste caso a referência é ao tempo de acompanhamento da escola.

<b>Professor Marcos</b>	Entre 5 a 10 anos	- <sup>155</sup>
<b>Professora Iara</b>	Entre 5 a 10 anos	Pedagogia
<b>Professora Andreia</b>	Acima de 10 anos	-
<b>Professora Sulamita</b>	Entre 5 a 10 anos	-
<b>Professora Rosana</b>	Acima de 10 anos	Pedagogia
<b>Participante<sup>156</sup> Ana</b>	2 anos <sup>157</sup>	-
<b>Participante Rosa</b>	1	-
<b>Participante Cristina</b>	2 anos	-
<b>Participante Cassia</b>	1	-
<b>Participante Joana</b>	3 anos	-

Fonte: construído pelo pesquisador (2022).

Em torno do nomes dos sujeitos acima mencionados no quadro, da mesma maneira que houve a criação de um nome fictício para a escola, foi adotado esse mesmo procedimento para os sujeitos entrevistados. Tal fato visou garantir a preservação dos sujeitos entrevistados, bem como, garantir a eles *o protagonismo como sujeitos de sua própria história*, tendo em vista, que trata-los apenas como variáveis (x,y,z, etc) para obtenção dos dados não tangenciava-se como uma opção aceitável.

Com a finalidade de estabelecer uma análise sucinta sobre o panorama mais geral das escolas do núcleo Cidade Operária – o bairro Cidade Olímpica está enquadrado neste respectivo núcleo – algumas perguntas preliminares foram efetuadas para a técnica Marília. Ao ser questionada sobre a quantidade de escolas supervisionadas ela respondeu “10 escolas” (INFORMAÇÃO ESCRITA, TÉCNICA MARILIA).

Um outro questionamento foi feito para a técnica de maneira a efetuar um levantamento empírico, mais precisamente o seguinte, *nas escolas as quais você faz acompanhamento, existe Projeto Político Pedagógico? Está atualizado?*”, em torno desta pergunta a resposta obtida foi que “Sim! Encontram-se em processo de atualização” (INFORMAÇÃO ESCRITA, TÉCNICA MARILIA).

Apesar de a finalidade da pesquisa não ser um levantamento geral das escolas do núcleo. As respectivas respostas fornecidas, possibilitam analisar que a questão de

<sup>155</sup> Alguns professores na efetivação do questionário, não citaram as suas respectivas formações, escrevendo respostas diferentes do objetivo da pergunta.

<sup>156</sup> A terminologia “*participante*” faz referência as mães que participaram do grupo focal efetuado no contexto da escola pesquisada.

<sup>157</sup> As referências temporais do grupo focal é quanto anos os alunos estudam na escola.

atualização do PPP é um tema expressamente desafiador para as escolas do núcleo, sendo que não houve nenhuma citação a alguma escola que estivesse com a sua atualização plenamente concluída.

É válido ressaltar que em uma breve observação do PPP da UEB Justino Ricardo, é verificado que apesar do uso da terminologia “*atualização*” ser adotado de maneira correta, o trabalho desempenhado pela escola no processo de atualização será de uma remodelação quase que completa do mesmo. Dessa maneira, o processo a ser efetuado é bem mais de uma (re)elaboração do que de fato de uma atualização.

Veiga (2019, p.75) destaca que:

O empenho dos professores, profissionais da educação, pais e alunos na concepção, execução e avaliação do projeto político-pedagógico que confira unidade e coerência ao processo educativo deixa claro que a preocupação com o trabalho pedagógico se desloca da especificidade e técnica para questões mais amplas, ou seja, das relações de escola com o contexto social.

O projeto político-pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e clara definição de caminhos, mecanismos operacionais e ações a serem desencadeados por todos os envolvidos com o processo educativo.

Esse texto trata do projeto político-pedagógico como um documento e um movimento participativo. Como documento não se reduz à dimensão pedagógica, nem muito menos ao conjunto de projetos especiais e planos isolados de cada professor em sala de aula. É um processo-produto específico que reflete a realidade da escola e suas relações internas e externas. É clarificador e norteador da ação educativa da escola em sua totalidade.

Os respectivos parágrafos escritos pela autora desvelam que o PPP ao se encontrar desatualizado, não somente implica na falta de um documento da escola, produz – analisando o cerne da questão – a falta de um norte para conduzir as ações dos sujeitos escolares. Tal proposição reforça que uma escola precisa ter um norte, uma direção, um caminho e uma identidade que possa conduzi-la ao êxito do seu objetivo final que a atualização do saber historicamente construído por parte do educando.

Apesar de a escola não ter um PPP efetivo interferindo na sua realidade atual, algumas reflexões foram construídas e delimitadas nesta pesquisa de modo a abordar quais os limites e possibilidades apresentados pelo contexto da escola pesquisada. Tal panorama desvela tanto um caminho possível para a uma intervenção futura dos sujeitos na realidade da escola, bem como, explicita quais ações efetivadas distanciam a escola de manter o respectivo documento atualizado e interferindo diretamente na dinâmica do dia a dia.

## 5.2 Análise das falas dos sujeitos com base na aplicação dos instrumentos de pesquisa

Ao versar sobre a visão dos sujeitos em torno das temáticas abordadas neste trabalho, foi observado a necessidade de possibilitar o diálogo entre os diferentes sujeitos da escola pesquisada, tendo em vista, as múltiplas visões apresentadas. Desta forma, algumas categorias balizam as discussões em torno desta pesquisa. Essa proposição encontra como pano de fundo as proposições de Bardin (2016) em torno dos aspectos relacionados a categorização da análise de conteúdo.

Com a finalidade de facilitar a visualização e retomar as categorias, é feito no quadro abaixo uma síntese das mesmas:

**QUADRO 5: categorias de análise dos resultados**

<b>Categorias de análise dos resultados</b>	
<b>Categoria 1</b>	<i>Visão dos sujeitos sobre a escola</i>
<b>Categoria 2</b>	<i>Contribuição da escola para a comunidade da Cidade Olímpica, bem como, a contribuição da comunidade para com a escola</i>
<b>Categoria 3</b>	<i>A prática de planejamento participativo e a própria participação dos sujeitos nas decisões escolares</i>
<b>Categoria 4</b>	<i>A ideia sobre gestão democrática que os sujeitos pesquisados apresentam</i>
<b>Categoria 5</b>	<i>A visão dos sujeitos em torno do seu Projeto Político Pedagógico</i>
<b>Categoria 6</b>	<i>A concepção de autonomia que a escola possuía</i>
<b>Categoria 7</b>	<i>Órgãos colegiados da escola</i>
<b>Categoria 8</b>	<i>O processo de reorientação da prática pedagógica</i>
<b>Categoria 9</b>	<b>A análise da visão dos sujeitos sobre a gestão democrática</b>
<b>Categoria 10</b>	<b>A interferência do PPP na dinâmica escolar, bem como, a inter-relação com o princípios da gestão democrática</b>

Fonte: construído pelo autor (2022).

Em torno da primeira categoria abordada, houve algumas indagações em torno da **visão dos sujeitos sobre a escola**, tal categoria teve como finalidade verificar algumas contribuições discursivas em torno de qual era o entendimento que os sujeitos tinham sobre o seu próprio espaço de convivência diária, tendo em vista, que a instituição escolar, tem um papel fundamental interligado ao contexto da própria sociedade.

Em torno dessa primeira categoria, as respostas dos professores foram as seguintes:

Formação essencial de práticas educacionais para indivíduos(as) (PROFESSOR MARCOS, INFORMAÇÃO ESCRITA).

Lugar de socialização e produção de conhecimento e consciência coletiva (PROFESSORA IARA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

A escola que contempla a todos (PROFESSORA ANDREIA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

A escola é um espaço de construção de conhecimento, de reflexão, de tomada de consciência sobre seu papel na sociedade e de como se pode influenciar a realidade que se vivência (PROFESSORA SULAMITA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

Instituição responsável pelo processo de ensino sistematizado (PROFESSORA ROSANA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

Ao analisar as respectivas respostas dos professores duas divisões bem simples chamam atenção, de um lado um grupo de profissionais que foca nos aspectos mais diretos, ou seja, relacionado as *“práticas pedagógicas”* e o *“processo de ensino sistematizado”* que é desenvolvido na escola, enquanto um outro grupo, foca em uma visão mais ampla, ou seja, desvela questões relativa ao *“lugar de socialização”*, *“consciência coletiva”* *“tomada de consciência sobre o seu papel na sociedade”* do espaço escolar.

No tocante a gestora a mesma afirma, que a escola é *“o ambiente em que forma o cidadão, com compromisso, com responsabilidade [...]”* (GESTORA MARTA, INFORMAÇÃO VERBAL). Desta forma, é perceptível que ela segue a linha de raciocínio do segundo grupo, em que há um destaque para os aspectos mais amplos, como por exemplo, a referência a terminologia cidadão, em sua respectiva fala.

Em torno dessas primeira questão proposta, o grupo focal dos pais desvelou respostas mais diretas sobre a respectiva indagação, ao ser consultadas as participantes, os dois temas mais citados foram: conhecimento e aprendizado, sendo que, na visão das mesmas a escola, é o espaço propício para o desenvolvimento desses respectivos temas, acima mencionados.

Apesar de o foco das participantes delimitar-se sobre as duas temáticas acima, alguns relatos fora do contexto da pergunta objetiva realizada traz uma carga informativa bem expressiva. O primeiro deles é a questão da fala da Rosângela ao afirmar que *“eu busco na escola a possibilidade de o meu filho concluir os estudos, pois eu não consegui concluir”* (PARTICIPANTE ROSÂNGELA, INFORMAÇÃO VERBAL). Outro relato importante foi o da Cristina ao afirmar que ela tirou a filha da escola particular e colocou ela na escola pública, sendo que segundo ela *“foi na escola pública que a minha filha desenvolveu mais”* (PARTICIPANTE CRISTINA, INFORMAÇÃO VERBAL).

Em torno das falas apresentadas é percebido uma focalização das respostas em dois sentidos, o *caráter mais instrumental e outro mais social* que a escola apresenta em sua feição. Ao trazer para o bojo das discussões esses dois elementos é válido ressaltar que existe um

embate histórico em torno dos propósitos e finalidades em que a educação, neste caso em específico, a pública, deve atender.

Pode-se afirmar com base nas elucidações de Luck (1997), que a escola é muitas vezes pensada em dois sentidos que são considerados “opostos”, uma dimensão mais técnica e outra mais social. Existe um discurso bem propalado – especialmente por tecnocratas participantes de organismos internacionais – que essa visões são antagônicas, tal fato significaria dizer, que sendo o problema escolar algo mais “técnico”, a escola precisa ser amplamente imersa em prescrições e roteiros que devem ser reproduzidos no contexto escolar.

Faz-se uma aparte importante em torno da discussão acima, tendo em vista, que os discursos propalados pelos sujeitos, não necessariamente tem uma ampla finalidade de afinamento daquilo que eles propõem em sua reflexão com as determinações de organismos internacionais, entretanto, é perceptível que existe um movimento mundial em que as demandas amplas – principalmente no tocante as novas exigências profissionais – reverberam nos discursos apresentados pelos sujeitos.

Uma fala importante é elucidada por Aroucha (2010, p.30) que ao refletir sobre escola, propõe que “o grande desafio das escolas modernas, sejam elas privadas ou públicas, é sobreviver e crescer nesse clima instável causado pelo rápido avanço tecnológico”. Em torno desse contexto de mudanças, é possível propor que existe uma dualidade para escola pública atual, que seria a necessidade de demarcar o espaço de influência da respectiva educação escolar em um contexto tão diverso como o vivido atualmente.

Ao trazer a torna essa complexidade do período atual em que estamos passando, é preciso pontuar que isso se deve por conta de alguns fatores como “[...] o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, a reestruturação do sistema de produção e as mudanças no mundo do conhecimento [...]” (LIBÂNEO, 2015, p.43). Em suma, pode-se dizer que existe uma modificação capitalista que está determinado os caminhos que a escola deve seguir.

Libâneo (2013, p.16) estabelece que “o processo educativo, onde quer que se dê, é sempre contextualizado social e politicamente; há uma subordinação à sociedade que lhe faz exigências, determina objetivos e lhe provê condições e meios de ação”. Dessa maneira é nítida a inter relação estabelecida entre determinações ocorridas em um contexto mais amplo de sociedade interferindo no contexto escolar.

Os principais acontecimentos que afetam a educação escolar atualmente é descrito por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.52) da seguinte forma:

- a) exigem novo tipo de trabalhador, mais flexível e polivalente, o que provoca certa valorização da educação formadora de novas habilidades cognitivas e competências sociais e pessoais;
- b) levam o capitalismo a estabelecer, para a escola, finalidades mais compatíveis com os interesses do mercado;
- c) modificam os objetivos e as prioridades da escola;
- d) produzem modificações nos interesses, necessidades e valores escolares;
- e) forçam a escola a mudar suas práticas por causa do avanço tecnológico dos meios de comunicação e da introdução da informática;
- f) induzem alteração na atitude do professor e no trabalho docente, uma vez que os meios de comunicação e os demais recursos tecnológicos são muito motivadores.

É possível perceber com base em todas as proposições apresentadas pelo autor. Que os acontecimentos elucidados pelo mesmo tangenciam-se através de um pano de fundo que tem nas determinações capitalistas o seu âmago. Essa afirmativa evidência que em torno das finalidades em que a prática escolar deve ser efetuada, caso não haja uma mobilização do sujeitos, bem como, da construção de um ideal comum que seja progressista, as definições escolares serão totalmente concebidas e geradas em um contexto externo a mesma.

Desta forma, é preciso utilizar do próprio Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.53) é definir que a escola concebida nesta pesquisa deve contribuir para:

- a) formar indivíduos capazes de pensar e aprender permanentemente (capacitação permanente) em um contexto de avanço das tecnologias de produção e de modificação da organização do trabalho, das relações contratuais capital-trabalho e dos tipos de emprego;
- b) prover formação global que constitua um patamar para atender à necessidade de maior e melhor qualificação profissional, de preparação tecnológica e de desenvolvimento de atitudes e disposições para a vida numa sociedade técnico-informacional;
- c) desenvolver conhecimentos, capacidades e qualidades para o exercício autônomo, consciente e crítico da cidadania;
- d) formar cidadãos éticos e solidários.

Retomando-se as falas dos sujeitos acima citado, é possível discorrer que no tocante a função social da escola é preciso demarcar de modo claro a articulação necessária entre a formação das competências para o trabalho e a cidadania ativa e crítica. Ao estabelece essa premissa corrobora-se do entendimento de Gadotti e Romão (1997) que sintetizam que as duas principais orientações que a escola deve seguir é *a formação para a cidadania ativa e a educação para o desenvolvimento*.

É imperativo afirmar que apesar das pressões ocorridas para a escola repensar o seu papel social conforme é descrito por Libâneo (2015). Observa-se que na concepção das participantes pesquisadas que a instituição escolar ainda ocupada espaço *sine qua non* no imaginário das mesmas como possibilidade transformação social. É precípua afirmar que as

tensões ocorridas na escola “[...] não significa, no entanto, seu fim como instituição socioeducativa ou o início de um processo de desescolarização da sociedade. Indica, antes, o início de um processo de reestruturação dos sistemas educativos e da instituição tal como a conhecemos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 52-53).

É imperativo afirmar que a escola pública exerce papel fundamental para mediar as discussões sociais advindas da coletividade social, bem como auxiliar na qualidade do ensino escolar. Sendo que essa *qualidade* será mediada na *atualização de um saber historicamente produzido, na formação crítica e na efetiva preparação para o desenvolvimento econômico do país pelos educandos*.

Em torno da segunda categoria trabalhada com os sujeitos, buscou-se verificar *a contribuição da escola para a comunidade da Cidade Olímpica*, bem como, *a contribuição da comunidade para com a escola*. A construção teórica desta pesquisa evidência de maneira muito latente a relação que a escola apresenta – ou deveria apresentar – com a comunidade ao redor da instituição.

Em torno dessa categoria os professores trouxeram diferentes elementos para a análise, ao serem indagados sobre *se a escola estava conseguindo obter reconhecimento pela comunidade no entorno da escola*, eles responderam:

Sim (PROFESSOR MARCOS, INFORMAÇÃO ESCRITA).

Olha acredito, que por parte dos profissionais da Educação sim, porém quanto aos investimentos necessários para que de fato a escola cumpra seu papel social, não (PROFESSORA IARA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

Não. Pois a escola não promove ações que visam esse reconhecimento diante da sociedade (PROFESSORA ANDREIA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

Sim tem (PROFESSORA SULAMITA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

Sim (PROFESSORA ROSANA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

No tocante a gestora, duas perguntas foram realizadas, sendo que a primeira compreende o mesmo questionamento dos professores, e a segunda foi se *existe uma relação de parceria da escola com a comunidade*, as respectivas respostas<sup>158</sup> foram:

É bem relativo. Na última reunião que nós fizemos, sempre tem aquele que fala alguma coisa, mas, em termos de reconhecimento é mais reconhecimento do que não [...] mas assim, tem uns que reconhecem, tão gostando da escola depois dessa reforma, gostaram muito, a escola permanece limpa, a gente não vê a parede riscada, não tem pichação (GESTORA MARTA, INFORMAÇÃO VERAL).

A parceria entre escola e comunidade é só mesmo os pais [...] Na realidade nós não fizemos nada relativo a projeto, nós vamos começar a desenvolver agora, mas assim, sempre que eu chamo eles vem, quando é o dia “D” eles estão todos aqui, estão satisfeitos (GESTORA MARTA, INFORMAÇÃO VERAL).

<sup>158</sup> As perguntas seguem a ordem apresentada, a primeira resposta diz respeito a primeira pergunta, bem como, a segunda diz respeito ao segundo questionamento.

Em torno das falas dos respectivos sujeitos, algumas questões são observadas no tocante a relação escola-comunidade, as elucidações acima apresentadas podem ser vista de duas maneiras, a primeira delas seria a construção de uma reflexão assertiva em torno da participação da comunidade na escola, tendo como base desse raciocínio a explicitação do “*sim*” por parte de um grupo dos professores, em contrapartida, em uma segunda maneira de se analisar as falas, é possível adotar um caminho oposto com a finalidade de postular que a não existe a participação da comunidade no contexto da instituição.

Essas duas visões apesar de em um primeiro momento parecerem díspares, podem ser articuladas entre si. Tal fato advém da demanda de que indubitavelmente o registro das respostas trazem no seu âmago *as dificuldades de inserir a comunidade na prática pedagógica, bem como, construir meios de verificar a efetividade – ou não – dessa participação.*

Em suma, os professores ao reportarem que a escola tem reconhecimento da comunidade, possibilita a reflexão, *como esse entendimento pode ser verificado? Quais são os elementos concretos que evidenciam esse entendimento? Com quais bases objetivas esse processo pode ser verificado? Como é possível demonstrar efetivamente esse reconhecimento para além das visões subjetivas dos sujeitos?*

As indagações acima apresentadas possibilitam analisar que no contexto da relação escola e comunidade existe ainda algumas lacunas muito efetivas no tocante a entender como é possível inserir a comunidade na dinâmica pedagógica da escola. Em torno dessa lacuna apresentada, é totalmente cabível a perspectiva de que: essa inserção dos pais nas decisões não é uma tarefa fácil.

Aroucha (2010, p.33) por exemplo, elenca como uma das causas desse distanciamento o fato de que “[...] quando os pais vão à escola são muitas as atribuições de culpa que recebem por isso ou por aquilo”. A perspectiva apresentada pelo autor, parece desvelar cabalmente um dos pontos da problemática, apesar de não desvelá-la por completo. Tendo em vista que não se pode resumir toda a problemática somente a este fator.

A premissa ora apresentada nesta pesquisa é que o âmago das dificuldades apresentadas pela escola ao inserir os pais em espaços muito mais expressivos do que somente “*reuniões de pais*” “*entrega de boletim*” ou “*reuniões de informes gerais*” são fruto de um processo histórico – conforme percorrido ao longo de toda a pesquisa – em que muitas vezes as decisões escolares ficaram somente a cargo de burocratas que definiam as finalidades da escola.

Contundo, reforça-se que esses espaços são importantes, a problemática ao fim e ao cabo acaba sendo o reducionismo da participação da comunidade a uma perspectiva apenas fiscalizadora. Ou seja, reduzir a contribuição da comunidade somente a alguns “avais” ou “reuniões consultivas” em que não muda em nada a dinâmica da escola. Reforça-se a ideia de Gadotti (2000) de que é impossível consolidar um espaço democrático sem pessoas agindo democraticamente – tomando decisões coletivas.

Paro (2016, p.21-22) em torno da relação escola-comunidade através da participação postula que:

[...] se falamos, ‘gestão democrática da escola’, parece-me já está necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a ‘gestão democrática da escola’, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter exterioridade ao processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das ‘relações’ que com elas se estabelecessem. Se, todavia, concedemos a comunidade - para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se - como o real substrato de um processo de democratização das relações da escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante.

Verifica-se que a proposição do autor é bem assertiva, tendo em vista, que no processo de construção da ideia de gestão democrática, existe não somente a “possibilidade” de inserir os sujeitos nesse processo, contundo, existe uma “necessidade” que nesse processo haja participação, ou seja, a participação da comunidade escolar é um fator intrínseco a esse de conduzir a escola.

No tocante ao grupo focal a resposta das participantes notabilizaram-se em um sentido oposto ao observado nas contribuições da gestão e dos professores. Ao ser indagadas sobre *a visão da comunidade em relação a escola, bem como a relação existe entre comunidade e a escola*. Foram apresentados elementos bem mais relacionados ao apoio técnico-pedagógico da Semed.

No tocante a esse questão propalada anteriormente, Joana, afirma que “a gestão do município não é boa, porém está escola é bem administrada”. (PARTICIPANTE JOANA, INFORMAÇÃO VERBAL). Ao trazer o debate no bojo das ações desenvolvidas pela secretaria, as respectivas participantes possibilitaram retomar as discussões em torno da prática da descentralização escolar, uma indagação que surge das proposição apresentada é: *qual o papel da secretaria de educação no tocante ao PPP?*

O tema acima proposto é um dos temas mais difíceis de precisar ou postular uma proposta de ação em torno do mesmo, tendo em vista, que no tocante a Semed, as suas

determinações apresentam um cunho político muito expressivo como pano de fundo das ações desenvolvidas, conseqüentemente, sendo balizada pelo conjunto de interesses do poder executivo que neste caso é a prefeitura.

Em uma primeira reflexão é preciso discorrer que as secretarias vivem uma dualidade em um lado o seu papel após a retomada democrática de 1988 é notadamente aumentado, conforme a estratégia de municipalização, do outro lado, observa-se que os rumos educacionais ficam restritos a uma repasse da responsabilidade do governo nacional ao municipal, não necessariamente significando uma maior autonomia dos municípios conduzirem os rumos do seu contexto local.

É verificado que o pano de fundo desvelado dentro dessa dualidade é o afinamento dos entes federados em geral aos organismos internacionais que:

[...] utiliza tons colaborativos em relação aos governos influenciando nas políticas educacionais, científicas e tecnológicas nos países com o intuito de promoverem a utilização das competências de maneira eficaz e com participação dos entes federados, empregadores, trabalhadores e estudantes. Nota-se um entrelaçamento de suas políticas com o sustentáculo ideológico da sociedade do conhecimento (SILVA e PEREIRA, 2016, p. 110).

Conforme os autores é possível delinear que em suma, as Secretarias estabelecem uma relação bastante próxima com os ditames dos organismos internacionais. Ao analisar esse afinamento a principal indagação que surge é: *Essa relação possibilita uma melhoria concreta para as escolas públicas?* Tal indagação se materializa com base nas verificações já apresentadas ao longo desta pesquisa, em que essa relação entre Organismos Internacionais e Entes Federados muitas vezes visavam uma desconcentração das responsabilidades.

É imperativo afirmar que a escola hoje encontra-se entre duas perspectivas, uma local e a outra global, Alarcão (2001, p.21) versando sobre o assunto afirma que:

Neste mundo globalizado em que vivemos, emerge em vários setores socioculturais a consciência da especificidade e da particularidade, como se quiséssemos proteger-nos de uma estandardização neutralizadora daquilo que nos é específico. Sem deixar de partilhar com as outras escolas do planeta a universalidade da sua dimensão instrutivo-educativa e socializante, cada escola tende a integrar-se e a assumir-se no contexto específico em que se insere, isto é, tende a ter uma dimensão local, a aproximar-se da comunidade. Mantem-se, porém, em contato com a aldeia global de que faz parte e partilha com todas as outras escolas do mundo a função de socialização que as caracteriza. Sem deixar de ser local, a escola é universal. As novas tecnologias da informação e da comunicação abrem vias de diálogo e oportunidades de cultivar o universal no local.

Ao desvelar a relação da escola entre dois projetos: local e global. Fica nítido que uma preocupação fundante dos educadores em torno da ação da Secretaria de Educação deve ser a verificação de qual projeto está sendo reverberado nas orientações e ações da mesma. Concorde-se com a visão de Paro (2012;2016) que muito dificilmente um projeto de cunho popular irá advir das instâncias governamentais, sendo assim, o caminho mais efetivo de participação da comunidade é a própria escola propor essa relação.

Em um prognóstico bem tangível é possível afirmar que as intenções das propostas “externas” a escola e em alguns casos também a própria secretária de educação, está balizada com base em documentos:

[...] que propõem tais reformas, em geral, sustentam-se na ideia do mercado como princípio fundador, unificador e autorregulador da sociedade global competitiva. Alguns deles tentam convencer, ainda, de que o livre mercado é capaz de resolver todas as mazelas sociais. Pura ilusão! O mercado não tem esse poder invisível. Na verdade, ele opera por exclusão, ao mesmo tempo que busca o lucro a qualquer preço (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p.54-55).

Com base na proposição apresentada, fica evidente que em torno dessas reproduções de demandas externas a escola, a dimensão local sempre será um apêndice de entendimentos mais amplos, que não necessariamente reforça ou busca a participação comunitária em seu projeto, tendo em vista, que as contribuições desses sujeitos em muitos casos não são verificadas como *tão expressivas*.

É necessário retomar as contribuições da técnica Marília, tendo em vista, que buscou-se esquadrihar algumas contribuições que a mesma poderia fornecer em torno do papel da Semed no processo de construção ou atualização do PPP. Em torno *da própria ação que a equipe técnica poderia possibilitar para as escolas atualizarem o seu respectivo projeto*, ela afirma que o apoio é fornecido “[...] quando necessário, pois a tarefa de elaboração e/ou atualização do PPP é uma ação a ser realizada pela equipe gestora e comunidade escolar. Em alguns comentários nós colocamos como o articular oferecendo as devidas orientações” (TÉCNICA MARILIA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

Em torno da respectiva contribuição é percebido que existe uma orientação em torno da centralidade da escola na definição do seu PPP, não sendo uma pauta necessariamente sistematizada pela equipe técnica. Em torno desse entendimento podem surgir, o primeiro é relativo a garantia da autonomia da escola, sendo que a equipe técnica respeita o protagonismo da escola, entretanto, o projeto nem sempre conta com o engajamento dos

sujeitos na sua construção, dessa forma aos técnicos da rede, poderia ser possibilitado auxiliar nessa conscientização.

Em suma, parece fundante discorrer que o auxílio da equipe técnica tem mais possibilidade de acontecer em uma escola que já apresenta a consciência da importância do PPP e da gestão democrática, do que necessariamente um escola que ainda não percebeu esse processo de importância, sendo assim a autonomia possibilita para as escolas, somente vão ser efetivas se a própria escola criar uma consciência da necessidade da respectiva temática aqui abordada.

Na mesma linha anterior, foi-se indagado para técnica se ela *conhecia ações da rede em prol da atualização do PPP*, a resposta obtida foi que “sim. Uma das ações oferecidas pela rede são as ações formativas com a temática do PPP, sobretudo na formação continuada para gestores” (TÉCNICA MARILIA, INFORMAÇÃO ESCRITA). É válido ressaltar, que na visão da mesma, a (s) ação (ões) da Semed são efetivas para a atualização dos projetos das escolas municipais.

Ao refletir sobre a proposta apresentada, verifica-se que apesar da importância do gestor escolar na liderança do processo de mediação das demandas escolares, como já evidenciado em outros momentos nas próprias contribuições de Alarcão (2001), não existe nenhum indicativo na autora que possa desassociar o processo de liderar da centralidade do próprio grupo.

O que a autora possibilita concluir ao fim e ao cabo com as suas reflexões, é que existe uma relação muito expressiva entre a pessoa que está articulando a participação no contexto escolar para a elaboração ou atualização do PPP – gestor, coordenador, entre outros – é os sujeitos que estão na posição de participantes desse processo – professores, pais, alunos, funcionários, entre outros.

É interessante notar que em torno das ações da Semed no tocante a atualização dos PPP's uma indagação latente é percebida: *as ações efetuadas com os gestores nessa formação são suficientes para auxiliar na construção ou atualização<sup>159</sup> desses projetos?* Em torno dessa respectiva indagação é possível aproximar-se de uma afirmativa em que em torno da Secretaria é necessário o desenvolvimento de outras ações que possibilitem um engajamento das escolas nas construções de seus projetos.

---

<sup>159</sup> O fato de ser mencionado *elaboração ou atualização* diz respeito ao fato de que não é possível conhecer toda a realidade da rede, sendo assim, pode haver escolas com PPP's desatualizados, bem como, escolas com o PPP deverás defasados, dessa forma, necessitando de um processo de elaboração completo.

Entretanto, é necessário pontuar que enquanto todo o debate acima é construído com base em questões dos limites e possibilidades que a Secretaria deveria observar no tocante a temática do PPP, é patente trazer que uma questão clara e objetiva em torno da ação dessa instituição é a de propiciar boas condições infra estruturais. Tal demanda ficou bem evidente no grupo focal realizado, tendo em vista, que claramente existia um anseio das participantes em torno de melhorias na estrutura da escola<sup>160</sup>.

No tocante a terceira categoria proposta verificou-se os aspectos relacionados *a prática de planejamento participativo e a própria participação dos sujeitos nas decisões escolares*. É imperativo afirmar que o PPP é reflexo de uma prática de planejamento participativo, em suma, é impossível propor uma ação reflexiva da prática pedagógica desenvolvida na escola, sem que, fique evidente a necessidade de uma ação coletiva em torno da atividade planejar as demandas escolares.

Os professores ao serem questionados sobre a construção do planejamento para o ano letivo atual, mas especificamente *se ele era construído de forma participativa*, os professores responderam que:

Sim (PROFESSOR MARCOS, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Não, normalmente os professores fazem de acordo com seu conhecimento individual ao menos o turno vespertino (PROFESSORA IARA, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Em partes há uma participação coletiva (PROFESSORA ANDREIA, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Quando esse planejamento acontece, sim (PROFESSORA SULAMITA, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Este ano as ações a serem desenvolvidas já foram colocadas previamente pela gestão da escola, mas foi aberto espaços para que os professores pudessem dar sugestão para melhorar essas ações (PROFESSORA ROSANA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

Na mesma linha proposta acima, em que os professores puderam relatar sobre a sua participação em torno do planejamento das ações escolares para o ano letivo, houve também a indagação para a gestão sobre como ela percebia a participação dos professores no processo de planejamento. A mesma afirmou que “se chamados eles participam” (GESTORA MARTA, INFORMAÇÃO VERBAL).

A contextualização das respostas possibilita verificar que a questão do planejamento é um ponto sensível da dinâmica escolar efetuada, tendo em vista, que fica nítido com base nas respostas obtidas que não existe uma ação coletiva sistematizada ou um procedimento

---

<sup>160</sup> É válido ressaltar que reformas estruturais são competência da Semed, Prefeitura e demais secretarias que conduzem esse processo, mesmo que a escola receba valores de programas educacionais, não seria possível contemplar uma ampla modificação estrutural.

padrão para a construção do mesmo. Com base nas explicações acima é possível afirmar que essa questão está estritamente ligada ao protagonismo de cada professor em efetuar a ação de planejar a escola.

Alarcão (2001, p.21) em torno do planejamento discorre que:

Fruto da consciência da especificidade de cada escola na ecologia da sua comunidade interna e externa, assume-se hoje que cada escola desenvolva o seu próprio projeto educativo. Resultante da visão que a escola pretende para si própria, visão que se apoia na função da escola e é tanto mais comprometedor quanto maior for o nível de construção coletiva nela implicada, a missão específica de cada escola é definida, o seu projeto é delineado, os objetivos e as estratégias para atingi-lo são conceitualizadas. A fim de que as boas intenções ultrapassem o mero ato de registo em papel, definem-se os níveis de execução, atribuem-se responsabilidades aos agentes envolvidos, delinea-se a monitorização que deve nortear todo o processo, incluindo a avaliação dos resultados obtidos. E parte-se para a ação. Um projeto institucional específico implica margens de liberdade concedidas a cada escola sem que se perca a dimensão educativa mais abrangente, definida para a sua área geográfica, o seu país e o mundo.

Com base nas elucidações da autora, é possível postular que a ação de planejar a atividade pedagógica possibilita criar sentido nas ações pedagógicas desenvolvida no contexto escolar. Ao refletir sobre as respostas apresentadas pelos professores, nota-se que nenhum deles trouxe elementos expressivos em torno de uma afirmativa de que a escola estabelece uma rotina de planejamento.

Nessa linha, é necessário desvelar uma reflexão apresentada por Luck (2009, p.38) quando afirma que:

O Projeto Político-Pedagógico, como não poderia deixar de ser, tem como foco o aluno, a sua formação e aprendizagem e a organização do processo pedagógico para promover essa formação e aprendizagem. Em vista disso, ele engloba o planejamento curricular, isto é, o conjunto das experiências a serem promovidas pela escola para promover a formação e aprendizagem dos alunos.

Medel (2012, p.36) destaca que é necessário que o PPP ocorra através da consolidação de “[...] ações planejadas e sistemáticas para que práticas fragmentadas e improvisadas sejam evitadas. Daí a concepção do PPP como elemento que será o responsável pela sistematização do trabalho que a escola desenvolve”. Torna-se latente afirmar que pensar desta forma traz ao bojo da escola a necessidade de que *as ações em torno do planejamento sejam uma prática corriqueira, em detrimento de uma ação esporádica.*

Ao abordar o intuito da respectiva indagação em torno de como acontece a prática do planejamento da escola pesquisada aos professores e gestão. É possível afirmar de maneira taxativa: *a escola precisa criar uma cultura de planejamento anterior a qualquer discussão*

do PPP. Fica evidente que somente a partir da construção dessa cultura, é que os resultados em torno do consolidação de um Projeto Político Pedagógico poderá ser percebido de maneira patente nas escolas.

Entretanto, para além de demarcar a necessidade em torno da criação de uma cultura de planejamento, outro fator preponderante em consonância a tarefa de planejar a prática pedagógica, é constitui-la de maneira coletiva e participativa. Dalmas (2014, p.27) destaca que “[e considerado ideal o planejamento que envolve as pessoas como sujeitos a partir de sua elaboração, e com presença constante na execução e avaliação [...]”. Essa proposição possibilita o desenvolvimento individual e comunitário da escola.

Luck (2009, p.34-35) destaca algumas contribuições do planejamento ao elencar:

- o desenvolvimento de maior compreensão dos fundamentos e dos desdobramentos das ações educacionais;
- a construção de um quadro abrangente e com maior clareza sobre o conjunto dos elementos envolvidos em relação à situação sobre a qual se vai agir e sua relação com interfaces;
- uma maior consistência e coerência entre as ações educacionais;
- uma preparação prévia para a realização das ações;
- um melhor aproveitamento do tempo e dos recursos disponíveis;
- uma concentração de esforço na direção dos resultados desejados;
- uma superação da tendência à ação reativa, improvisada, rotineira e orientada pelo ensaio e erro;
- um controle e redução das hesitações, ações aleatórias e de ensaio e erro;
- a formação de acordos e integração de ações;
- a definição de responsabilidade pelas ações e resultados;
- o estabelecimento de unidade e continuidade entre as operações e ações, superando-se a fragmentação e mera justaposição destas.

Desta forma, é imperativo afirmar que a prática do planejamento ao não estabelecer-se de maneira latente no contexto da escola pesquisada, proporciona uma limitação da própria definição coletiva, bem como, repassa a responsabilidades aos professores em torno da efetivação de uma ação reflexiva. Destaca-se que o professor é componente fundamental das reflexões sobre a prática escolar, entretanto, o protagonismo do mesmo deve estar estabelecido dentro de um norte que advém da aglutinação das pessoas por parte da gestão e coordenação escolar.

Outro ponto fulcral dentro dessa categoria é a reflexão sobre as contribuições da comunidade nas decisões pedagógicas da escola, ao haver o questionamento sobre *a participação delas no ambiente da escola, bem como, se dava essa participação*. Uma das falas das participantes, mais respectivamente a de Ana, propôs que “os pais são ouvidos e não respondidos” (PARTICIPANTE ANA, INFORMAÇÃO VERBAL), Joana no mesmo sentido

exposto, afirma “pelo menos ouvido sim” (PARTICIPANTE JOANA, INFORMAÇÃO VERBAL).

Com base nas falas obtidas no grupo focal, uma indagação foi efetuada para a gestora, *os pais contribuem na construção das propostas pedagógicas da escola?* Em torno da resposta da mesma ela afirma que o principal meio de participam é através das reuniões de pais, sendo que é dentro desse espaço acima “que alguns dão algumas sugestões” (GESTORA MARTA, INFORMAÇÃO VERBAL).

Ao analisar as respostas obtidas, percebe-se uma complementação bem visível em torno daquilo que as participantes postulam e também a linha de raciocínio estabelecida pela gestora, sendo fulcral afirmar que: *o tema da participação da comunidade nas decisões pedagógicas ainda encontra uma expressa dificuldade de se concretizar, bem como, de entender o porquê da necessidade de inserir esses sujeitos nas decisões.*

Com base na premissa acima proposta, deve-se verificar que em uma sociedade marcadamente vertical, ou seja, em que as relações sociais estabeleceram-se por alguns sujeitos que determinavam as decisões e outro que somente cumpriam as tais decisões, é totalmente entendível a dificuldade que a escola enfrenta atualmente para superar essa visão autoritária, tendo em vista que, todas as condições externas a escola trazem em seu âmago um autoritarismo.

Lima (2007, p.67) ao tratar sobre a participação discorrem que:

A pedagogia da participação é apresentada, neste estudo, não como um acessório para ser usado somente em algumas ocasiões, mas como um estilo de vida, adotado e incorporado pelas pessoas e que deve ser resultante de um longo e árduo aprendizado. Vale ressaltar que a participação não se constrói com atitudes autoritárias de um administração autocrática. Os responsáveis pela administração escolar devem despertar em todos os integrantes da escola, educadores, pais, alunos e comunidade, o desejo de participar.

Em torno da fala das autoras é possível determinar que existem duas necessidades evidentes da participação, a primeira é o engajamento, ou seja, *a construção de um canal de participação e a segunda que complementa a primeira é a questão do significado da participação.* Essas duas questões são percebidas de maneira complementar no ambiente escolar.

Em torno do primeiro ponto, Paro (2016, p.34-35) versa que existe:

[...] uma visão distorcida a respeito da comunidade, é que esta não participa da escola simplesmente por não ter interesse em participar. Parece muito temerária esta afirmação quando se sabe do pouco estímulo que a escola oferece à participação e do

escasso conhecimento que s integrantes da escola possuem sobre os reais interesses e aspirações da comunidade.

Corroborar-se com a visão do autor, tendo em vista, de que é preciso refletir *sobre quais bases objetivas seria possível dimensionar que a não participação da comunidade no contexto escolar advém de uma falta de interesse dos mesmos?* Em torno dessa respectiva indagação percebe-se como expressamente difícil consolidar uma resposta que efetive tal premissa. De modo a consolidar uma aproximação em torno da pergunta, é percebido com base nas observações dos respectivos autores que *é mais fácil não inserir os sujeitos nas decisões, do que necessariamente decidir coletivamente.*

Corroborar-se com a visão de Lima (2007, p.68) ao afirmar que:

Construção da participação popular é lenta, difícil, conflituosa e demanda tempo e trabalho. Não pode ser entendida como um slogan, como uma maneira de ‘vender uma mercadoria’, mas deve ser incorporada, vivida e praticada. Somente intenções e atitudes democráticas não são suficientes: é preciso criar nas unidades escolares uma cultura de participação que reúna todos os envolvidos no processo educacional, possibilitando a propagação de todas as informações necessárias ao debate e à tomada coletiva de decisão.

Essa determinação de que as decisões que visam a coletividade apresentam debates e embates expressivos não podem efetivar um distanciamento do processo participativo na escola, em contrapartida, deve haver o desvelamento do mais variados conflitos escolares, tendo em vista, que sem eles, não é possível a verificação efetiva do diagnóstico inicial que a escola ocupa, bem como, as visões impetradas dentro do ambiente escolar.

É válido ressaltar que os conflitos acima descritos não é somente um espaço de desentendimento. Entretanto, é dentro desse processo conflituoso que se possibilita a superação de orientações distorcidas que encontram-se arraigadas nas práticas diárias dos sujeitos. Outro fato importante de ser mencionado, é a questão de que, o distanciamento da condução desses embates pelo gestor ou coordenador da escola, somente tangencia um prolongamento de práticas corriqueiras em sentidos diferentes dos propostos, bem como, no adiamento de uma situação que inevitavelmente irá repercutir mais à frente.

Em torno do significado da participação é possível utilizar de Paro (2016) é afirmar que ela é tangenciada pelo fato das pessoas participarem do processo decisório. Essa perspectiva em torno dessa temática, apresentando a tomada de decisão como elemento principal, desvela que no tocante a comunidade é imperativo utilizar as contribuições desses sujeitos pois os mesmos não são apenas usuários da escola, mas também, são participantes indiretos da dinâmica escolar.

Concorda-se com Lima (2002, p.42) ao afirmar que:

A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros atores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada sem ser em co-construção.

Com base na análise efetuada pelo autor, um ponto fundamental a ser analisado pela escola é verificar que se na dinâmica escolar, os professores não conseguem verificar um processo tão efetivo de participação em espaços de construção coletiva, como é o planejamento das ações do ano letivo. É possível estabelecer que a participação da comunidade será ainda mais desafiadora, tendo em vista, que em uma análise simplista, estes sujeitos estão “a parte” do contexto diário desenvolvido pedagogicamente na escola.

Lima (2007, p.67) são categorias ao afirmar:

[...] numa escola humanitária e democrática, a participação não pode ser entendida de maneira superficial, ou como um mecanismo meramente formal, como a presença esporádica em reuniões e assembleias ou a contribuição em mutirões de limpeza, arrumação dos espaços físicos e ajuda em festas e eventos. Mesmo considerando a importância dessas tarefas, a participação no espaço escolar exige entendimento muito mais profundo. Na visão freireana, ela representa não apenas tomar conhecimento daquilo que já foi decidido, mas um engajamento concreto das pessoas no que concerne a opções, sugestões e decisões.

Ao trazer a respectiva proposição das autoras, é possível demarcar no contexto desta pesquisa, que concorda-se com as mesmas na perspectiva de que a participação precisa ser construída com base no engajamento nas *opções, sugestões e decisões*. Contudo, apesar de corroborar com o discurso anteriormente, parte-se do entendimento de que a aglutinação da comunidade em *ações, projetos, mutirões* também é importante.

A importância descrita acima, advém do fato de que, em muitos casos, a escola pública não aproxima a comunidade da escola, dessa maneira, entende-se que é nos movimentos e projetos desenvolvidos juntamente com a comunidade, que a relação de reciprocidade começa a se estabelecer. Considerando-se que, não é possível existir um processo democrático sem pessoas democráticas para exercê-lo, é fundante pensar que se não também não existe aprimoramento da democracia sem a abertura de espaços participativos.

Em suma, concorda-se com a visão de Paro (2016) ao afirmar que a participação não pode se resumir somente ao processo de execução, porém, também não pode haver o entendimento que somente a participação nas decisões já efetiva melhorias concretas no

cotidiano escolar, sem que os sujeitos engajem-se no processo executório. Em suma, trata de analisar o processo participativo sempre como meio e nunca como um fim em si mesmo.

Em torno da quarta categoria foi analisado *a ideia sobre gestão democrática que os sujeitos pesquisados apresentam*. Ao analisar esse item, é possível verificar sobre quais bases os sujeitos pesquisados fundamentam o seu respectivo raciocínio. Em suma, é possível aproximar a visão das análises dos autores aqui abordados, ou em contrapartida, distanciar os sujeitos das proposições teóricas verificadas.

Em torno das respostas dos professores no tocante a essa questão do entendimento deles em torno da Gestão Democrática, eles afirmam que:

Participação social, ou seja, a comunidade escolar (professores, alunos, pais, direção, equipe pedagógica e demais funcionários) são sujeitos ativos em todo o processo da gestão, participando de todas as decisões da escola (PROFESSOR MARCOS, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Uma gestão onde todos se envolvem nas tomadas de decisão, onde o fazer pedagógico é de interesse não só dos professores, mas de toda a equipe escolar (PROFESSORA IARA, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Gestão participativa onde todos os segmentos da escola participam das tomadas de decisões (PROFESSORA ANDREIA, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Uma gestão que de fato possa desenvolver seu papel de forma coletiva e autônoma, porém não se pode confundir gestão democrática com gestão sem autoridade, lembre-se autoridades e não autoritarismo (PROFESSORA SULAMITA, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Onde todos são ouvidos e podem opinar (PROFESSORA ROSANA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

No tocante a fala da gestora, em torno da temática acima, ela discorre que a gestão democrática está estabelecida sobre um processo em que:

[...] você não pega as coisa pra si, eu aqui trabalho muito delegando [...] tudo que tem na escola é de todos, eu não sou dona de nada, estou aqui só para administrar, todo mundo sabe o que tem e aonde tem. Se eu não estiver aqui as coisas acontecem do mesmo jeito. Tudo tá aqui, a escola é democrática total, a equipe é boa (GESTORA MARTA, INFORMAÇÃO VERBAL).

No tocante ainda a essa categoria, é pertinente apresentar a visão da técnica de acompanhamento, que em torno dessa gestão, pontua que, “entendo por gestão democrática uma gestão onde a participação e decisões são compartilhadas” (TÉCNICA MARILIA, INFORMAÇÃO ESCRITA). Em torno das visões apresentadas no grupo focal, houve um consenso em que as participantes não sabia do que se tratava o respectivo tema.

É interessante notar, que as respostas tangenciaram aspectos pertinentes em torno da gestão democrática. Nas respectivas colaborações, algumas terminologias são verificadas como: “participação; decisões compartilhadas, sujeitos ativos, envolvimento, tomada de

*decisão, democrática, equipe escolar, forma coletiva, autônoma, etc*”. É cabível afirmar que todas essas nomenclaturas citadas apresentam em maior ou menor grau, relação com alguns aspectos da gestão democrática.

Consultando Ferreira (2004, p.304) ela afirmar que existe uma mudança de concepção no contexto escolar, em que:

a administração da educação, no contexto das transformações que se operam no mundo do trabalho e das relações sociais, na ‘era da globalização’ e da chamada ‘sociedade do conhecimento’ atravessa também uma fase de profunda transformação que se constitui num conjunto de diferentes medidas e construções [...].

Em torno da descrição do fenômeno acima pela autora e a correlação com as respostas obtidas é possível evidenciar que no contexto escolar, começa-se a haver o entendimento de que existe uma nova forma de gerir a dinâmica interna da escola. Um movimento positivo observado é o afinamento da ideia de participar com o processo decisório, tendo em vista, que participação em um sentido mais efetivo somente pode ser percebido com base em *uma ação de coletiva e participativa de decisões*.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.328) destaca que “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. Ao analisar a respectiva proposição do autor, e as respostas, há exemplo, apresentadas pelo professores, é possível observar algumas similaridades importantes, sendo que em ambas as respostas, termos como: *envolvimento e tomada decisões*, são vistos em ambas concepções apresentadas.

É possível perceber com base nas respostas dos sujeitos que os aspectos relativos a uma gestão democrática começam a se tornar um ponto bastante latente no contexto escolar atual. Tal panorama expressa uma base já apresentável para introjecção de reflexões mais robustas em torno da gestão democrática, tendo em vista, que o tema ora percorrido apresenta uma literatura ainda mais profunda do que somente *o reconhecimento do coletivo no processo decisório*.

Utilizando-se de Luck (2017, p.36) é possível afirmar que a gestão na perspectiva democrática advém do “[...] reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento de seu trabalho [...]”. Desta forma, é possível afirmar que no contexto da escola pesquisada, alguns

elementos para efetivar tal proposta já encontram-se estabelecidos teoricamente no imaginário dos profissionais da educação.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) propõe que a gestão democrática está delimitada sobre dois sentidos fundantes, a primeiro sentido *é o caráter interno da participação como meio de conquista da autonomia*, em torno do segundo sentido *é de caráter mais externo assentando-se sobre os processos de tomada de decisão de que pais, professores e alunos compartilham*. Vale ressaltar que as mesmas interagem-se entre si e delimitam o entendimento sobre o que a gestão escolar deve propor quando interligada a um processo democrático.

O autor define da seguinte maneira essas duas questões acima:

No primeiro sentido, a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação. A instituição escolar é lugar de aprendizado de conhecimentos, de desenvolvimento de capacidades intelectuais, sociais, afetivas, éticas e estéticas e também de formação de competências para a participação na vida social, econômica e cultural. Esse entendimento mais restrito de participação identifica-se com a ideia de escola como espaço de aprendizagem, isto é, como comunidade democrática de aprendizagem, conforme veremos adiante.

No segundo sentido, por meio de canais de participação da comunidade, a escola deixa de ser uma redoma, um lugar fechado e separado da realidade, para conquistar o status de comunidade educativa que interage com a sociedade civil. Vivendo a participação nos órgãos deliberativos da escola, pais, professores e alunos vão aprendendo a sentir-se responsáveis pelas decisões que os afetam em um âmbito mais amplo da sociedade (ibid., p.329-330).

Em suma, ao transpor as afirmativas do autor para o contexto da escola estudada, é percebido que existe um processo inicial em torno do primeiro sentido antes exposto. Tal fato decorre da questão que os diferentes atores já trazem em seus discursos alguns elementos fundamentais no discurso em prol de uma gestão escolar democrática. Entretanto, é necessário postular que nesse primeiro nível é preciso entrelaçar a formar de gerir a escola aos objetivos educacionais da mesma, conforme proposto por Libâneo, Oliveira e Toschi (2012).

Em torno do segundo sentido, percebe-se de maneira latente que este constitui-se uma lacuna importante da escola pesquisada, tendo em vista, que se o objetivo macro é o compartilhamento das decisões, existe um contrassenso entre os discursos produzidos em relação ao planejamento, por exemplo, e as afirmativas estabelecidas no tocante a gestão democrática. *Se a gestão democrática reverbera a decisão coletiva, os discursos tem que apresentar elementos que confirme a utilização das contribuições da coletividade*.

Um outro ponto fundante a ser observado no segundo sentido apresentado é que “a participação da comunidade possibilita à população o conhecimento e a avaliação dos serviços oferecidos e a intervenção organizada na vida escolar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA e TOSCHI, 2012. p.330). Tal visão desvela uma necessidade patente. No tocante ao contexto escolar

pesquisado, tal participação não fica explícita, sendo possível aproximar-se de uma linha de raciocínio em que o respectivo trabalho escola-comunidade precisa ser revisitado.

Retomando-se a fala da técnica de acompanhamento, é possível afirmar que no tocante ao tema da gestão democrática, Luck (2017, p.36-37) afirma:

Cabe destacar que, no contexto da educação, em geral, quando se fala em participação, pensa-se em processo a ser realizado na escola, deixando-se de abranger o segmento de maior impacto sobre o sistema de ensino como um todo: a gestão de sistema, realizada por organismos centrais – as secretarias de Educação – e respectivos órgãos regionais<sup>10</sup>. Entende-se, no entanto, que o conceito de gestão, tendo em vista seu caráter paradigmático, não se refere a este ou aquele segmento, mas ao sistema de ensino como um todo, tanto horizontal quanto verticalmente, e, portanto, não se constitui em uma função circunscrita a quem detém o cargo/função maior de uma unidade de trabalho. Trata-se de uma orientação exercida por equipe de gestão. Está, pois, esse conceito associado ao fortalecimento da democratização do processo de gestão educacional, pela participação<sup>11</sup> responsável de todos os membros da sociedade civil e da comunidade escolar nos vários níveis e âmbitos das decisões necessárias e da sua efetivação, mediante seu compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos.

Desta forma, apesar de considerar que o ambiente escolar, seja o lugar primordialmente em que se desenvolve efetivamente uma gestão colegiada participativa e democrática, é possível afirmar que o princípio da democracia deve buscar percorrer todo o sistema educacional. Entretanto, percebe-se que está afirmativa apesar de ser elemento necessário, encontra entraves ainda mais expressivos do que aqueles enfrentados na escola.

Com base nesse panorama é possível propor de maneira bem cabal, que a transformação social, enquanto prática e objetivo mais amplo da educação, possível encontrar na escola um terreno mais fértil, tendo em vista, que em maior ou menor grau a escola usufrui de uma certa autonomia, sendo assim, *é imperativo a essas instituições escolares utilizarem do seu protagonismo e definirem suas propostas pedagógicas.*

Em torno da quinta categoria foi versado ***sobre a visão dos sujeitos em torno do seu Projeto Político Pedagógico***, com base nessa respectiva categoria é possível destrinchar que ela diferentemente da categoria da gestão democrática torna-se mais específica, tendo em vista, que ela precisa fundamentalmente delimitar-se ao respectivo documento construído coletivamente pela escola, no qual baliza as ações escolares.

No tocante as respostas dos professores, eles pontuaram que o PPP é:

[...] ações de práticas educacionais estabelecidas para o ambiente escolar (PROFESSOR MARCOS, INFORMAÇÃO ESCRITA);  
É projeto norteador de toda a prática pedagógica e social da escola (PROFESSORA IARA, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Importante para o bom andamento do nosso trabalho (PROFESSORA ANDREIA, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Documento que tem a função de nortear as ações da escola em todos os seus âmbitos, fornecendo diretrizes no desenvolvimento do procedimento educacional (PROFESSORA SULAMITA, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Documento onde estão registrados as ações e metas a serem atingidas pela escola (PROFESSORA ROSANA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

No tocante a fala da gestora sobre a visão dela do PPP, é desvelado alguns elementos interessantes, tratando-se de maneira mais específica sobre o entendimento dela em torno do documento: “eu creio que o PPP... Eu nunca durante esse tempo, eu nunca trabalhei em uma escola que tivesse, então assim, pra gente, pra mim principalmente, vai ser um *sonho*, é como se fosse um roteiro, e a gente vai tentar dar continuidade” (GESTORA MARTA, INFORMAÇÃO VERBAL).

Para além do ponto acima descrito, uma outra fala pertinente e realizada por ela, conforme algumas outras indagações decorridas na entrevista, ela afirma que no contexto da escola:

nunca que a gente viu um PPP, teve uns professores que começaram a participar, mas nunca foi concluído, começa mas não se conclui, então assim, é um desafio concluir... e efetuar também, trabalhar em cima dele, mas agora eu acho que ele sai, dessa vez. Mas é bom a gente ter, os professores terem essa ciência (GESTORA MARTA, INFORMAÇÃO VERBAL).

A respectiva indagação sobre o que é PPP ou mais precisamente sobre a visão dos sujeitos em torno desse instrumento, foi realizada também para a técnica de acompanhamento da Semed a resposta obtida foi que o documento “é a proposta que traduz a intencionalidade da escola em *metas, objetivos e ações* sobre qual cidadão e projeto educativos pretende oferecer a comunidade” (TÉCNICA MARILIA, INFORMAÇÃO VERBAL). Em torno do grupo focal, ocorreu um consenso entre as participantes de que nunca nenhuma delas teve experiência com a respectiva temática.

Em uma análise bem sucinta, é perceptível uma pequena diferenciação em torno das respostas referentes ao PPP. Ao tratar sobre a gestão democrática, observa-se respostas muito assertivas em elementos consonante ao tema, entretanto, no tocante ao projeto, as respectivas respostas foram mais direcionadas em torno de um único ponto, *o caráter norteador* deste documento.

É fundante pontuar que não necessariamente esta premissa está destoante de uma das atribuições do PPP, tendo em vista, que ele é efetivamente um documento balizador e norteador das ações ocorridas no contexto escolar, entretanto, a construção de múltiplas

respostas sobre uma mesma base de análise possibilita construir um reflexão fundamental, o projeto é somente um documento para nortear a prática pedagógica?

Tal reflexão é expressiva, tendo em vista que, alguns autores debatem a relação *regulação x emancipação*<sup>161</sup>, em torno dessa respectiva temática, Veiga (2003, p.271) percebendo essa dualidade existente, destaca que o projeto em muitos casos é visto somente como um conjunto de atividades que afim é ao cabo vão gerar “[...] um produto: um documento pronto e acabado”.

É válido destacar que é evidente que a escola tem uma função objetiva. Nesse sentido, o PPP deverá fundamentalmente trazer elementos técnicos e padronizados possibilitando a aferir a prática pedagógica efetuada cotidianamente pela escola, entretanto, é válido refletir se somente essa ação possibilita desvelar toda a amplitude significativa que o projeto apresenta em seu âmago.

Concorda-se com a visão proposta por Vasconcellos (2015) ao propor que:

Como dizia Paulo Freire a ‘boniteza’ não tem de estar no produto<sup>162</sup>, mas sobretudo no processo. O texto que vai surgir talvez não tenha o mesmo brilho de um outro produzido por um pequeno grupo<sup>163</sup>, todavia, manifesta a realidade do grupo naquele momento (podendo vir a ser aperfeiçoado nas próximas edições). O projeto deve expressar de maneira simples (o que não significa simplista) as opções, os compromissos, a visão de mundo e as tarefas assumidas pelo grupo; de pouco adianta um projeto com palavras ‘alusivas’, chavões, citações e mais citações, quando a comunidade sequer se lembra de sua existência<sup>164</sup>.

Ao considerar a fala do autor, é possível afirmar que o *processo de erro* é elemento *sine qua non* do projeto político pedagógico, tendo em vista que a ação de errar não tangencia-se como elemento desmobilizador, ao contrário tornar-se um elemento construtor, tendo em vista que eleva a reflexão da comunidade escolar em torno dos pressupostos pré-definidos, que no processo de atualização, serão retomados e ressignificados.

É imperativo afirmar, que o esse processo de “erro” na construção do PPP, desvela e o estágio que a escola se encontra atualmente, sendo possível identificar se o momento atual está de acordo com as bases: filosófica-sociológica, epistemológica e didático-metodológica

<sup>161</sup> Destaca-se um trabalho de autoria própria em que é versado sobre tal situação, Oliveira (2020).

<sup>162</sup> O produto ora referido seria o Projeto Político Pedagógico já construído.

<sup>163</sup> A citação do autor aos “pequenos grupos” traz um sentido que operou de maneira muito latente na educação brasileira, que seria o distanciamento dos “planejadores” sendo percebidos na figura de tecnoburocratas do governo e “executores” que seriam os profissionais da educação das escolas. Em suma, o autor quis relatar que ainda é perceptível no imaginário popular a existência de um distanciamento entre quem planeja e quem executa.

<sup>164</sup> Pode-se perceber que no tocante a essa afirmativa de Vasconcellos (2015) este é o cenário atual da respectiva escola pesquisada, tendo em vista que é percebido a existência de um PPP que porém encontra-se desatualizada de tal modo que a sua existência é até mesmo esquecida.

que os sujeitos apresentam, em suma, a processualidade do PPP advém da sua atualização constante.

Essas considerações acima, possibilitam demarcar que em torno do PPP, não se pode confundi-lo como um documento apenas formal, tendo em vista, que ele mais do que isso. Desta forma, a visão deste documento como *norteador* é cabível, entretanto, é preciso demarcar com base nas respostas, que ele não se resume somente a este sentido, ele está para além desse caráter.

Rossi (2004, p.32) discorre que “o PPP é o documento escrito e o instrumento de articulação entre os fins e os meios: ordena, realimenta e modifica todas as atividades pedagógicas, tendo em vista os objetivos educacionais”. Ao inter-relacionar essa proposta com o caráter norteador, é imperativo afirmar que essa característica diz respeito *ao processo meio*, entretanto, como a própria autora pontua, somente haverá sentido o projeto se houver *a articulação entre meios e fins*.

Em torno de outros aspectos das respostas, é interessante notar que existe neste estudo a superação de algumas visões estabelecidas em pesquisas anteriores. Em torno de uma conclusão efetivada em uma outra pesquisa, discorreu-se que:

[...] conforme todas as discussões e elucidações produzidas nesta pesquisa, que o Projeto Político Pedagógico, nas escolas municipais pesquisadas, são muito mais um instrumento regulador do que necessariamente formativo, tendo em vista, que a participação produzida é algo que não contempla as lutas históricas de movimentos sociais e sociedade civil organizada por uma democratização da escola. O projeto no sentido acima é muito mais um documento de gaveta, para que a escola diga que tenha, do que um substrato de uma participação, ficando nesse sentido sem uma representatividade ou efetividade na mudança dos rumos educacionais tomados anualmente pela mesma. Ressalta-se que no contexto da instituição pesquisada, nem houve o acesso ao documento, o que tangencia uma ideia bem concreta no sentido na inaplicabilidade deste instrumento (OLIVEIRA, 2020, p.8).

O fato da pesquisa possibilitar a superação dessa visão anteriormente descrita, está estabelecida no sentido de que as garantias legais do PPP já não produzem na escola a criação de uma necessidade de se ter o projeto. Em suma, pode-se afirmar em contrapartida, que *o projeto já não tangencia-se como um documento de gaveta, ele torna-se praticamente inexistente*.

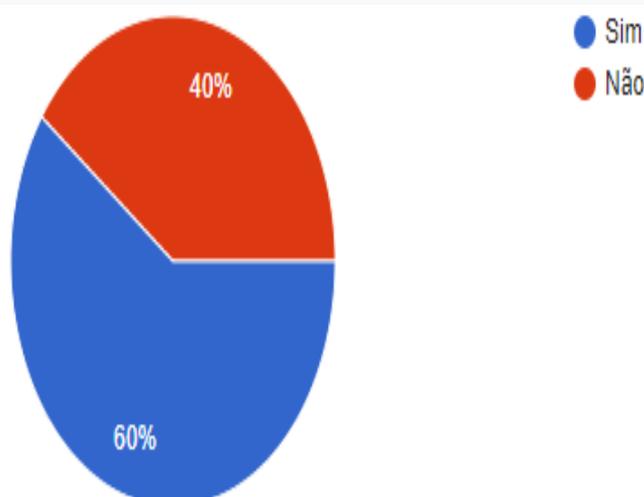
É fundamental explicitar que se não existe um PPP na escola ou uma interferência do mesmo sobre a prática “[...] a premissa deste instrumento como elemento balizador de uma ação formativa dos sujeitos, em prol de uma democratização da tomada de decisão no contexto escola, não passa de uma intenção teórica propalada por diferentes teóricos” (OLIVEIRA;

BARROS e GOMES, 2020, p.9). Em suma, não existe um ganho expressivo em torno das possibilidades e finalidades que esse documento está circunscrito.

Em torno da sexta categoria foi analisado a questão ***da concepção de autonomia que a escola possuía***. Pode-se afirmar que todo o debate em torno da gestão democrática, bem como, do projeto político pedagógico, resume-se a essa terminologia. Sem uma escola autônoma é possível ser taxativo na afirmativa de que a escola não poderá constituir um efetivo PPP – não em uma concepção transformadora.

No tocante a questão da autonomia, foi efetivada uma pergunta de múltipla escolha aos professores sobre o tema, construída da seguinte maneira: *“você considera que a escola tem autonomia para definir o seu plano de ação, planejamento anual e projetos pedagógicos?”* Em torno da respectiva pergunta foi disponibilizada as opções “sim” e “não”, o panorama apresentado com base nas respectivas respostas efetuadas foi o seguinte:

**QUADRO 6: Gráfico com os dados dos professores relativo a autonomia da escola**



**Fonte:** construído através de formulário aplicado pelo pesquisador (2002).

O gráfico acima, evidência um contexto em que, três professores consideram que a escola tem autonomia para definir as propostas pedagógicas do seu respectivo contexto, enquanto que outros dois professores, consideram que a escola não tem autonomia para definir as propostas pedagógicas a nível local, considerando-se nesse sentido, que tal ação é responsabilidade da instância acima da instituição pesquisada, em suma, competência da Semed<sup>165</sup>.

<sup>165</sup> Apesar de não ter sido proposto na pergunta a quem seria atribuído a responsabilidade de decidir os rumos educativos da escola quando este não ocorre-se pela própria instituição, é bem possível consolidar o entendimento de que tal função fica provavelmente a cargo da Semed, como sistema educacional mais amplo do município.

A gestora escolar ao ser perguntada sobre o tema, propõe que a escola apresenta a seguinte situação: “autonomia total a gente não tem, por que sempre a Semed tem os seus projetos em rede, porém a escola tem autonomia sim [...] o que a Semed quer é os 200 dias letivas, as 800 horas de carga horária e o calendário” (GESTORA MARTA, INFORMAÇÃO VERBAL).

Torna-se importante com base nas elucidações constituídas acima, desvelar uma consideração efetivada no grupo focal. Apesar de não ser efetuada para as participantes uma pergunta formal em torno do processo de autonomia escolar, em um dos momentos de interação a participante Joana discorreu a seguinte afirmativa “as vezes a comunidade quer ajudar e a gestão municipal impede” (PARTICIPANTE JOANA, INFORMAÇÃO VERBAL).

O tema autonomia é um dos mais propalados – ao lado do tema participação – no tocante ao contexto do Projeto Político Pedagógico. Pode-se afirmar categoricamente que um PPP não é feito sem que um processo autônomo seja efetuado. Partir desse pressuposto traz à tona uma premissa fundamental, que é fornecer a escola um papel de protagonista da sua ação – muitas vezes essa proposição é minada.

Neves (2013, p.97) desvela uma visão bem expressiva, indo no cerne do tema, ao pontuar que:

[...] a palavra autonomia evoca transcende a questões meramente político-administrativas, ligando-se à temática da liberdade, da democracia, da independência e da participação, todos esses temas da maior amplitude, com implicações individuais, sociais, políticas, jurídicas, filosóficas e morais [...] A autonomia, como liberdade, é um valor inerente ao ser humano: o homem não nasceu para ser escravo ou tutelado, mas para ser livre, autônomo. Como ser social que é, no entanto, sua liberdade e sua autonomia passam a ter relação com a liberdade e a autonomia dos outros seres humanos, também livres e também autônomos. Por isso, o conceito de liberdade é sempre lembrado numa perspectiva de sociedade: a liberdade de um indivíduo acaba quando começa a do outro. Por extensão, a autonomia não é um valor absoluto, fechado em si mesmo, mas um valor que se define numa relação de interação social.

É totalmente necessário assinalar que os aspectos relacionados a autonomia transcendem o debate meramente do contexto escolar, torna-se um elemento fulcral do *ser humano* que conforme foi pontuado acima, torna-se um sujeito ativo do seu processo. Conforme estabelecido por Neves (2013) é possível afirmar que em uma discussão mais profunda o tema ora analisado constitui-se como uma necessidade da própria humanidade, tanto dos sujeitos individualmente, como dele no respectivo grupo.

Utilizando-se de Luck (2013a, p.62) ela reforça que o respectivo tema faz parte de um rol de atual em que:

O conceito de autonomia da está relacionado a tendências mundiais da globalização e mudança de paradigma que têm repercussões significativas nas concepções de gestão educacional e nas ações dela decorrentes. Descentralização do poder, democratização do ensino, auto gestão, instituição de parcerias, flexibilização de experiências, sistema de cooperativas, multidisciplinariedade são alguns dos conceitos relacionados a essa mudança. Entende-se como fundamental, nesse conjunto de concepções. A mobilização crítica devidamente capacitada, para se promover a transformação e sedimentação de novos referenciais de gestão educacional para que os sistemas de ensino e a escola atendam às novas necessidades de formação social a que cabe à escola responder, conforme anteriormente apontado.

Ao desvelar essa inter-relação entre o conceito de autonomia é as mudanças sociais verificadas atualmente em um contexto mais amplo, pode-se afirmar que esse tema no contexto escolar poderá assumir múltiplas facetas. Tanto relativas a um processo mais participativo dos sujeitos inseridos nesse processo, bem como, de um ponto de vista da responsabilização da escola por seus resultados<sup>166</sup>.

Ao retomar as respectivas respostas dos professores é possível observar que mesmo que três dos cinco professores afirmassem que a escola tem autonomia para desenvolver as suas propostas, dois deles afirmam o inverso. Desta forma, é expressivo afirmar que a questão da autonomia não encontra um panorama tão claro pelo sujeitos pesquisados, o que possibilita entender as diferentes visões.

No tocante a questão acima, Barroso (2013, p.27) faz uma afirmativa bem pertinente, ao pontuar que:

Não há “autonomia da escola” sem o reconhecimento da “autonomia dos indivíduos” que a compõem. Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma “autonomia” da escola em abstrato, fora da ação autônoma organizada por seus membros.

Fazendo um paralelo da elucidação do autor e o contexto por exemplo das falas obtidas no questionamento sobre a prática de planejamento escolar – discorrida anteriormente – por parte dos professores, é possível afirmar que o panorama atual da escola traz em sua feição elementos em torno de autonomia dos indivíduos, sendo possível afirmar, que há indícios que esse processo descrito pelo autor acima acontece do ponto de vista individual.

Entretanto, Barroso (2013, p.26-27) destaca que é:

Importa, ainda, ter presente que a ‘autonomia da escola’ resulta, sempre, da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e

---

<sup>166</sup> Em muitos casos a escola é culpabilizada, então não seria a escola assumir o “ônus e bônus” da situação, em contrapartida seria a escola somente assumir o ônus, sendo sempre a principal e única culpada dos mais diversos problemas que se estabelecem no contexto das instituições de ensino público.

pedagógicos) que é preciso saber gerir, integrar e negociar. A autonomia da escola não é a autonomia dos professores, ou a dos pais, ou a dos gestores.

A autonomia é um campo e forças, onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externas e internas) dos quais se destacam: o governo, a administração, professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local.

A autonomia afirma-se, assim, como expressão da unidade social que é a escola e não preexiste à ação dos indivíduos. Ela é um conceito construído social e politicamente, pela interação dos diferentes atores organizacionais, numa determinada escola.

As duas respectivas falas do autor, possibilitam uma aproximação em torno da diferenciação das respostas observadas pelos professores. Em torno da opção pelo “*sim*” pode-se estabelecer que houve um análise mais baseada pela *liberdade individual* em que a ação do professora em estabelecer as suas diretrizes de maneira pessoal reforçam a existência de autonomia na escola.

Em contrapartida, os professores que optaram pelo “*não*”, possibilitam uma análise baseada em três possíveis caminho, o primeiro deles é o processo que as decisões coletivas não são tomadas, o que reforçaria uma negativa em torno da autonomia, a segunda está balizada em uma perspectiva em que a Semed efetua uma ação centralizadora tolhendo a escola da sua ação autônoma, e a terceira seria a possibilidade de um cerceamento em relação ao protagonismo do professor<sup>167</sup>.

Conforme as reflexões estabelecidas no tocante ao grupo de professores, é necessário demarcar que no âmbito desta pesquisa o caminho mais producente e alinhado com a questão da autonomia visualizado está assentado em fornece o protagonismo aos sujeitos, em que eles sejam sujeitos da sua própria ação, entretanto, vinculados expressamente a uma unicidade. Em suma, é através da multiculturalidade que a unidade deverá constituir-se.

No tocante a fala da gestora, é possível definir que a escola não pode por utilizar do processo de autonomia para:

Sobrepor à vinculação da unidade do ensino com o sistema que a mantém, organiza e dá direcionamento ao conjunto todo, de acordo com os estatutos sociais e objetivos gerais da educação. Portanto, a autonomia “não é soberania” e é, em consequência, limitada, uma vez que ações mobilizadoras da energia do conjunto só são possíveis mediante uma liderança e coordenação geral efetiva e competente, a normatização – entendida em seu espírito maior e não em sua letra menor – em associação com a necessária flexibilidade (LUCK, 2017, p.46).

A fala da autora em paralelo com a resposta da gestora, possibilita verificar que no contexto da escola pesquisada os limites em torno desse binômio escola x sistema não

---

<sup>167</sup> Conforme as observações efetuadas no contexto escolar pesquisado, a terceira possibilidade não apresenta-se como uma opção tão latente de negativa pelos os professores que contribuíram com o estudo.

apresentam na visão da gestão, entraves tão latentes, em que pese, deslegitimando a escola como instituição competente para definir a sua proposta pedagógica bem como os rumos definidos na coletividade interna.

Apesar do cenário acima, é possível perceber com base na afirmativa da participante Joana – que encontrou um consenso entre todas as outras do grupo focal – que existe um sentimento internalizado de que a Semed em muitos casos, além de não possibilitar o processo de autonomia e participação, acaba por atrapalhar o desenvolvimento de práticas coletiva na escola.

Demarca-se que a autonomia da escola é:

[...] pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretos e aos demais agentes pedagógicos a possibilidade de dar respostas ao cidadão (aluno e responsável) a quem servem em vez de encaminhá-lo para órgãos centrais distante onde ele não é conhecido e, muitas vezes, sequer atendido (NEVES, 2013, p.99).

Urge conforme o prognóstico acima efetuado a necessidade de as escolas públicas em geral, efetuarem espaços decisórios para que a gestão escolar de cunho democrático e a comunidade escolar, possam refletir sobre os problemas educacionais enfrentados por cada instituição, bem como, compartilhar as decisões e encaminhamento definidos, de forma a melhorar o que é específico da escola: a sua aprendizagem.

Em torno da sétima categoria foi realizada uma análise em torno dos *órgãos colegiados da escola*. O processo de participação apesar de prever a necessidade em que todos sejam participantes ativos da escola, nem sempre existe a possibilidade de congregar de maneira recorrente todos os sujeitos que compõem o ambiente escolar, desta forma, o colegiado é um instrumento que representa o interesse coletivo através de seus representantes.

É importante pontuar que no contexto desta pesquisa, o foco da mesma não delimita-se a analisar o respectivo documento em profundidade, entretanto, a *premissa* adotada de modo macro no trabalho é entender que a gestão participativa – uma outra nomenclatura presente em torno da gestão escolar democrática – depende fundamentalmente da consolidação de um ambiente de participação, em suma, o colegiado escolar é elemento *sine qua non* dessa necessidade.

Em torno das respostas relativas a esse tema, os professores afirmaram que:

Se existe é na escola pólo, não chegando ao conhecimento das escolas anexos (PROFESSOR MARCOS, INFORMAÇÃO ESCRITA);  
 Não é do meu conhecimento (PROFESSORA IARA, INFORMAÇÃO ESCRITA);  
 Mediador (PROFESSORA ANDREIA, INFORMAÇÃO ESCRITA);

Não (PROFESSORA SULAMITA, INFORMAÇÃO ESCRITA);  
Desconheço (PROFESSORA ROSANA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

A gestora escolar também confirmou que a escola não tem um conselho escolar, o que possibilita afirmar de maneira taxativa que a escola não tem um conselho escolar. É interessante notar que o professor Marcos trouxe à tona a questão da escola polo. Tal fato possibilitou uma reflexão importante no contexto do desenvolvimento da pesquisa, sendo necessário um breve dimensionamento em torno da questão.

Ao analisar alguns documentos na legislação educacional, observa-se que as considerações do PME de 2015 traz algumas considerações em torno da questão dos anexos, mais especificamente as metas 1 e 19, que pontuam:

**META 1:**

Universalizar o atendimento de crianças com 4 e 5 anos de idade até 2016 e ampliar a oferta de Educação Infantil em Creches, de forma a atender, no mínimo, 50% da população de 2 e 3 anos de idade até 2020 e 30% da população de 0 a 1 ano e 11 meses até o final da vigência deste PME.

1.5) Garantir a extinção dos anexos das instituições de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino até o 5º ano de vigência deste PME, construindo e/ou regulamentando espaços capazes de absorverem a demanda, assegurando-lhes todas as condições de funcionamento.

**META 19:**

Garantir a efetivação da gestão democrática da Educação Pública Municipal, assegurando a nomeação de 100% de gestores escolares (geral e adjunto), o fortalecimento das instâncias colegiadas e dos conselhos de controle social que atuam diretamente na área educacional.

19.16) Extinguir, até 2016, os anexos das escolas públicas municipais, pela construção de escolas, realizada em parceria com os entes federados, ou por intermédio da transformação desses anexos em escola sede mediante avaliação de sua estrutura física (SÃO LUÍS, 2015).

Analisando-se as metas acima, é possível verificar no respectivo plano existe um entendimento perceptível em prol da superação da estruturação de algumas escolas conforme a configuração atual – a divisão entre Polo e Anexo – conforme a elucidação proposta pelo documento, deverá ser extinguida. Tal fato é acompanhado da proposta de que esse anexos deverão ser substituídas através da parceria com os entes federados ou na transformação destes em escolas.

As respectivas metas desvelam um entendimento que os anexos em muitos casos não tem a estruturação adequada ou necessária para o bom desenvolvimento da prática educativa, bem como, sua autonomia parece fundamentalmente está subordinada as determinações da escola polo. Tal visão, apesar de pessimista, é corroborada nesta pesquisa, tendo em vista, algumas observações e respostas obtidas.

Retomando-se as falas dos sujeitos, foi constatado que a escola polo conta com um conselho escolar<sup>168</sup>. Desta forma, algumas pontuações foram criadas, entre as quais, os *impactos da divisão entre escola polo e anexo são positivos ou negativos? Tal divisão possibilita ao anexo desenvolver a autonomia dos sujeitos? Existe uma cultura compartilhada? O PPP da escola consegue trazer a identidade conjunta da polo e os anexos?*

As indagações acima produzidas encontram um panorama de expressivas negativas, desta forma, destaca-se de ante mão, que uma dificuldade latente em torno da construção do PPP, bem como, da Gestão Democrática do anexo pesquisado, é conseguir desenvolver uma real identidade dos sujeitos em torno das propostas pedagógicas construídas. *Há exemplo, como o PPP irá refletir a realidade de uma escola polo e 3 anexos ao mesmo tempo? Como é possível criar uma vinculação identitária em torno de um documento bem mais amplo do que o habitual?*

Com base nos teóricos aqui apresentados, é imperativo afirmar que a respectiva escola pesquisada, bem como, a escola polo e os outros anexos, apresentam uma expressiva dificuldade, que seria consolidar uma visão unificada com base em múltiplos cenários observados, sendo que cada instituição irá congrega valores, sentimentos, ideias, sentidos, posições entre outros pontos diferentes entre si.

No cenário acima, o PPP fica extremamente prejudicado, tendo em vista, que o esforço coletivo que já encontra inúmeros desafios para acontecer no contexto escolar local, necessita ser congregado em um contexto mais amplo com base em quatro instituições educativas diferentes – tomando como exemplo o contexto pesquisado – ou seja, torna-se imperativo postular que somente uma articulação ainda mais expressiva e propositiva pelas escolas possibilita que este documento seja construído e aplicado, tendo em vista, que a falta de uma aplicabilidade do mesmo, não resulta em ganhos significativos para a comunidade escolar.

É possível afirmar com base nas análises que todo esse contexto acima, influencia também na efetivação do conselho escolar, segundo Antunes (2002, p.21) esse agrupamento é:

[...] um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas a escola podem se fazer representar e decidir sobre aspectos administrativos, financeiros e pedagógicos. Assim, esse colegiado torna-se não só um canal de participação, mas também um instrumento de gestão da própria escola.

---

<sup>168</sup> A efetividade das ações desse conselho escolar da escola polo não um ponto de reflexão aprofundado no desenvolvimento desta pesquisa, tendo em vista que a desvelar de informações, tinha como lócus o anexo respectivamente pesquisado.

Pode-se afirmar que o colegiado é hoje um instrumento da gestão escolar democrática. Vale destacar que a participação por si só não garante a efetividade do processo da democratização, *é necessário que seja efetuada nas propostas os princípios da autonomia, participação e descentralização de maneira conjunta*, ou seja, apesar de poder ser analisado cada processo desse separadamente, é imperativo afirmar que a articulação entre eles é uma necessidade latente.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p.340) descreve as funções do conselho da seguinte maneira:

O conselho de escola tem atribuições consultivas, deliberativas e fiscais em questões definidas na legislação estadual ou municipal e no regimento escolar. Essas questões, geralmente, envolvem aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros. Em vários estados, o conselho é eleito no início do ano letivo. Sua composição tem certa proporcionalidade de participação dos docentes, dos especialistas em educação, dos funcionários, dos alunos e seus pais, observando, em princípio, a paridade entre integrantes da escola (50%) e comunidade (50%).

Pode-se afirmar que o conselho escolar tem três funções primeiras: *consultivo, deliberativo e fiscal*. Explicitado a ideia por detrás de cada um deles, a consulta compõe o âmbito do conhecimento das propostas, a deliberação é relativo a definição dos rumos educativos tomados, e em torno da questão fiscal existe a reflexão dos caminhos propostos de maneira anterior, bem como – se assim for o caso – ocorre a prestação de contas.

Ao evidenciar por exemplo, que um dos componentes do conselho são os pais, *existe a construção da reflexão sobre como congregar todos os pais em um colegiado?* Torna-se tarefa impossível pelo volume de pessoas que a escola pública atende, consagrar um organismo com todos os mesmos, sendo assim, é necessário que exista uma representativa de sujeitos que observem os anseios do grupo. Vale destacar que esse fato não exclui a necessidade de momentos coletivos posteriormente.

Desta forma, é possível tratar das decisões corriqueiras da escola com mais celeridade, tendo em vista que o pequeno grupo – que deve ser eleito – congregados no colegiado da escola possibilitam que a aglutinação dos sujeitos para decisão das ações educacionais possam ser conduzidas de maneira mais efetiva, sem as limitações que um próprio espaço coletivo mais amplo impossibilitaria.

Por exemplo, torna-se inviável, pormenorizar em uma reunião pedagógica mais ampla que envolva todos os sujeitos as questões de ordem financeira, tendo em vista, que em muitos casos essas questões poderão resultar em situações adversas para própria escola. Sendo assim,

existe que essa pequena representação de todos os sujeitos da escola possibilita um bom andamento das práticas educativas no contexto escolar.

Luck (2013<sup>a</sup>, p.66) destaca que:

Um órgão colegiado escolar constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisão em todas as suas áreas de atuação, procurando diferentes meios para se alcançar o objetivo de ajudar o estabelecimento de ensino, em todos os seus aspectos, pela participação de modo interativo de pais, professores, e funcionários. Em sua atuação, cabe-lhe resgatar valores e cultura, considerando aspectos socioeconômicos, de modo a contribuir para que os alunos sejam atendidos em suas necessidades educacionais, de forma global.

Pode-se afirmar que o conselho possibilita consolidar uma cultura dentro da escola em torno da participação e da autonomia, de modo que a escola sinta-se como agente fundamental do processo de ensino e aprendizagem, superando uma visão de total dependência das decisões advindas externamente, principalmente baseada na figura da Semed. É válido ressaltar que essa afirmativa não produz um processo de anarquia da escola em detrimento do seu sistema, apenas, reforça a necessidade da escola efetivamente trazer à tona o seu papel de articuladora fundamental – e principal – da mediação do conhecimento.

É possível afirmar que através das instancias colegiadas é viabilizada a construção de uma dimensão política em que as bases de poder estarão sendo estabelecidas pela autoria autêntica do grupo escolar, que mobilizando-se dentro da educação da própria escola, qualificam as ações educativas desenvolvidas, bem como, qualificam o seu processo reflexivo em torno da educação, reverberando, com base nesse cenário, no desenvolvimento das práticas efetuadas cotidianamente.

Vale ressaltar que a prática da representatividade não opõe a participação, ou seja, ao ser definido que determinado grupo terá a função de alinhar e avaliar as propostas pedagógicas de uma escola, não significa dizer em contrapartida, que os sujeitos que não compõem esse grupo em específico, não terão direito a apresentar as suas contribuições, tal fato, não é corroborado nesta pesquisa.

Luck (2013b, p.41) nessa linha analítica proposta é taxativa ao afirmar que:

A representação é considerada como uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim. Essa concepção é necessária em grupos sociais grandes que não permitem a participação direta de todos, e se efetiva pela instituição de organizações formais em que o caráter representativo é garantido no voto. Nas escolas, essas organizações são os conselhos escolares, associações de

pais e mestres, grêmios estudantis ou similares, constituídos por representantes escolhidos mediante o voto.

Em suma, o processo representativo não efetiva uma falta de participação, ao contrário, ele possibilita que seja efetivado a representação dos mais variados sujeitos no processo decisório. Observa-se que no contexto brasileiro em que o regime estabelecido é o democrático – pelo menos teoricamente – a representação ocupa um espaço *sine qua non* como forma de decisão.

Conforme análise feita na escola, pode-se verificar que em um contexto de divisão no formato de escolas polo e anexo, é impreterível remodelar a formatação das decisões, tendo em vista, que a construção das falas possibilitaram construir uma linha analítica em que a instituição principal – que em tese seria a polo – tem a possibilidade de tornar-se autônoma, enquanto, aos anexos, essa prerrogativa encontra alguns empecilhos estruturais expressivos.

É interessante notar que o grupo focal possibilitou fazer um paralelo com o entendimento do PME de 2015, tendo em vista que as participantes ao serem questionadas sobre *quais pontos elas verificavam que a escola deveria melhorar*, uma das questões levantadas foi a necessidade das melhorias em infraestrutura da escola, fato que somente foi minimizado um pouco antes do início desta pesquisa.

Esse panorama desvela o cenário prescrito no cerne de toda construção textual do plano municipal – apesar dessa questão não está explícita – que seria a proposição de que as escolas que tem a configuração de anexo, acabam apresentando um estado de precariedade bem maior do que o observado no contexto das escolas polos, o que leva a legislador do respectivo plano propor a superação desse modelo.

Em torno da participação, autonomia, descentralização, construção de grupos representativos, entre outros pontos fundantes da gestão democrática, é observado que os anexos apresentam uma dificuldade ainda mais expressiva dos que as escolas polos, pois existe uma relação de dependência da primeira em relação a segunda, ou seja, a escola muito dificilmente consegue apresentar na prática esses conceitos com tanta veemência.

Essa questão auxilia na reflexão por exemplo de um dos motivos de não haver um colegiado no anexo pesquisado, tendo em vista, que seu caráter deliberativo e fiscalizador estaria sempre baseado em uma determinação externa que seria a da escola polo. Desta maneira, é perceptível que mesmo que tivesse esse grupo no contexto pesquisado, as suas decisões seriam estritamente limitadas.

Corroborar-se da ideia do PME de 2015, ao entender que é ponto fulcral debater e melhorar o formato escolar da respectiva rede de ensino. Entretanto apesar de as análises

apresentarem um panorama negativo, é necessário ter clareza que a democracia para acontecer precisa ser garantida legalmente e posteriormente vivida na prática, sendo assim, é fundamental para o anexo pesquisado, busca efetuar efetivas mobilizações que possibilitem um cenário em direção a uma gestão de cunho democrática.

Em suma, é fundante perceber que a prática da representação é uma necessidade latente no contexto das escolas públicas, tendo em vista, que essa organização possibilita que através das representações grupais efetivadas o interesse coletivo prevaleça. Apesar de observar que a criação desse mecanismo não apresentar-se como um elemento de fácil constituição na rotina da escola, é necessário buscar sua consolidação.

Em torno da oitava categoria, foi analisado *o processo de reorientação da prática pedagógica*. No contexto do Projeto Político Pedagógico e da Gestão Democrática, é ponto fundante tratar sobre a reorientação da prática efetuada cotidianamente. É ponto *sine qua non* afirmar que uma escola que não desenvolve um robusto planejamento, bem como, não reflete sobre a sua ação diária, não logra êxito no seu ensino, bem como, no desenvolvimento de uma ação reflexiva pela coletividade.

Com a finalidade de deixar essa questão mais ampla, bem como, considerando a inexistência do PPP pela escola, foi indagado se *na escola, há momentos para reorientação das práticas pedagógicas (reuniões ou formações)?* Tal questão possibilita verificar em uma amplitude como a escola trabalha os realinhamentos – que indubitavelmente são necessários – cotidianos que devem ser feitos em cima do planejamento inicial ora traçado.

Em torno da indagação acima, as respostas obtidas foram as seguintes:

Em raros momentos (PROFESSOR MARCOS, INFORMAÇÃO ESCRITA);  
 Não (PROFESSORA IARA, INFORMAÇÃO ESCRITA);  
 Sim (PROFESSORA ANDREIA, INFORMAÇÃO ESCRITA);  
 Em alguns momentos sim (PROFESSORA SULAMITA, INFORMAÇÃO ESCRITA);  
 Sim (PROFESSORA ROSANA, INFORMAÇÃO ESCRITA).

Em torno das respostas obtidas verifica-se que a questão da reorientação da prática pedagógica desvela-se como um desafio na respectiva escola. Ao analisar as respostas dos sujeitos, é nítido que essa necessidade nem sempre é contemplada. É válido ressaltar que em respostas mais amenas em relação a esse prognóstico visualizado, como por exemplo, a da professora Sulamita, postulando que apenas “em alguns momentos” é feito esse replanejamento, traduz em seu âmago uma ação escolar não sistematizada.

E válido ressaltar que o tema da avaliação é uma das principais necessidades de aprimoramento na escola, bem como, no Projeto Político Pedagógico, tal fato advém do entendimento de que sem que a instituição desenvolva um processo avaliativo de maneira contundente e coerente, muito dificilmente é possível almejar uma efetiva melhoria pedagógica dentro do ambiente escolar.

Veiga (2019, p.56-57) destaca que:

A avaliação é o ponto de partida e de chegada na concepção e desenvolvimento do projeto político pedagógico. É ela que alimentará as decisões a serem tomadas coletivamente pela comunidade acadêmica nas várias etapas do planejamento do projeto. Pensar e definir a avaliação no contexto do projeto político-pedagógico implica eleger a concepção de avaliação a partir da concepção de educação que norteará o projeto.

Dessa forma, é necessário que a escola possibilite momentos para que a prática efetuada, seja repensada e reanalisada. No processo avaliativo duas possibilidades emergentes acontecem, a primeira é verificar que as práticas adotadas estão sendo balizadas por um caminho que os sujeitos observam como positivo, o que determina ações no mesmo sentido das atividades propostas, em uma segunda possibilidade será verificado a necessidade de uma modificação completa da rota anteriormente traçada, tal situação acontece pelo entendimento que a instituição não está logrando êxito com as práticas até fornecidas aos alunos.

Veiga (2019, p.57) nesse sentido discorre que:

A avaliação é, portanto, o instrumento que promoverá por meio do acompanhamento do projeto a constante retroalimentação do seu processo de construção, proporcionando a identificação de elementos que interferem no êxito do seu desenvolvimento, através da tomada de decisões no coletivo, permitirá o ajuste e a correção das fragilidades contribuindo, assim, para a sua qualidade.

Ao propor que a avaliação é o instrumento de acompanhamento do PPP, é válido discorre que efetuar um processo avaliativo precisa tomar como base um pano de fundo interlaçado com um ideal democrático. Sem que este *ideal* balize as ações desenvolvidas o processo de transformação social – que invariavelmente a escola precisa considerar na sua prática pedagógica cotidiana – muito dificilmente ocorrerá.

Essa necessidade possibilita a “inclusão dos estudantes no sentido de proporcionar a estes o acesso e a apropriação dos conhecimentos científicos, sociais e tecnológicos produzidos pela humanidade, contribuindo para que eles exerçam a sua cidadania (VEIGA, 2019, p.58). a escola dessa maneira, deverá de maneira imprescindível efetivar uma reflexão sobre o seu estágio atual em busca de melhorias e ajustes pedagógicas para um ensino mais efetivo.

Concorda-se com a avaliação de Romão (2003), ao pontuar que é um engodo bastante propalado entre os educadores que *“avaliar é muito fácil e qualquer um pode fazê-lo”*. Tal visão encontra-se totalmente desconexa da realidade, tendo em vista, que *ao ser proposta uma ação avaliativa na escola, existe um compromisso político e técnico do sujeito ou grupos de sujeitos em refletir sobre os mais variados temas*.

O cenário da falta de importância em torno da avaliação é preocupante, podendo ser percebido através do “[...] dado o descaso dos cursos de formação para com o tema e a indiferença com que os escabrosos resultados do sistema brasileira são encarados, tanto pelos atores escolares quanto pelas autoridades” (ROMÃO, 2003, p.46). É imperativo afirmar que ao contrário do que é proposto acima, a ação avaliativa é tema *sine qua non* de qualquer processo escolar.

Romão (2003, p.47) é taxativo ao afirmar a complexidade da ação avaliativa ao propor que *“avaliar não é simples e exige o domínio de conhecimento e técnicas, além de experiências em processos concretos de avaliação”*. A conscientização do processo avaliativo deve ocorrer na construção do PPP, bem como, na atualização do mesmo. Avaliar exige duas ações primárias: diagnóstico e ruptura.

Ao citar a complexidade do tema, é válido ressaltar não pode haver um processo de colocar sobre a avaliação a resolução de todos “os males” educacionais, tendo em vista que ela é responsável somente pelo realinhamento da ação, bem como, não ser efetuado um processo de distanciamento do processo avaliativo por este ser “muito complexo”, ou seja, em outros termos, por ele ser muito difícil de efetuar. Tais visões são deturpações da respectiva temática.

O processo avaliativo traduz duas preocupações fundamentais, conforme descrito por Medel (2012, p.15-16):

[...] a primeira defende que conduzir uma avaliação interna quer dizer revelar as implicações das concepções de currículo, avaliação e inclusão, pesquisa, tecnologias educacionais e relações interpessoais no cotidiano escolar, questionando em que medida estão ou não voltadas para uma escola de qualidade, democrática e plural. Isso significa que a avaliação interna do projeto não é apenas seguir um conjunto de passos predeterminados pelos modelos fechados e registros concisos.

A segunda preocupação refere-se a indagação acerca de até que ponto o PPP atende às necessidades e potencialidades locais da comunidades em que se insere a escola. Diz respeito ao questionamento acerca do PPP e práticas dele resultantes para a diversidade cultural da comunidade escolar.

Em suma, pode-se afirmar que o processo avaliativo se detém a verificar as questões específicas do ensino, bem como, auxilia na reflexão do papel atual que a escola desempenha perante aos sujeitos e a comunidade local em que ela está congregada. É dessas duas questões

que emerge-se as potencialidades dessa prática se efetuada de maneira latente no contexto escolar diariamente.

Em que pese, quando trata-se de avaliação é necessário demarcar de maneira bem contundente que ela não deve – e não é – fruto do acaso, ou seja, a escola precisa ter momentos definidos em calendário, ou acordados com todos os professores, para efetuar uma reflexão em torno do panorama atual da escola, é preciso desvelar os limites e potencialidades da escola diariamente.

Corroborar-se com Freire (1979, p.27) quando propõe que “não é possível fazer uma reflexão sobre o que é a educação sem refletir sobre o próprio homem”. Conforme essa feita, é imperativo afirmar que a avaliação educacional possibilita que os objetivos institucionais sejam desvelados, isso significa dizer se uma escola propõe agir de modo a efetivar a transformação social, a avaliação reforça esse fato.

Alarcão (2001, p.22) pontua que a educação atual deve ser com base na perspectiva com e para a cidadania, desta forma, ela tece a seguinte reflexão:

Entre as contradições da sociedade atual dá-se conta da competitividade, do individualismo e da falta de solidariedade em um mundo que tanto se globalizou e aproximou as pessoas. Vive-se em alienação. Talvez se deva a isso mesmo a intensidade com que novamente se tem valorizado a educação para a cidadania. Já neste texto afirmei que a escola não pode colocar-se na posição de meramente preparar para a cidadania. Nela se tem de viver a cidadania, na compreensão da realidade, no exercício da liberdade e da responsabilidade, na atenção e no interesse pelo outro, no respeito pela diversidade, na correta tomada de decisões, no comprometimento com as condições de desenvolvimento humano, social e ambiental. Esta também é uma cultura a ser desenvolvida e assumida. Uma educação a ser feita a partir da vida da escola.

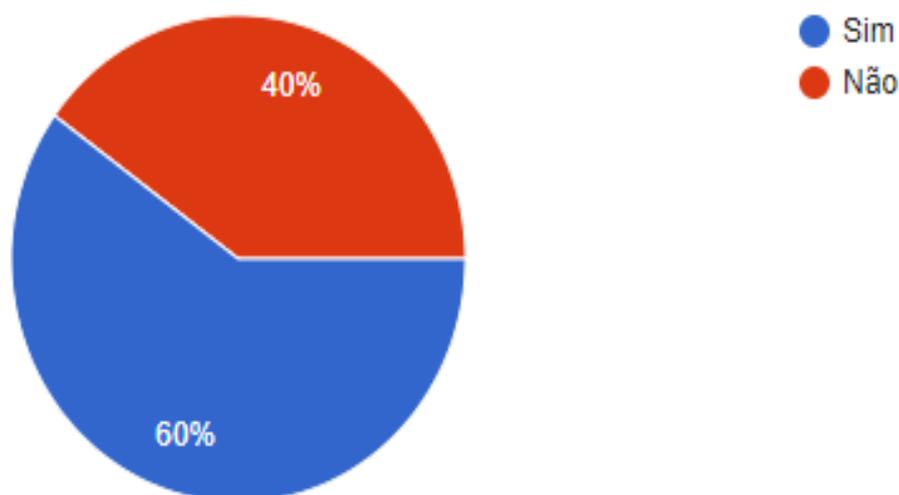
Ao trazer para o debate esse respectivo panorama proposto pela autora, é imperativo afirmar que a avaliação é elemento fundamental no contexto das escolas públicas que visam uma educação cidadã. É possível ser taxativo é afirmar que: uma escola que não usufrui de uma boa avaliação sobre as suas práticas, muito dificilmente conseguirá articular os elementos de transformação social necessários para um educação pública de qualidade.

Desta forma, tanto Freire (1979), como Alarcão (2001), trazem para o contexto desta pesquisa a necessidade de entender que a avaliação sempre necessita de um direcionamento para um fim que vise a transformação social, caso isso não aconteça, nenhuma das práticas terá verdadeiro sentido de a escola efetuar, tendo em vista, que a finalidade está totalmente guiada por um objetivo que não interessa a comunidade local. É válido afirmar que assim como o PPP e a gestão democrática não pressupõe neutralidade, a temática da avaliação também não corrobora com um posicionamento neutro.

Em torno da nona categoria houve a **análise da visão dos sujeitos sobre a gestão democrática**. No tocante a esse tema, diversas perguntas foram feitas nesse sentido, de modo a contemplar uma perspectiva bem panorâmica da escola analisada, sendo que um das primeiras indagações efetuadas foi sobre, *se os professores participam da tomada de decisão pedagógica da escola?*

Em torno da pergunta acima, foi gerado no próprio Forms o respectivo gráfico abaixo, com base nas respostas dos professores:

**QUADRO 7: tabela com as informações relativas a participação dos professores na tomada de decisão das questões pedagógicas na escola**

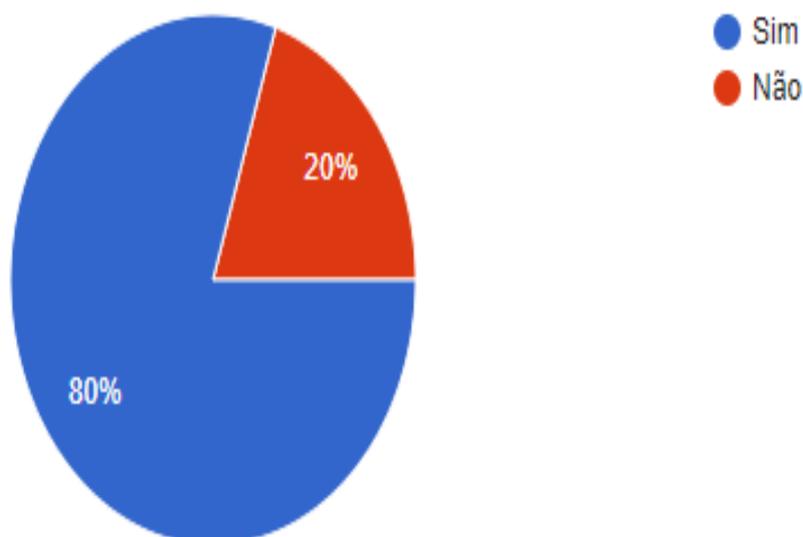


**Fonte:** construído através de formulário aplicado pelo pesquisador (2002).

O respectivo gráfico desvela que três dos professores compreendem que participam da tomada de decisão pedagógica da escola, enquanto outros dois, entendem o inverso. Essas visões díspares, não possibilitam uma afirmativa contundente se a escola efetua ou não o compartilhamento da tomada de decisão. Entretanto, é fundante, afirmar que existe uma necessidade das escolas públicas em compartilharem as decisões entre os sujeitos ali congregados.

Uma outra indagação efetuada, na mesma linha analítica da questão da participação nas decisões, foi sobre se os professores consideram que a escola desempenha uma gestão democrática, o gráfico abaixo apresenta a visão dos sujeitos:

### QUADRO 8: concepção dos professores se a escola desempenha uma gestão democrática



Fonte: construído através de formulário aplicado pelo pesquisador (2002).

Conforme a divisão das porcentagens, quatro professores fornecem uma resposta afirmativa para a questão proposta, enquanto um professor, pontua uma resposta negativa em torno da questão se a escola fornece uma gestão de cunho democrática. É interessante notar, que ao mesmo tempo que é percebida a falta de alguns elementos substanciais para confirmar que essa prática – gestão escolar democrática – aconteça, de outro, na visão dos professores, a escola desempenha esse tipo de gestão.

Libâneo (2015, p.119-120) destaca que um dos princípios da gestão de cunho participativa é, a relação orgânica entre direção e participação dos membros da equipe escolar, que pode ser descrita da seguinte maneira:

Este princípio conjuga o exercício responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar. Sob supervisão e responsabilidade do diretor, a equipe escolar formula o plano ou projeto pedagógico, toma decisões por meio da discussão com a comunidade escolar mais ampla, aprova um documento orientador. Em seguida, entram em ação as funções, os procedimentos e os instrumentos do processo organizacional, em que o diretor coordena, mobiliza, motiva, lidera, delega aos membros da equipe escolar, conforme suas atribuições específicas, as responsabilidades decorrentes das decisões, acompanha o desenvolvimento das ações, presta contas e submete à avaliação da equipe o desenvolvimento das decisões tomadas coletivamente. Neste princípio está presente a exigência da participação de professores, pais, alunos, funcionários e outros representantes da comunidade, bem como a forma de viabilização dessa participação: a interação comunicativa, a busca do consenso em pautas básicas, o diálogo intersubjetivo. Por outro lado, a participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas, conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos. Portanto, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas a gestão da participação.

Ao trazer essa análise dos professores para o bojo da pesquisa e confrontá-las com a fala de Libâneo (2015) é imperativo afirmar que talvez o principal ponto considerado na consideração que exista uma gestão de cunho democrático é uma relação interpessoal que a gestão desenvolve com os professores, fato este, que apesar de ser fundamental, tendo em vista que o gestor é o principal aglutinador desse processo, não pode resumir que “existe a gestão democrática”.

É necessário levar em consideração que gerir a dinâmica da escola com finalidades democráticas como pano de fundo, implica uma responsabilidade ao sujeitos, bem como ao gestor. Um dos erros mais fundamentais e ingênuos do processo de construção da coletividade nas decisões está imbuído de acreditar que esse processo poderá vim de maneira desassociada de responsabilidades, tal fato, não está alinhado de maneira fulcral como uma visão efetivamente progressista.

Freire (2001, p.44) nesse afirmar que:

Assevero ingênua ou astuta a dicotomia entre educação para a libertação e educação para a responsabilidade. Desta forma, a educação para a responsabilidade seria a negação da educação para a libertação, vista então como prática irresponsável. Esta é uma apreciação incorreta. Não há educação para a libertação, cujos sujeitos atuem coerentemente, que não seja imbuída de forte senso de responsabilidade. O antagonismo não se dá entre a prática educativa para a libertação e a prática educativa para a responsabilidade. O antagonismo se verifica entre a prática educativa, libertadora, rigorosamente responsável e a autoritária, antidemocrática, domesticadora.

Essa afirmativa é fundamental, tendo em vista que em muitos casos ao se comparar a gestão democrática com o prática de administração escolar – efetuada por muito tempo nas escolas públicas e que ainda apresenta resquícios importantes na educação brasileira – existe um entendimento no imaginário popular que em torno da primeira “*a livre participação*” produz que todos participem de uma maneira qualquer, desqualificada de parâmetros avaliativos, sendo que a segunda por ser técnica “*possui uma rigidez organizacional necessária*”.

Torna-se efetivo demarcar que, a gestão democrática:

[...] não pode ficar restrita ao discurso da participação e às suas formas externas – eleições, assembleias e reuniões. Ela está a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino-aprendizagem. Além disso, a adoção de práticas participativas não está livre de servir à manipulação das pessoas, que podem ser induzidas a pensar que estão participando. De fato, frequentemente, são manipuladas por movimentos, partidos e lideranças políticas, em defesa dos próprios interesses. A participação não pode servir para respaldar decisões previamente definidas, mas deve ser forma de levar a equipe escolar a soluções inovadoras e criativas (LIBÂNEO, 2015, p.120).

Em torno da décima e última categoria analisada, foi verificada a visão dos sujeitos sobre o **a interferência do PPP na dinâmica escolar, bem como, a inter-relação com o princípios da gestão democrática**. É imperativo afirmar que pensar a ação educativa com a finalidade democrática precisa desvelar uma ação participativa, autônoma e descentralizadora em todas as instâncias decisórias, dessa forma, o PPP, invariavelmente também representa esse processo.

É válido ressaltar que a principal dificuldade de atualização do PPP conforme a fala da gestora escolar é o fato desse documento estar “desacreditado” (GESTORA MARTA, INFORMAÇÃO VERBAL), bem como, a “falta de pessoas que contribuam na divisão das tarefas da escola” (Ibid., INFORMAÇÃO VERBAL). As prerrogativas propostas, apesar de carecem de uma análise ainda mais profunda, são entendíveis do ponto de vista tanto da falta do elemento humano, bem como, da efetivação de uma prática tecnicista vigorada ao longo de anos na educação brasileira.

É um fato que existe um distanciamento dos sujeitos em torno da prática de planejamento, conforme já abordado por Gandin (2005) em outros momentos desta pesquisa. Tal questão advém de uma ação que historicamente deixou na mão de tecnoburocratas a responsabilidades de definirem os rumos educacionais, em que o protagonismo escolar era totalmente subordinado a determinações mais amplas de governantes, sem espaço para a reflexão das propostas em um contexto mais local.

Tal demanda possibilita construir uma linha analítica em torno da dificuldade atual que as escolas enfrentam para construir um PPP. É possível afirmar que ao trazer para o bojo do debate a questão do descredito. É imperativo afirmar que o projeto ao perder sua essência, produz na escola uma situação em que os sujeitos não acreditam mais na sua efetiva contribuição.

É necessário demarcar que ao pensar em projeto, está se falando diretamente de qualidade educacional. Um processo de qualificação que somente pode ser construído através de bases robustas de transformação social em que os sujeitos refletem sobre a sua ação rotineiramente, em que a improvisação não existe e que a coletividade é uma prática observável no cotidiano escolar.

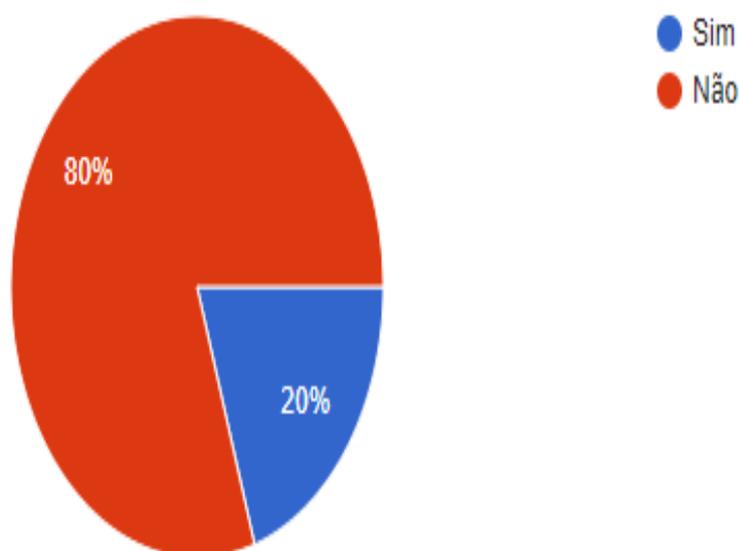
É imperativo afirmar que é necessário não somente uma mudança de nomenclatura das ações na escola, mas uma mudança de pensamento e das práticas efetuadas na escola. Dessa forma, não basta apenas modificar o termo definido para a gestão democrática ou afirmar que existe um Projeto Político Pedagógico, se não houver um acompanhamento da modificação das ações dos sujeitos na escola.

Luck (1997, p.9) sintetiza essa questão da seguinte maneira:

Mais importante que mudar o termo é mudar a concepção subjacente ao rótulo utilizado. Cabe ressaltar, portanto, que, com a denominação de gestão, o que se preconiza é uma nova ótica de direção, voltada para a transformação das instituições e de seus processos, como meio para a melhoria das condições de funcionamento do sistema de ensino e suas instituições. Não se pretende, no entanto, fazer tabula rasa e sugerir que muitos dos cuidados enfatizados pela prática da administração seriam totalmente inúteis. Cabe lembrar que apenas mudar denominações, em si, nada significa. É necessário que a nova forma de representação denote originalidade e efetiva atuação. Mas, negar ou menosprezar tudo o que a ótica anterior demonstra, corresponderia a negar uma dimensão básica da realidade, uma vez que uma nova ótica é sempre desenvolvida para superar a anterior, mantendo por base, os seus princípios, para determinar o progresso e evolução.

Apesar de considerar imperativo que no estágio atual, todas as escolas deveriam apresentar já internalizadas a questão da importância do PPP. Em suma, o cenário é inverso a este, tendo em vista, que por exemplo, os professores ao serem questionados se *o projeto era considerado no planejamento da escola*, a resposta obtido foi a seguinte, conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 9: relação do PPP com o planejamento da escola pesquisada**

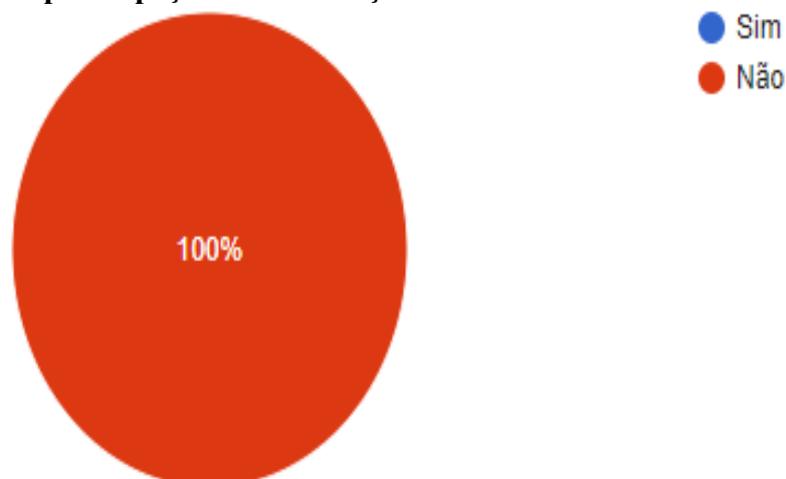


**Fonte:** construído através de formulário aplicado pelo pesquisador (2002).

Apesar de um dos cinco professores que participaram da pesquisa pontuar que o projeto interfere na dinâmica escolar, é possível ser taxativo é afirmar que não existe uma possibilidade dessa consideração ser visualizada ou corroborada no contexto da prática cotidiana desenvolvida na escola pesquisada, tendo em vista que existe uma diferença temporal de pelo menos 7 anos do último registro de PPP construído pela comunidade escolar.

O próprio contrassenso é observado quando na pergunta posterior é refletido *se a escola participou de alguma construção ou atualização de Projeto Político Pedagógico da escola em que você trabalha?* Em torno dessa pergunta a resposta obtida foi a seguinte, conforme o quadro abaixo:

**QUADRO 10: participação na construção do último PPP**



**Fonte:** construído através de formulário aplicado pelo pesquisador (2002).

O respectivo gráfico corrobora com a visão que o PPP não é considerado no dia a dia da escola, dessa maneira, apesar de que a escola em algum momento da sua história ter construído um PPP, ele torna-se nulo, pois ao fim e ao cabo não existe nenhuma interferência concreta do mesmo na dinâmica escolar efetuada. Em suma, a existência ou não desse documento no contexto do anexo pesquisado não se traduz em algum tipo de interferência efetiva na escola e no desenvolvimento da gestão democrática.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No tocante as considerações finais da pesquisa, é possível afirmar que cada seção teórica possibilitou ampliar a visão sobre as questões ora debatidas. Tal fato advém da visão mais panorâmica que o estudo de caso possibilita ao trazer as discussões teóricas propostas pelos autores, em paralelo com a dimensão prática que esse formato traz. Em suma, o que está escrito é confrontado com a práxis (palavra + ação).

Seguindo o formato das seções teóricas definidas para esta pesquisa, têm-se que a primeira delas versa sobre a administração escolar. Tal prática está imersa historicamente no contexto da educação brasileira, sendo um reflexo expresso da necessidade latente que o capitalismo apresenta de controlar as mais variadas instâncias de uma sociedade marcadamente de classes.

É possível com base nessa primeira seção, desvelar que existe uma estreita relação do capitalismo com a administração escolar, tal fato, como antes já propalado, está estabelecido fundamentalmente no tocante ao próprio sistema capitalista, com a necessidade de direcionar todos os rumos das instituições escolares, bem como, das demais instituições que estão congregadas debaixo das suas determinações.

É válido ressaltar entretanto que essa influência do capital sobre as instituições não acontece na história de uma mesma maneira, sendo possível afirmar que no contexto da história da educação brasileira, o capitalismo teve sua influência através de diferentes fases estabelecidas. Cada fase dessa demarcou o saber historicamente produzido que deveria ser ensinado para os alunos, bem como, as formas de organização e de estrutura que a escola deveria apresentar.

No período dos portugueses, a perspectiva normativa estava estabelecida e tinha como um pano de fundo um capitalismo rudimentar em que as demarcações de território ainda estavam bem delimitadas e alicerçadas. Os países demonstravam de maneira cabal que existia uma cultura local, uma identidade, uma forma de lidar com as demandas. Em suma, os negócios eram conduzidos ainda com uma determinada independência.

No período compreendido entre a instalação da primeira república e a eclosão no campo educacional de movimentos como manifesto dos pioneiros, é possível afirmar fundamentalmente que os tentáculos de uma feição capitalista mais próxima da observada nos dias atuais, começa a ser desenhada e percebida com mais latência. Fato que desvela o motivo de diversos autores adotarem esse período como um marco nos estudos sobre a administração

escolar – que em um primeiro momento adveio totalmente dos ideais da administração capitalista.

A relação capitalismo e educação apesar de aparentar historicamente ser implementada de uma maneira sem crítica por parte dos educadores. Tem em seu recorte mais atual um processo de mobilização mais expressiva de destes – educadores – que desvelam de maneira enfática as consequências dessa aproximação. Alguns autores discorrem que essa fase do processo administrativo pode ser entendido como sócio crítica.

É válido ressaltar que o capitalismo apresenta uma característica fundamental de adaptabilidade. Desta forma, apesar de no campo educacional – atual – ser observado de maneira latente que a maioria das produções desvelam consequências negativas do afinamento entre capital e escola pública, novos marcos educacionais surgem com o intuito de camuflar interesses de determinados grupos nessa instituição.

A gestão escolar de cunho gerencial é um desses “novos marcos” que ressignificam a prática antes tida como administração escolar, possibilitando uma nova roupagem da lógica de gestão empresarial no contexto escolar. Entretanto é válido ressaltar que apesar dessa nova premissa aparentar em um olhar menos acurado um “ganho” ou “uma melhoria na prática diária”, torna-se fundante afirmar que em uma sociedade marcadamente de classes, indubitavelmente a classe dominante não possibilita uma elevação da consciência coletiva dos dominados. Em suma, não existe interesses genuínos de melhoria da prática escolar por parte destes grupos.

É com base nesse processo que o tema da gestão democrática tão propalado entre os educadores e reforçado nas mais diversas legislações educacionais atuais, evidencia-se como uma possibilidade fulcral para as escolas públicas, que utilizando-se dessa nova dinâmica na forma de gerir a escola, poderá criar uma identidade participativa em que os sujeitos que participam da dinâmica da escola, bem como, a comunidade ao entorno dela, tornem participantes ativos da prática pedagógica cotidiana.

Vale ressaltar que essa forma alternativa de conduzir a dinâmica escolar surge e é fruto de um processo histórico de lutas democráticas em prol de uma efetiva escola pública. Sendo gestada dentro da dinâmica de movimento sociais e a sociedade civil organizada, é imperativo afirmar que prática de gerir democraticamente a instituição escolar, visa possibilitar aos sujeitos que até então não tinham nenhum tipo de voz ativa sobre os rumos educativos, de assumirem um papel de protagonistas da prática pedagógica.

Apesar de que as lutas pela escola pública estejam imersas dentro de um recorte temporal expressivo da história da educação brasileira, pode-se afirmar que é no processo de

retomada democrática que a aglutinação e mobilização de diversos sujeitos em prol da educação pública conduz a uma nova possibilidade de pensar a prática da gestão escolar. Dessa forma o contexto de retomada democrática define não só uma luta em prol de uma nova roupagem das decisões políticas, mas, uma necessidade de democratização das mais variadas instâncias da sociedade, que devem ser conduzidas pelo pilar da democracia. Sendo a escola uma participante fundante nesse processo.

Vale destacar que apesar das lutas em prol de uma gestão democrática efetivamente advirem de um processo gestado dentro dos movimentos sociais, é através da legislação educacional que as garantias fundamentais dessa questão se consolidam. Desta forma, apesar de observar que a legislação educacional brasileira ter sido forjada historicamente com base em interesses opostos a uma educação pública de qualidade. É *sine qua non* afirmar que a legislação é um expressivo ponto de partida na mobilização das escolas em prol da democratização das relações sociais dentro do seu interior.

Com base nesse prognóstico acima, a gestão democrática atualmente não é somente uma possibilidade no tocante ao contexto das escolas públicas é sim uma necessidade latente. A democracia como elemento norteador desse novo formato de gerir a dinâmica escolar confunde-se com a própria natureza pedagógica da educação pública. Essa natureza prima pela atualização de um saber historicamente produzido por parte dos alunos dessa instituição.

É imperativo afirmar que torna-se um equívoco propor qualquer tipo de prática pedagógica no âmago da escola pública que esteja distanciada de uma base democrática, tendo em vista, que não existe no contexto público, uma educação distanciada desse princípio. Em suma, todas as ações devem ser desempenhadas com base em uma feição de democracia, que deve ser reverberada de maneira latente nos objetivos educacionais e nas práticas coletivas exercidas na instituição.

Ratifica-se com base em toda produção acima, que qualquer proposta que estabeleça a separação entre a democratização e a gestão escolar pública está estabelecida sobre uma base de determinações mais amplas de alguns organismos internacionais, que utilizando-se dessa separação visam introjectar uma outra forma de gerir a dinâmica da escola, diferentemente daquela constituída no âmago dos movimentos sociais e da sociedade civil.

É fundamental postular que a gestão democrática para fundamentalmente acontecer no contexto escolar, precisa ter como base os princípios da descentralização, autonomia e participação. Além disso, vale postular que outros temas como dialogicidade e mediação são outras demandas muito expressivas no desenvolvimento dessa prática. Contudo, é necessário não somente aplicar esses temas, mas, demarcá-los sobre uma base de transformação social.

Dentro desse panorama, o tema do Projeto Político Pedagógico efetiva-se como um instrumento da gestão democrática. Tendo em vista, que o respectivo documento é um substrato da efetivação dos princípios dessa forma de gerir a escola. Em suma, é fundamental demarcar que tanto esse formato de gestão proposto, bem como o PPP, usufruem dos mesmos princípios pedagógicos anteriormente descritos.

No tocante ao projeto fica evidente que ele é a previsão da ação, ou seja, todas as ações desenvolvidas no contexto da escola, devem ser congregadas na feição desse documento. Ao PPP cabe a função de direcionar, de balizar, de nortear e criar sentido na prática pedagógica exercida pelas escolas. Sem esse instrumento a prática pedagógica na instituição fica refém de ações improvisadas e do protagonismo de alguns sujeitos isoladamente.

Ao propor que a escola que não desenvolve seu projeto fica refém de alguns protagonistas, é necessário postular que: a ação coletiva de construção desse instrumento está estabelecida sobre uma base política pedagógica. Tal afirmativa reforça que o coletivo não está sendo proposto apenas para que “todos participantes”, é sim, que todos possam efetivamente se colocar em uma posição de cidadania, contribuindo com o rumo educativo da instituição, bem como, desenvolvendo a sua própria atualização histórica como sujeito.

É imperativo demarcar, entretanto, que a construção coletiva não pode – e nem deve – significar que a escola não tenha uma ação responsável em que todos participam como direito, mas não efetuam os deveres que lhes competem. Dessa maneira, o PPP é uma construção técnica, por necessitar de padrões muito bem delimitados de construção, atualização e avaliação, e política, por ter uma ação reflexiva como norte. Vale ressaltar que essas duas dimensões – técnica e política – não são excludentes, mas sim, interdependentes, uma necessita da outra.

Assim como, as dimensões acima são interdependentes, o PPP apresenta uma dependência aos processo de gestão democrática. É possível afirmar que ao projeto cabe a função de ser um dos resultados da mobilização e decisão coletiva dos sujeitos. A existência desse documento deve possibilitar que a identidade da escola seja desvelada para os leitores do mesmo. Sendo que em torno de tal identidade, é necessário que ela refleti os princípios da participação, autonomia e descentralização.

Vale ressaltar que a processualidade é marca fundante do PPP, sendo assim, mesmo que haja uma construção desse documento em determinado momento na escola, não se pode engaveta-lo posteriormente – ação comum em outras escolas já pesquisadas – é necessário que a equipe escolar, bem como a comunidade reviste sempre as determinações anteriormente construídas. Dessa maneira, é necessário avaliar repetidamente o projeto é sempre adotar como

premissa a necessidade de sua atualização através da efetivação de um processo avaliativo, produzindo a vivacidade do mesmo.

Todo esse panorama ao se confrontado com a pesquisa de campo, possibilita verificar que a escola pesquisada não tem um Projeto Político Pedagógico atualizado. Observar tal processo, bem como, compará-lo com outras pesquisas já desenvolvidas pelo pesquisador, possibilita ser taxativo é afirmar que o respectivo tema ainda encontra uma dificuldade expressiva para sua concretização por parte das escolas públicas.

Vale destacar que diversas possibilidades podem justificar esse processo, sendo impossível congregá-los completamente nesta pesquisa. Entretanto é possível trazer alguns apontamentos de algumas questões observadas e analisadas no anexo pesquisado. A primeira questão é a falta das condições objetivas – o entendimento aqui proposto é menos amplo que alguns teóricos utilizados no corpo da pesquisa – ou seja, as escolas públicas ainda sofrem com a falta de infraestrutura, bem como, pessoas que possam auxiliar o cotidiano pedagógico.

Ao mesmo tempo que as escolas carecem de boas condições de trabalho, existe a observação cabal da falta de uma consciência coletiva, tanto para exigir que a gestão democrática ocorra na plenitude dos seus princípios, bem como, para tornar a prática pedagógica mais reflexiva. É possível perceber um clima organizacional em que a falta de um PPP ou de uma gestão efetivamente democrática, parece não causar muitos incômodos nos demais sujeitos.

É fulcral observar que a escola pesquisada, sendo um anexo de uma outra instituição, encontra dificuldades ainda mais latentes, tendo em vista, que a mesma está subordinada não somente a uma determinação municipal – Secretaria de Educação – mas também, a uma determinação local, que seria nesse caso a escola polo. Esse prognóstico desvela que constituir um processo identitário na mesma é uma tarefa expressamente difícil. Além esse ponto, vale destacar que pelo fato do PPP ser construído de maneira conjunta entre polo e anexos, torna-se improvável demarcar todas as peculiaridades que cada instituição apresenta. É efetivado uma unicidade sem refletir uma identidade.

Pode-se afirmar que a falta de condições objetivas e a questão da efetivação do formato de polo e anexos, trazem à tona uma questão política envolvida, tendo em vista, que conforme a própria construção de algumas legislações da educação municipal, esse formato deveria ceder lugar para escolas que fossem totalmente independentes na sua prática. A permanência desse modelo acima mencionado, possibilita efetivar a afirmativa que as questões políticas do executivo municipal também influência cabalmente a gestão democrática e o PPP.

É ponto fundamental observar que apesar de os entes externos em muitos casos não fornecerem as condições ideais para as escolas efetivarem a sua prática pedagógica a contento. É perceptível que as instituições escolares enfrentam dificuldades ainda mais expressivas para congregar a comunidade escolar, tendo em vista, que apesar de verificar a interferência da mesma no cotidiano escolar, é uma tarefa expressiva construir canais de participação efetivos para a mesma.

Apesar de observar algumas dificuldades em torno dos condicionantes políticos e da escola como instituição educativa, existe uma outra dificuldade latente na implementação do PPP e de uma gestão democrática que seria colocar a prática do planejamento em segundo plano. É ponto fulcral afirmar que qualquer construção coletiva que não tenha o entendimento que o planejamento participativo é um ponto chave dos respectivos temas acima, irá imergir em provável fracasso. Essa conscientização tem de dos profissionais da educação, da comunidade escolar, é da própria escola como instituição mais ampla.

Com base no panorama acima, o produto pedagógico aqui proposto é um elemento fulcral. Sendo que através da efetivação das propostas formativas será possível debater sobre os mais diversos aspectos que compõem o Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática. É necessário que as escolas avancem não somente no sentido de garantir que todos tenham participem, mas que essa participação produza uma efetiva transformação social, dos sujeitos, da escola e da própria sociedade de maneira mais ampla.

Por fim, esta pesquisa desvela que o tema da gestão democrática, bem como, do Projeto Político Pedagógico, apesar de se consubstanciarem como garantias legais da legislação educacional brasileira, ainda encontram uma expressividade de obstáculos para a sua concretização. É necessário nesse sentido o esforço e o compromisso cada vez mais crescente dos educadores em modificarem o respectivo cenário acima propalado.

## REFERÊNCIAS

- ADRIÃO, Theresa. CAMARGO, Rubens Barbosa de. A Gestão Democrática na Constituição Federal de 1988. *In*: ADRIÃO, Theresa. PORTELA, Romualdo. **Gestão, financiamento e direito à Educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. 143 p.; 23 em. - (Coleção Legislação e Política Educacional: textos introdutórios).
- ALARCÃO, Isabel. A escola reflexiva. *In*: ALARCÃO, Isabel. (Org.). **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ANANIAS, Mauricéia. A Administração Escolar no Período Imperial (1822-1889). *In*: LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde L.; MINTO, Lalo Watanabe. **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 55-74.
- ANDERSON, Perry. Balanço do Neoliberalismo. *In*: SADER, Emir & GENTILI, Pablo (orgs.) **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995, p. 9-23.
- ANDREOTTI, Azilde L. A Administração Escolar na Era Vargas (1930-1945). *In*: LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde L.; MINTO, Lalo Watanabe. **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 126-145.
- ANDREOTTI, L. Azilde. GALLINDO, Jussara. A administração Escolar no nacional desenvolvimentismo (1946 - 1964). *In*: LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde L.; MINTO, Lalo Watanabe. **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 126-145.
- ANTUNES, Ângelo. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar. 2. ed. v. 8, São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2002.
- ARANHA, Marcio Nunes. **Liberalismo e Intervencionismo, Neoliberalismo, ou Liberalismo Construtor e Intervencionismo Social**: A precisão do seus conceitos mediante a análise da gradação do controle estatal e de sua política de prioridades. Revista de informação legislativa, v. 34, n. 135, p. 237-251, jul./set. 1997.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação e da pedagogia**: Geral e Brasil. Moderna. 2006.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. 1ª ed. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAUJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão escolar**. Curitiba, PR: IESDE. 2009. 128p.
- AROUCHA, Gilberto Matos. **Gestão escolar**: é possível construir o que não foi construído. São Luís: Estação Gráfica, 2010.
- ARROYO, M. G. Administração da educação, poder e participação. **Educação e Sociedade**. Ano I, n. 2, jan./1979. Campinas: CEDES, 1979.

, Miguel Gonzalez. **Gestão da Educação com Justiça Social. Que Gestão dos Injustiçados?** RBPAE. v. 36, n. 2, p. 768 - 788, mai./ago. 2020.

ASSIS, Marta Maria da Silva; PADILHA, Anna Maria Lunardi. **Pedagogia da cooperação: a cartilha toyotista na educação.** v.5. n.2. Revista Linhas. 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** São Paulo: Martins Fontes, 2016.

BARROSO, J. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. *In*: FERREIRA, N. S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios.** 4. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BOBBIO, Norberto. Liberalismo e Democracia. Tradução: Marco Aurelio Nogueira. São Paulo: Brasiliense, 2000.

\_\_\_\_\_, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I.** 1. ed. Trad. Carmen C, Varriale *et al.*; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília, DF: Editora Universidade de Brasília, 1998. 674 p. (Vários Colaboradores; Obra em 2 volumes).

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 2017.

\_\_\_\_\_. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília - DF: MEC, Secretaria de Educação Básica, 2005. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>. Acesso em: 10 de junho de 2022.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providencias. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2014. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/113005.html](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.html). Acesso: 10 de junho de 2022.

\_\_\_\_\_. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado – MARE. Plano Diretor da Reforma do Estado. Brasília. 1995.

\_\_\_\_\_. **O que é covid?** Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/coronavirus/o-que-e-o-coronavirus>>. Acesso em: 01 de ago de 2022.

CABRINI, Conceição Aparecida. Diretas Já – 16 de abril de 1984. *In*: BITTECOURT, CIRCE. **Dicionário de Datas da História do Brasil.** 2º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CARDOZO, Maria José Pires Barros. A gestão democrática e o conselho escolar: tutela ou participação autônoma? *In*: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização.** São Luís: EDUFMA, 2012. p. 167-180.

CARNEIRO, Moaci Alves. **LDB fácil: leitura crítico-compreensiva, artigo a artigo.** 23. Ed. revista e ampliada – Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

CHIAVENATO, Idalberto. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 7. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

CLARK, Jorge Uilson; NASCIMENTO, Manoel Nelito Matheus; SILVA, Romeu Adriano. A Administração Escolar no Período do Governo Militar (1964 – 1984). In: LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde L.; MINTO, Lalo Watanabe. **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 148-172.

COIMBRA, Camila Lima; POSSANI, Lourdes de Fátima P.; STANO, Rita de Cássia M. T.; GONÇALVES, Yara Pires; ABRAMOWICZ, Mere (Orgs.). 1ª ed. CURITIBA, PR: CRV, 2011.

CONTI, Celso Luís A.; RISCAL, Sandra Aparecida; SANTOS, Flávio Reis dos. **Organização escolar**: da administração tradicional à gestão democrática. EdUFSCar, 2016. 105p. (Coleção UAB-UFSCar).

CORDEIRO, Luciana Peixoto; MAIA, Christine Martinatti. **DIDÁTICA**: organização do trabalho pedagógico. Curitiba, PR: Intersaberes. 2017. (Série Pedagogia Contemporânea).

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Gestão democrática da educação**: exigência e desafios. RBPAE. v.18. n.2. jul/dez. 2002.

\_\_\_\_\_, Carlos Roberto Jamil. O Conselho Nacional de Educação e a gestão democrática. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO**: desafios contemporâneos. 11º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_, Carlos Roberto Jamil. Planos nacionais de educação no Brasil. In: FERREIRA, Eliza Bartolozzi; FONSECA, Marília. **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21**. Brasília: Liber Livro, 2013. 304 p.

DALMAS, Angelo. **Planejamento participativo na escola**: elaboração, acompanhamento e avaliação. 18ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

DEMO, Pedro. **A nova LDB**: ranços e avanços. Campinas, SP: Papyrus, 1997. (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

\_\_\_\_\_, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2 ed. São Paulo: Atlas, 1985.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Participação é conquista**: noções de política social participativa. 4º ed. São Paulo: Cortez, 1999.

\_\_\_\_\_, Pedro. **Cidadania tutelada e cidadania assistida**. Campinas, SP: Autores Associados. 1995.

DONÁRIO, Arlindo Alegre; SANTOS, Ricardo Borges dos. **A teoria de Karl Marx**. Universidade autónoma de Lisboa. Centro de Análise Económica de Regulação Social. 2016.

DOURADO, L.F.; OLIVEIRA, J.F.; SANTOS, C.A. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921-946, 2007.

\_\_\_\_\_, Luis Fernandes. O público e o privado na agenda educacional brasileira. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação: perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 281-294.

\_\_\_\_\_, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica; Universidade de Brasília, Centro de Educação a distância, 2006.

DRABACH, N. P.; MOUSQUER, M. E. L. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar: mudanças e continuidades**. Currículo sem Fronteiras, v. 9, n. 2, p. 258-285, jul. 2009.

\_\_\_\_\_, N.P; DRABACH; N.P. **A ressignificação dos mecanismos de gestão escolar democrática e suas implicações para o trabalho docente**. Rev. on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, SP, Brasil, n.8, 2010.

\_\_\_\_\_, Nadia Pedrotti. **As mudanças na Concepção de Gestão Pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. UFPR, 251 p. Dissertação (Mestrado em Educação) –Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

DUARTE, Ana Lúcia Cunha. A universidade no Brasil e a tensão entre o público e o privado. *In*: DUARTE, Ana Lúcia Cunha (org). **Questões Educacionais** entre velhos desafios e novas perspectivas. São Luís: Eduema, 2014. p.15-40.

DUBLANTE, Carlos André Sousa; COUTINHO, Adelaide Ferreira. Gestão Escolar Democrática: uma prática inconclusa das instituições escolares. *In*: LIMA, Francisca das Chagas Silva; LIMA, Lucinete Marques; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org.). **Políticas educacionais e gestão escolar: os desafios da democratização**. São Luís: EDUFMA, 2012. p. 181-207.

FÉLIX, M. de F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

FERREIRA, Marieta de Moraes. **Getulio Vargas: uma memória em disputa**. Rio de Janeiro: CPDOC. 2006. 16p.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão e Organização Escolar**. Curitiba, PR: IESDE. 2009.

\_\_\_\_\_, Naura Syria Carapeto. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação na “cultura globalizada”**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 25, n. 89, p. 1227-1249, Set./Dez. 2004.

FERREIRA, Simone Marques; MARIOTINI, Sérgio Donizeti. **O papel do diretor de escola: contrapontos da administração e da gestão escolar**. Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade. Bebedouro, São Paulo, ed. 2, v. 1, 73-84, 2015.

FERREIRA, Aurelio Buarque de Holanda. O minidicionário da Língua Portuguesa. 4ª ed. rev. ampl. Rio de Janeiro: Nova Fronteira: 2001.

FERRER, Walkiria Martinez Heinrich; OLIVEIRA, Laércio de. A crise financeira e a nova realidade criada pela dinâmica do mercado mundial. *In: SILVA, S. T.; RIBEIRO, M.F. Trajetórias de sustentabilidade: Tributação e investimento.* Instituto Jurídico da Universidade de Coimbra, 2013.

\_\_\_\_\_, Walkiria Martinez Heinrich; ROSSIGNOLI, Marisa. **CONSTITUIÇÃO FEDERAL E DIREITOS SOCIAIS:** uma análise econômica e social do atual estado brasileiro. *Revista Argumentum.* Marília/SP. v. 19, n.º. 1, p. 27-50, Jan.-Abr. 2018.

FILHO, Geraldo Francisco. **A Administração Escolar:** analisada no processo histórico. Campinas, SP: Editora Alinea, 2ª ed. 2012.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa.** Tradução José Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONSECA, Maria Sônia; MENARDI, Ana Paula S. A administração Escolar no Brasil Colônia. *In: LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde L.; MINTO, Lalo Watanabe. História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor.* Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 29-54.

FONSECA, Marília. **O Banco Mundial e a gestão da educação brasileira.** *In: OLIVEIRA, Dalila Andrade. GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: desafios contemporâneos. 11º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.*

\_\_\_\_\_, Marília; FERREIRA, Eliza Bartolozzi. (Orgs.). **Política e planejamento educacional no Brasil do século 21.** Brasília: Liber Livro, 2013.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança.** 1979. Paz e Terra. 1979.

FREIRE, Paulo. **Política e educação:** ensaios. 5ª. ed - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23).

FRIGOTO, G. O Enfoque da Dialética Materialista Histórica na Pesquisa Educacional. *In: FAZENDA, I. (Org.). Metodologia da Pesquisa Educacional.* São Paulo: Cortez, 2000. p. 69-90.

\_\_\_\_\_. Gaudêncio. Política e gestão educacional na contemporaneidade. *In: Crise da escola e políticas educacionais.* FERREIRA, Eliza Bertolozzi; OLIVEIRA, Dalila Andrade. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica. 2013.

G1 MA. **São Luís adia volta as aulas na rede municipal de ensino.** Disponível em: <<https://g1.globo.com/ma/maranhao/noticia/2022/01/28/sao-luis-adia-volta-as-aulas-na-rede-municipal-de-ensino.ghtml>>. Acesso em: 01 de ago de 2022.

GADOTTI, Moacir. **Educação e Compromisso.** 2ºed. Campinas, SP: 1986.

\_\_\_\_\_, Moacir. **Gestão Democrática e qualidade de ensino**. 1 Fórum nacional desafio da qualidade total no ensino público. 1994.

\_\_\_\_\_, Moacir. Perspectivas atuais em Educação. São Paulo: **Perspectiva**, ed. 14. v.2. São Paulo, 2000.

\_\_\_\_\_, Moacir. Projeto político-pedagógico da escola: fundamentos para a sua realização. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José Eustáquio. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p.33-42.

\_\_\_\_\_, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola cidadã: a hora da sociedade. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José Eustáquio. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 43-50.

\_\_\_\_\_, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. Escola e democracia: um tema revisitado. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José Eustáquio. (Orgs.). **Autonomia da escola**: princípios e propostas. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 15-22.

\_\_\_\_\_. Moacir. **Gestão Democrática e qualidade de ensino**. 1 Fórum nacional desafio da qualidade total no ensino público. 1994.

GAMBOA, Silvio, A. S. A dialética na pesquisa em educação: elementos de um contexto. *In*: FAZENDA, I. (Org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 2000. p. 91-116.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 22ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2013.

\_\_\_\_\_, Danilo. **Planejamento como prática educativa**. 15ª ed. São Paulo: Loyola. 2005.

GENTILI, Pablo. Neoliberalismo e educação: manual do usuário. *In*: SILVA, Tomaz T.; GENTILI, Pablo; MOREIRA, Antonio F.; FRIGOTTO, Gaudêncio; SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Escola S. A**: quem ganham e quem perde no mercado do neoliberalismo. 1996.

GHIRALDELLI, Paulo Junior. **História da educação brasileira**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. Revista de administração de empresas. São Paulo, v.35, n.2, p. 57-63. 1995.

GOHN, Maria da Glória. **Conselho gestores e participação sociopolítica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011. (Coleção questões da nossa época; v. 32).

GOMES, Albiane Oliveira; VALE, Cassio. **GESTÃO ESCOLAR E CONTRA-HEGEMONIA**: uma relação necessária e possível. Revista Científica e Tecnológica. V.3. n.1, p.155-172. 2017.

GONDIM, Sônia Maria Guedes. **Grupos focais como técnica de investigação qualitativa: desafios metodológicos**. Paideia, Salvador, 2003, p. 149-161.

HARVEY, David. **O enigma do capital**: e as crises do capitalismo. Traduzido de João Alexandre Peschanski. São Paulo, SP: Boitempo. 2011.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**. 18. ed. São Paulo: Papyrus, 2012.

IANNI, Octavio. **Teorias da Globalização**. 16º ed. Rio de Janeiro. 2010.

JUNIOR, Ivaldo Santos Vidigal. **Os modelos de gestão como fonte de mudança no comportamento humano nas organizações**. Revista Científica e Tecnológica. V.3. n.1, p.155-172. 2017.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. Tradução Mariana Echalar. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

\_\_\_\_\_, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira de. TOSHI, Mirza Seabra. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: **Educação Escolar**: Políticas, estruturas e organização. p. 433 – 477. São Paulo: Cortez. 2012.

\_\_\_\_\_, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2015. 304 p.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4º ed. São Paulo: Cortez, 2011.

\_\_\_\_\_, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública. 2ª ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire. 2002. (Guia da escola cidadã: v.4).

LIMA, Márcia Regina Canhoto de. **Paulo Freire e a administração escolar**: a busca de um sentido. Brasília: Liber Livro Editora, 2007. 148p.

LOMBARDI, José Claudinei. A Importância da Abordagem Histórica da Gestão Educacional. In: LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde L.; MINTO, Lalo Watanabe. **História da Administração Escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 15-28.

LUCK, Heloisa. **A evolução histórica da gestão educacional a partir da mudança paradigmática**. Revista Gestão em Rede. n.3. nov. 1997, p.13-18.

\_\_\_\_\_, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

\_\_\_\_\_, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9ª. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a (Série: Cadernos de Gestão).

\_\_\_\_\_, Heloisa. **A gestão participativa na escola**. 11ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. (Série: Cadernos de Gestão).

\_\_\_\_\_, Heloísa. **Gestão educacional: uma questão paradigmática**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_, Heloisa. **Planejamento em Orientação Educacional**. 11ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1991. p. 128.

MAIA, Benjamin Perez; COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Os desafios e as superações na construção coletiva do projeto político pedagógico**. Curitiba, PR: Intersaberes. 2013. [livro eletrônico]. (Série processos educacionais).

MARCONI, Marina de Andrade. LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MEDEL, Cassia R. M de Assis. **O projeto político pedagógico: construção e implementação na escola**. 2º ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados. 2012.

MENEGOLLA, Maximiliano; SANT'ANNA, Ilza Martins. **Porque planejar? Como planejar?** 13ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 2003.

MINAYO, M. C. de Souza. **O desafio da pesquisa social**. IN: DESLANDES, Suely Ferreira. MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Organizadora). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**, 26. ed. — Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MINTO, Lalo Watanabe. Administração escolar no contexto da Nova República e do Neoliberalismo. *In*. LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde L.; MINTO, Lalo Watanabe. **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor**. Campinas, SP: Alínea, 2012. p. 173-200.

MOREIRA, M. A.; NARDI, R. O mestrado profissional na área de ensino de Ciências e Matemática: alguns esclarecimentos. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 2, n. 3, p. 1-9, 2009.

MOROSINI, Marília Costa. Fernandes, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções** Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul- dez. 2014.

\_\_\_\_\_, Marília Costa. NASCIMENTO, Lorena Machado do. NEZ, Egeslaine de. **Estado de Conhecimento: a metodologia na prática**. Revista Humanidades e Inovação v.8, n.55. 2021.

MUNAKATA, Kazumi. Greves de 1978 – 12 de maio de 1978. *In*: BITTECOURT, CIRCE. **Dicionário de Datas da História do Brasil**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

NARDI, Elton Luiz; MOTTA, Ana Paula. Descentralização, participação política e controle social: referências, inflexões e o plano da gestão democrática da educação pública. *In*: NARDI,

Elton Luiz; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org). **DEMOCRACIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). p.165-184.

NASCIMENTO, Francisco Jeovane; NASCIMENTO, Rita de Cássia do; LIMA, Maria Socorro Lucena. **O projeto político pedagógico como princípio orientador das práticas escolares**. v.29. n.2. maio/jul. Revista Temas em Educação. João Pessoa. 2020. p.119-141.

NEVES, Carmen Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Orgs.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 29ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática no contexto da reforma do Estado. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão da educação: perspectivas e compromissos**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2004. p. 91-112.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade. **A política educacional brasileira: entre a eficiência e a inclusão democrática**. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. especial, p. 225-243, 2014.

\_\_\_\_\_, Dalila Andrade. Educação e planejamento: a escola com núcleo da gestão. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: desafios contemporâneos**. 11º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

OLIVEIRA, Paula Regina. O colegiado escolar como exercício da gestão democrática: desafios e possibilidades em uma escola da rede pública estadual do Maranhão. Dissertação. 2021. 190p.

OLIVEIRA, Paulo Ricardo Amaral; BARROS, João Aranha; GOMES, Albiane Oliveira **Projeto político pedagógico na escola pública: instrumento regulador ou formativo da prática escolar? I Colóquio do Neped: políticas públicas e a intensificação da desestatização da educação (ANAIS)**. 2020.

\_\_\_\_\_, Paulo Ricardo Amaral. **Gestão democrática: o projeto político pedagógico como instrumento de participação**. Trabalho de Conclusão de Cursos, 2019.

ORÍÁ, Ricardo. Golpe de 1964 – 31 de março de 1964. *In*: BITTECOURT, CIRCE. **Dicionário de Datas da História do Brasil**. 2º ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PADILHA, Paulo Roberto. **Planejamento participativo: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2017.

PARO, V. H. A natureza do trabalho pedagógico. Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo, v. 19, n. 1, jan./jun. 1993.

\_\_\_\_\_, Vítor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica**. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. O Princípio da Gestão Escolar Democrática no Contexto da LDB. *In:* ADRIÃO, Theresa. PORTELA, Romualdo. **Gestão, financiamento e direito à Educação: análise da Constituição Federal e da LDB.** 3. ed. São Paulo: Xamã, 2007. 143 p.; 23 em. - (Coleção Legislação e Política Educacional: textos introdutórios).

\_\_\_\_\_, Vitor Henrique. A escola cidadã no contexto da globalização. *In:* **A gestão da educação ante as exigências de qualidade e produtividade da escola pública.** Petrópolis, Vozes, 1998. p. 300-307.

PEDROSO, Elizabeth; BIZ, Osvaldo. **Participação política.** 8º ed. Porto Alegre: Evangraf, 1992.

PENTEADO, Ana Elisa de Arruda; BEZERRA NETO, Luiz. As Reformas Educacionais na Primeira República (1889-1930). *In:* LOMBARDI, José Claudinei; ANDREOTTI, Azilde L.; MINTO, Lalo Watanabe. **História da Administração Escolar no Brasil: do diretor ao gestor.** Campinas, SP: Editora Alínea, 2012. p. 75-102.

PEREIRA, Luiz Carlos Bresser. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle.** Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. 58 p. (Cadernos MARE da reforma do estado; v. 1).

PEREIRA, Sueli Menezes. A democratização da gestão na perspectiva do plano municipal de educação. *In:* NARDI, Elton Luiz; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org). **DEMOCRACIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). p.69-84.

PERONI, Vera Maria Vidal. **A redefinição do papel do Estado e a política educacional no Brasil dos anos 90.** São Paulo: s.n.,1999. 281 p.

PILLETI, Claudino; PILLETI, Nelson. **História da educação: de Confúcio ao Paulo Freire.** 2ª ed. São Paulo: Contexto, 2021.

**Projeto Político Pedagógico.** 2015.

RAMOS. Melcka Yulle Conceição. **O princípio da gestão democrática na implementação do projeto político-pedagógico: um estudo em uma escola da rede pública estadual de São Luís-MA.** Dissertação. 2018. 165p.

REBELATTO, Durlei Maria Bernandon. Democracia: um valor historicamente construído. *In:* NARDI, Elton Luiz; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org). **DEMOCRACIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA.** Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. p.69-84. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador).

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. A perspectiva multicultural no projeto político pedagógico. *In:* VEIGA, Ilma Passos Alencastro; RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **ESCOLA: espaço do projeto político-pedagógico.** 17ª ed. Campinas, SP: Papirus. 2013. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

RIBEIRO, Raimunda Maria da Cunha. A construção política e histórica do conceito de democracia. *In*: NARDI, Elton Luiz; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org). **DEMOCRACIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). p. 85-110.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil**. 15ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes. 1993.

ROMÃO, José Eustáquio. Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas. 5ª ed. São PAULO: Instituto Paulo Freire. 2003. (Guia da escola cidadã: v.2).

\_\_\_\_\_, José Eustáquio. Gestão democrática do ensino público: condições da reforma educacional brasileira. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO José Eustáquio. (Orgs.). **Autonomia da escola: princípios e propostas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1997. p. 23-32.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. A municipalização como estratégia de descentralização e desconstrução do sistema educacional brasileiro. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade. **GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: desafios contemporâneos**. 11º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

\_\_\_\_\_, Maria de Fatima Felix. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** 5. ed. Campinas, Autores Associados, 2012.

\_\_\_\_\_, Maria de Fátima Felix. **Historicidade de uma análise sobre o empresariamento da educação no Brasil**. Geminal: Marxismo e Educação em Debate. Salvador. v.9. n.2. ago. 2017. p.211-219.

\_\_\_\_\_, Maria de Fátima Félix; SOUSA, Miriam Santos. **As políticas educacionais no contexto do Estado Neoliberal na América Latina**. Revista de Políticas Públicas, São Luís. v.5. 2001, p. 38-55.

ROSSI, Vera Lúcia Sabongi de. **Gestão do projeto político-pedagógico: entre corações e mentes**. Moderna. 2004.

SABIA, Claudia Pereira de Pádua; ALANIZ, Érika Porceli. **PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - PNE (2014-2014): limites, avanços e perspectivas**. Revista do Instituto de Políticas Públicas de Marília, Marília, v.1, n.1, p.35-63, jul./dez. 2015.

SANDER, Benno. **Administração da educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007, p.136.

SANTIAGO, Anna Rosa Fontella. O projeto político-pedagógico e organização curricular: desafios de um novo paradigma. *In*: VEIGA, Ilma Passos Alencastro; FONSECA, Marília (orgs.). **As dimensões do projeto político-pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 2001. – (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

SÃO LUÍS. **Continnum Curricular**. 2020.

\_\_\_\_\_. **Guia do Ensino Remoto**. 2021.

\_\_\_\_\_. **Plano Municipal de Educação de São Luís – PME (2015-2024)**. 2015.

\_\_\_\_\_. **Sistemática de Avaliação da Aprendizagem da Rede Pública Municipal de São Luís**. 2017.

SAVIANI, Demerval. História das ideias pedagógicas no Brasil [livro eletrônico]. Campinas, SP: Autores Associados, 2019. Brasil. (Coleção memória da educação).

SCHNEIDER, Marilda Pasqual. Participação, *empowerment* e *accountability*: mecanismo de democratização ou de controle gerencial da educação? *In*: NARDI, Elton Luiz; CARDOZO, Maria José Pires Barros (org). **DEMOCRACIA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO EM PERSPECTIVA**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2019. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador). p. 261-282.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA, Anamarília Viana Silva; ABREU, Bruna Cibelle de Andrade; VERDE, Alexandre. **Concepção de gestão democrática escolar no contexto do Plano Municipal de Educação de São Luís – MA**. Revista Cocar. v.15 n.31/ 2021 p.1-18.

SILVA, Josias Benevides da. **Um olhar histórico sobre a gestão escolar**. Educação em Revista, 2007, v. 8, n.1, p.21-34.

SILVA, Maria Abádia; PEREIRA, Rodrigo da Silva. Proposições do Banco Mundial e da OCDE para a educação básica pública brasileira. *In*: CARMO, Jefferson Carriello do; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de; SILVA, Celeida Maria Costa de Souza. (Orgs.). **Transformações do Estado e influência nas políticas educacionais no Brasil**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2016. (Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada de Educadores). 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu. O projeto educacional da nova direita e a retórica da qualidade total. *In*: SILVA, Tomaz T.; GENTILI, Pablo; MOREIRA, Antonio F.; FRIGOTTO, Gaudêncio; SACRISTÁN, Jose Gimeno. **Escola S. A: quem ganham e quem perde no mercado do neoliberalismo**. 1996.

SIMÕES, Carlos. **Teoria e crítica dos direitos sociais: o Estado social e o Estado democrático de direito**. São Paulo: Cortez, 2013.

TERRA, Márcia de Lima Elias. **História da Educação**. São Paulo: Pearson Education do Brasil. 2014.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

TSE, Tribunal Superior Eleitoral. **Partidos registrados no TSE**. <<https://www.tse.jus.br/partidos/partidos-registrados-no-tse/registrados-no-tse>>. Acesso em: 05 de agosto de 2022.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO – UEMA. **Resolução nº 1393/2019, de 04 de dezembro de 2019.** Regimento Interno aprovado através da Resolução nº 1393/2019 – CEPE/UEMA. São Luís: UEMA, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 11ª ed. São Paulo: Libertad Editora, 2002.

\_\_\_\_\_, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico:** do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16º ed. rev e ampl. São Paulo: Cortez, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Inovações e projeto político-pedagógico:** uma relação regulatória ou emancipatória? v. 23. n.61. cad. Cedes. Campinas. Dezembro. 2003. p. 267-281.

\_\_\_\_\_, Ilma Passos Alencastro. **Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática:** Novo marcos para a educação de qualidade. Revista Retratos da Escola, v. 3, n. 4, p. 163-171, Brasília: 2009.

\_\_\_\_\_, Ilma Passos Alecastro. **Planejamento Educacional:** uma abordagem político-pedagógica em tempos de incerteza. Curitiba: CRV, 2019. 124 p.

\_\_\_\_\_, Ilma Passos Alencastro. **A escola em debate:** gestão, projeto político pedagógico e avaliação. v.7. n.12. Revista Retratos da Escola. Brasília. Jan/jun. 2013.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração.** 1998.

VIEIRA, Sofia Lerche. VIDAL, Eloisa Maia. **Gestão Democrática da escola no Brasil:** desafios à implementação de um novo modelo. Revista Iberoamericana de Educación. n.º 67 (2015), p. 19-38.

XAVIER, Maria Elizabete Sampaio Prado; RIBEIRO, Maria Luisa Santos. NORONHA; Olinda Maria. São Paulo: FTD, 1994 – (Coleção Aprender e Ensinar).

## APÊNDICES

## **APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMI ESTRUTURA DESTINADO A GESTORA**

Qual a sua formação?

Há quanto tempo você exerce a função de gestora nessa escola? Sua experiência é somente aqui ou já trabalhou em outras escolas da rede/particular?

Qual a sua concepção de escola?

A escola tem conseguido obter o reconhecimento social da comunidade Cidade Olímpica?

Existe uma relação de parceria entre escola e comunidade? como isso seria perceptível?

Qual a sua concepção sobre Gestão Democrática?

Qual a sua concepção de Projeto Político Pedagógico?

A escola tem autonomia para definir a sua proposta pedagógica?

A escola desempenha uma gestão escolar democrática?

O PPP interfere na rotina pedagógica da escola?

Quais as dificuldades de implementar uma gestão escolar na perspectiva democrática?

Quais as dificuldades de atualizar o Projeto Político Pedagógico?

Os pais contribuem na construção das propostas pedagógicas da escola?

Os alunos contribuem na construção das propostas pedagógicas da escola?

Os professores contribuem na construção das propostas pedagógicas da escola?

Existe conselho escolar na escola? Qual a função dele?

**APÊNDICE B – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DESTINADO A TÉCNICA DE  
ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO**

Qual a sua formação?

Há quanto tempo você desempenha a função como técnica de acompanhamento pedagógico?

Há quanto tempo você está vinculada como técnica no núcleo Cidade Operária?

Você acompanha quantas escolas do núcleo Cidade Operária?

Na sua concepção, o que é Projeto Político Pedagógico?

Nas escolas nas quais você faz acompanhamento, existe Projeto Político Pedagógico? Está atualizado?

Na sua opinião, quais os principais entraves na atualização do Projeto Político Pedagógico das escolas acompanhadas?

Qual contribuição a equipe técnica fornece na atualização do Projeto Político Pedagógico nas escolas do respectivo núcleo?

O que você entende por Gestão Democrática?

Nas escolas acompanhadas por você, existe uma Gestão Democrática?

Na sua opinião, a presença ou a falta do Projeto Político Pedagógico interfere na Gestão Democrática?

Existe atualmente ações da Secretaria Municipal de Educação para atualização dos Projetos Políticos Pedagógicos nas escolas da rede?

Na sua opinião, as ações acima descritas são efetivas para a atualização dos Projeto Político Pedagógico nas escolas da rede?

Você participou de alguma formação fornecida recentemente pela rede em torno do Projeto Político Pedagógico?

Sim  Não

Você participou de alguma formação fornecida recente pela rede em torno da Gestão Democrática?

Sim  Não

**APÊNDICE C – ROTEIRO DE QUESTIONÁRIO DESTINADO AOS PROFESSORES**

Qual a sua formação?

Há quantos anos você trabalha nessa escola?

Qual é a sua concepção de escola?

Na sua opinião a escola tem conseguido obter o reconhecimento social da comunidade Cidade Olímpica?

O planejamento das ações pedagógicas dessa escola para o ano letivo é construído de forma participativa? Você é ouvido nesse planejamento?

Na escola, há momentos para reorientação das práticas pedagógicas (reuniões ou formações)?  
Você participa da tomada de decisão pedagógica da escola?

Sim ( )

Não ( )

O que você entende por Gestão Democrática?

Na sua opinião, a escola desenvolve uma gestão na perspectiva democrática?

Sim ( )

Não ( )

Você considera que a escola tem autonomia para definir o seu plano de ação, planejamento anual e projetos pedagógicos?

Sim ( )

Não ( )

Qual é a sua concepção sobre o Projeto Político Pedagógico?

O Projeto Político Pedagógico é considerado no planejamento dessa escola?

Sim ( )

Não ( )

A escola conta com um conselho escolar? Como você descreveria a função desse órgão na escola?

Você participou de alguma construção ou atualização de Projeto Político Pedagógico da escola em que você trabalha?

Sim ( )

Não ( )

Na sua escola o Projeto Político Pedagógico é considerado um instrumento de efetivação da Gestão Democrática?

**APÊNDICE D – ROTEIRO DE GRUPO FOCAL DESTINADO AOS PAIS**

Qual a sua concepção de escola?

Qual a relação da escola com a comunidade Cidade Olímpica? Existe uma relação de parceria?

Vocês participam do ambiente da escola?

Como se dá a participação de vocês na escola?

A terminologia Gestão Democrática é de conhecimento de vocês?

A terminologia Projeto Político Pedagógico é de conhecimento de vocês?

A escola realiza reuniões regulares como vocês?

A gestão e coordenação buscam o apoio dos pais em relação ao cotidiano dos seus filhos na escola?

Vocês já participaram da construção de algum Projeto Político Pedagógico da escola?

Quais projetos vocês lembram que a escola desenvolve e que os pais participam?

Na opinião de vocês, qual a principal problemática que a escola enfrenta atualmente?

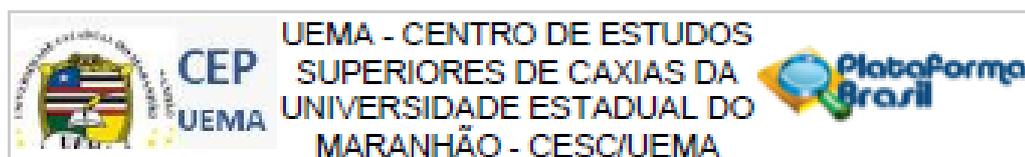
Se vocês tivessem que pontuar algumas contribuições para a escola melhorar na sua prática diária, qual seria?

Vocês percebem que a escola fornece um espaço para que os pais possam dar suas opiniões?

Essas opiniões são ouvidas?

**ANEXOS**

## ANEXO A – COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO A PLATAFORMA BRASIL



## COMPROVANTE DE ENVIO DO PROJETO

## DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA INTERRELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: uma análise em uma escola pública municipal de São Luis - MA

**Pesquisador:** PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA

**Versão:** 1

**CAAE:** 61307822.6.0000.5554

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE ESTADUAL DO MARANHÃO

## DADOS DO COMPROVANTE

**Número do Comprovante:** 085612/2022

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

Informamos que o projeto O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA INTERRELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA: uma análise em uma escola pública municipal de São Luis - MA que tem como pesquisador responsável PAULO RICARDO AMARAL OLIVEIRA, foi recebido para análise ética no CEP UEMA - Centro de Estudos Superiores de Caxias da Universidade Estadual do Maranhão - CESC/UEMA em 07/08/2022 às 12:32.

Endereço: Rua Quintina Pires, 746 ramal 6202  
 Bairro: Centro CEP: 65.600-000  
 UF: MA Município: CAXIAS  
 Telefone: (99)2016-8175 E-mail: cep@cesc.uema.br

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO PARA DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA DE CAMPO<sup>169</sup>



PREFEITURA MUNICIPAL DE SÃO LUÍS  
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMED  
SECRETARIA ADJUNTA DE ENSINO – SAE

### AUTORIZAÇÃO PARA PESQUISA DE CAMPO

A Secretaria Municipal de Educação – SEMED, através do Núcleo de Estágio e Pesquisa – NEP, autoriza a realização da pesquisa de campo, a partir das informações apresentadas no projeto de pesquisa intitulado: **O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E SUA INTER-RELAÇÃO COM OS PRINCÍPIOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA**, sob a responsabilidade do pesquisador Paulo Ricardo Amaral Oliveira, da IES Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

A pesquisa será realizada na UEB José Ribamar Bogéa, no período de 15/07/2022 a 31/08/2022. Caso a pesquisa ultrapasse o ano exercício, a SEMED renova a autorização para o ano seguinte sem prejuízo no desenvolvimento da mesma.

Os Pesquisadores e a Instituição de Ensino Superior, se corresponsabilizam de forma ética no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos da pesquisa nela recrutados e das informações obtidas nesse processo, sendo assegurada a confiabilidade dos dados.

O descumprimento das condicionantes assegura à SEMED o direito de retirar a anuência a qualquer momento da pesquisa.

Para efeito de publicização dos resultados, a SEMED deverá em tempo, ser informada, considerando sua coparticipação no trabalho científico.

São Luís, 18 de julho de 2022.

Alexandre do Nascimento Melo  
Superintendente da Área de Educação Especial  
Mat.: 588912-1

GUSMAIA MOUSINHO PESTANA  
Secretária Adjunta de Ensino – SAE

Juliana Lima Silva Barros  
Superintendente SAEF/SEMED  
Matricula nº 598980-1

Superintendente da Área de Ensino Fundamental-SAEF

Francisca Mene Marques Fonteles  
Matricula: 148006-2  
Diretora Geral



<sup>169</sup> Ratifica-se que a instituição de vínculo do pesquisador é a Universidade Estadual do Maranhão.