



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ALDERI ALVES DE OLIVEIRA

GESTÃO ESCOLAR: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O
CONSELHO ESCOLAR, INSTRUMENTOS DE DEMOCRATIZAÇÃO
DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE AVANÇO DO
CONSERVADORISMO NACIONAL E LOCAL?

MANAUS – AMAZONAS

2026

UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS-UFAM
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - FAGED
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

ALDERI ALVES DE OLIVEIRA

**GESTÃO ESCOLAR: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O
CONSELHO ESCOLAR, INSTRUMENTOS DE DEMOCRATIZAÇÃO
DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE AVANÇO DO
CONSERVADORISMO NACIONAL E LOCAL?**

Tese de doutorado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação/PPGE, da Faculdade de Educação/FAGED, da Universidade Federal do Amazonas/UFAM, como exigência para o título de doutorado.

Linha de Pesquisa 1: Educação, Estado e Sociedade na Amazônia.

Orientadora. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão

MANAUS – AMAZONAS

2026

Ficha Catalográfica

Elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

-
- O48g Oliveira, Alderi Alves de
Gestão escolar: O Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar,
instrumentos de democratização da escola pública em tempos de avanço do
conservadorismo nacional e local ? / Alderi Alves de Oliveira. - 2026.
170 f. ; 31 cm.
- Orientador(a): Arminda Rachel Botelho Mourão.
Tese (doutorado) - Universidade Federal do Amazonas, Programa de
Pós-Graduação em Educação, Manaus (AM), 2026.
1. Comunidade Escolar. 2. Conselho Escolar. 3. Conservadorismo. 4.
Gestão Democrática. 5. Projeto Político-Pedagógico. I. Mourão, Arminda
Rachel Botelho. II. Universidade Federal do Amazonas. Programa de Pós-
Graduação em Educação. III. Título
-

ALDERI ALVES DE OLIVEIRA

GESTÃO ESCOLAR: O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CONSELHO ESCOLAR,
INSTRUMENTOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA EM TEMPOS DE AVANÇO DO
CONSERVADORISMO NACIONAL E LOCAL?

Tese apresentada ao Programa de Pós-
Graduação em Educação da
Universidade Federal do Amazonas,
como requisito parcial para obtenção do
título de Doutor em Educação.

Aprovada em: 24/08/2026

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Armindia Rachel Botelho Mourão
Presidente
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Fabiane Maia Garcia
Membro Titular
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Profa. Dra. Francisca Maria
Coelho Cavalcanti
Membro Titular
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)

Prof. Dr. Raimundo de Jesus
Teixeira Barradas
Membro Titular
Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

Profa. Dra. Simone Souza Silva
Membro Titular
Universidade Estadual do Amazonas (UEA)

DEDICATÓRIA

“Dedico este trabalho a minha família pela paciência e compreensão durante todo esse período de construção na elaboração dessa pesquisa”

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter me dado forças e saúde para a construção deste trabalho. Nos momentos mais difíceis tinha sempre a certeza de sua forte presença repondo minhas energias para atingir a meta traçada.

Aos meus pais Joaquim Alves de Oliveira (em memória) e Raimunda Castro de Oliveira que continua dando-me exemplo do poder da força de vontade para alcançarmos os objetivos almejados.

A minha primeira orientadora (em memória) Prof^ª. Dr^ª. Selma Suely Baçal de Oliveira por ter aceito ser minha orientadora nesse trabalho de doutorado e a Prof^ª Dr^ª Arminda Rachel Botelho Mourão por ter dado a anuência para a continuação desse trabalho. Agradeço pela orientação e confiança nesse período de construção coletiva.

Agradeço imensamente aos professores da banca examinadora de qualificação pelas sugestões enriquecedoras feitas durante a qualificação que contribuíram muito nesse trabalho de doutorado.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação da Faced (PPGE-FACED) pelos conhecimentos compartilhados e pelas reflexões realizadas durante a frequência nas disciplinas trabalhadas.

Aos gestores, pedagogos e professores que disponibilizaram seu tempo e suas experiências para contribuir na realização deste estudo.

A minha companheira, Francisca Inocência Ramos pela sua ajuda e compreensão nos momentos mais difíceis dessa caminhada.

Aos colegas da turma de 2022, pelo companheirismo demonstrado em sala de aula, pelas discussões calorosas durante as disciplinas cursadas, em especial a amiga, Érica de Souza, pela grande amizade construída.

Uma escola que ousa experimentar seu projeto com a participação de pais, alunos, funcionários e professores, nunca mais será a mesma, pois terá que se repensar. (Selma Rocha, 2016).

RESUMO

Esta tese analisa a prática da gestão escolar democrática nas escolas públicas do município de Manaus, enfatizando o papel do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e do Conselho Escolar como instrumentos fundamentais para a democratização da gestão escolar. Parte do pressuposto de que as mudanças políticas ocorridas em nível nacional e local a partir de 2016, marcadas pelo fortalecimento de perspectivas conservadoras e reacionárias, podem ter provocado retrocessos nos processos participativos, nas escolas, depois de diversos avanços conquistados na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. O estudo teve como objetivo analisar o envolvimento da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas nas escolas, sua participação na elaboração/construção do Projeto Político-Pedagógico e no Conselho Escolar, bem como identificar se o movimento político conservador nacional e local tem influenciado nos avanços democráticos. Teve como fundamentação a perspectiva histórico-crítica, especialmente nas contribuições de Antonio Gramsci e Dermeval Saviani que compreendem a escola como um espaço de disputas sociais, formação de consciência crítica e transformação da realidade. Trata de uma pesquisa de abordagem qualitativa, realizada em dez (10) escolas públicas do município de Manaus, envolvendo diretores, pedagogos e professores. A coleta dos dados foi realizada através da aplicação de um questionário aberto, buscando perceber as percepções dos participantes da pesquisa sobre a gestão democrática, a participação da comunidade escolar e os desafios enfrentados na implantação e na prática do PPP e do Conselho Escolar. Os resultados obtidos na pesquisa apontam para a identificação da ocorrência de retrocessos ocorridos com a assunção ao poder de grupos com o pensamento conservador e reacionário, implicando diretamente na participação e no envolvimento da comunidade escolar nos processos das escolas.

Palavra-chave: Comunidade Escolar; Conselho Escolar; Conservadorismo; Gestão Democrática; Participação; Projeto Político-Pedagógico.

ABSTRACT

This thesis analyzes the practice of democratic school management in public schools in the municipality of Manaus, emphasizing the role of the Political-Pedagogical Project (PPP) and the School Council as fundamental instruments for the democratization of school management. It proceeds from the premise that political changes occurring at national and local levels since 2016—marked by the strengthening of conservative and reactionary perspectives—may have caused setbacks in participatory processes within schools, following various advances achieved under the 1988 Federal Constitution and the 1996 Law of Guidelines and Bases of National Education. The study aimed to analyze the school community's involvement in school activities and their participation in the development of the Political-Pedagogical Project and the School Council, as well as to identify whether the national and local conservative political movement has influenced democratic progress. It is grounded in the historical-critical perspective, drawing particularly on the contributions of Antonio Gramsci and Dermeval Saviani, who view the school as a space for social contestation, the formation of critical consciousness, and the transformation of reality. This qualitative study was conducted in ten public schools in Manaus, involving principals, pedagogical coordinators, and teachers. Data collection was carried out using an open-ended questionnaire designed to capture participants' perceptions regarding democratic management, school community participation, and the challenges faced in the implementation and practice of the PPP and the School Council. The research results indicate that setbacks have occurred following the rise to power of groups holding conservative and reactionary views, directly impacting the school community's participation and involvement in school processes.

Keywords: School Community; School Council; Conservatism; Democratic Management; Participation; Political-Pedagogical Project.

RESUMEN

Esta tesis analiza la práctica de la gestión escolar democrática en las escuelas públicas del municipio de Manaus, haciendo hincapié en el papel del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) y el Consejo Escolar como instrumentos fundamentales para la democratización de la gestión escolar. Parte de la premisa de que los cambios políticos ocurridos a nivel nacional y local desde 2016, marcados por el fortalecimiento de las perspectivas conservadoras y reaccionarias, pueden haber provocado retrocesos en los procesos participativos en las escuelas, tras los avances logrados con la Constitución Federal de 1988 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional de 1996. El estudio tuvo como objetivo analizar la participación de la comunidad escolar en las actividades desarrolladas en las escuelas, su participación en la elaboración/construcción del Proyecto Político-Pedagógico y en el Consejo Escolar, así como identificar si el movimiento político conservador nacional y local ha influido en los avances democráticos. Este estudio se fundamentó en una perspectiva histórico-crítica, especialmente en las contribuciones de Antonio Gramsci y Dermeval Saviani, quienes conciben la escuela como un espacio para la resolución de conflictos sociales, la formación de la conciencia crítica y la transformación de la realidad. Se trata de una investigación cualitativa realizada en diez (10) escuelas públicas del municipio de Manaus, con la participación de directores, pedagogos y docentes. La recolección de datos se llevó a cabo mediante un cuestionario abierto, con el fin de comprender las percepciones de los participantes sobre la gestión democrática, la participación de la comunidad escolar y los desafíos que enfrentan en la implementación y práctica del Proyecto Político-Pedagógico (PPP) y el Consejo Escolar. Los resultados obtenidos en la investigación señalan la identificación de retrocesos derivados del ascenso al poder de grupos con pensamiento conservador y reaccionario, impactando directamente la participación e implicación de la comunidad escolar en los procesos educativos.

Palabras clave: Comunidad escolar; Consejo escolar; Conservadurismo; Gestión democrática; Participación; Proyecto Político-Pedagógico.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Valor Aluno Ano Resultado	46
Quadro 2: Complementação VAAR	47
Quadro 3: 4 (quatro) dimensões mandatórias e para o atingimento das 10 (dez) Competências Gerais sugeridas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)	61
Quadro 4: Sujeitos da pesquisa, perfil dos participantes, formação e tempo de serviço.	130

LISTA DE SIGLAS

APM – Associação de Pais e Mestres

APMC – Associação de Pais, Mestres e Comunitários

BNC-Diretor Escolar – Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar

BNC-Formação – Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica

BNC-Formação Continuada – Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica

BNCC – Base Nacional Comum Curricular

BNCC-EM – Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio

CAAE – Certificado de Apresentação de Apreciação Ética

CEP – Comitê de Ética em Pesquisa

CEP/UFAM – Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas

CMEI – Centro Municipal de Educação Infantil

CNE – Conselho Nacional de Educação

CNE/CP – Conselho Nacional de Educação / Conselho Pleno

CONAE – Conferência Nacional de Educação

CONEP – Comissão Nacional de Ética em Pesquisa

CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação

DTF – Departamento de Teoria e Fundamentos

EEM/UFAM – Escola de Enfermagem de Manaus da Universidade Federal do Amazonas

FACED – Faculdade de Educação

FAPSI – Faculdade de Psicologia

FPE – Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal

FPM – Fundo de Participação dos Municípios

FUNDEB – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério

GQT – Gestão da Qualidade Total

GSEAP – Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica

ICMS – Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Pres de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação

IDH – Índice de Desenvolvimento Humano

IES – Instituição de Ensino Superior

IPI – Imposto sobre Produtos Industrializados

IPVA – Imposto sobre a Propriedade de Veículos Automotores

ITCD – Imposto sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de Quaisquer Bens ou Direitos

ITR – Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural

LDB / LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC – Ministério da Educação

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação / Plano Nacional de Educação (denominativo do plano de 2001)

PIB – Produto Interno Bruto

PNE – Plano Nacional de Educação

PPGE – Programa de Pós-Graduação em Educação

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SAEB – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar do Amazonas

SEMED – Secretaria Municipal de Educação de Manaus

SEPS – Serviço-Escola de Psicologia Sumaúma

TCE-AM – Tribunal de Contas do Estado do Amazonas

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

VAAF – Valor Anual por Aluno

VAAR – Valor Aluno Ano Resultado

VAAT – Valor Aluno-Ano Total

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1. JUSTIFICATIVA	16
1.2. Trajetória de vida acadêmica e profissional	17
1.3. OBJETIVOS	19
1.3.1. Geral	19
1.3.2. Específicos	20
2. METODOLOGIA DA PESQUISA	21
2.1. ÁREA DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA	21
2.2. CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DAS ESCOLAS	22
2.3. REFERENCIAL TEÓRICO/METODOLÓGICO	22
2.4. TIPO DE ABORDAGEM	27
2.5. CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO	28
2.6. DELIMITAÇÃO E ALCANCE	28
2.7. LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO NO BRASIL E NO ESTADO	29
2.8. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MANAUS	29
2.9. ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA	29
3. MARCO TEÓRICO	31
3.1. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO	31
3.1.1. Algumas Considerações sobre a Gestão Escolar	32
3.1.1.1. Concepção da Gestão Educacional e escolar	32
3.1.1.2. Gestão Participativa da Educação	34
3.1.2. Um breve Histórico de Gestão e da política da Educação no Brasil	36
3.1.3. O Novo Fundeb (Fundeb Permanente)	43
3.1.3.1. Composição Financeira	44
3.1.3.2. Complementação da União	45
3.1.3.3. Nova forma de distribuição dos recursos	45
3.1.4. Principais vantagens no novo Fundeb	48
3.1.5. O PNE (Plano Nacional de Educação)	49
3.1.5.1. O novo PNE (2026-2036)	51

3.1.6. Contradição entre proposta de gestão democrática × processo de provimento e gestão escolar pública	
3.1.7. Base Nacional Comum do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)	57
3.1.7.1. Relatório	58
3.1.7.2. Novas habilidades requeridas para o gestor escolar	60
3.1.8. Gestão educacional participativa e os desafios atuais	63
3.1.8.1. A gestão democrática e autonomia da escola	64
3.1.9. O relatório do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (TCE-AM) e a gestão escolar	68
3.1.10. Gestão Participativa × Gestão da Qualidade Total	70
3.1.11. As Relações de Poder no Cotidiano Escolar	78
3.2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A SUA RELEVÂNCIA PARA A GESTÃO ESCOLAR	84
3.2.1. Um estudo das leis educacionais do país	85
3.2.2. Relevância do projeto político-pedagógico	89
3.2.3. Princípios que norteiam um projeto político-pedagógico	92
3.2.3.1. Princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola	93
3.2.3.2. Garantia do padrão de qualidade	93
3.2.3.3. Princípio da gestão democrática	95
3.2.3.4. Princípio da valorização do magistério	97
3.2.4. Questões básicas para elaboração do projeto político-pedagógico	99
3.2.4.1. Concepção de escola, de educação e de sociedade	100
3.2.4.2. Concepção de ensino/aprendizagem	101
3.2.4.3. Matriz curricular/currículo	101
3.2.4.4. Instâncias colegiadas da escola	103
3.2.4.5. Tipo de gestão escolar	104
3.2.4.1. As dificuldades encontradas na elaboração do projeto político-pedagógico	105
3.2.5. Elementos constitutivos do projeto político-pedagógico	106
3.2.6. A construção do projeto político-pedagógico como uma prática coletiva.	109
3.2.7. Contribuições do projeto político-pedagógico para a gestão escolar	110
3.3. A RELEVÂNCIA DO CONSELHO ESCOLAR PARA A GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA	112
3.3.1. O que é conselho escolar	113
3.3.2. O papel do conselho escolar no estabelecimento de ensino	115

3.3.3. Implantação do conselho escolar	
3.3.4. A participação do conselho escolar na gestão da escola	
3.3.5. Constituição, funções e objetivos do conselho escolar	121
3.3.6. Contribuições do conselho escolar para a gestão participativa	123
3.3.7. Instituição dos conselhos escolares e fóruns de conselhos escolares.	127
4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	129
4.1. O cotidiano escolar: A visão dos participantes da pesquisa	130
4.2 Visão dos gestores sobre o Projeto Político-Pedagógico	131
4.3. Visão dos pedagogos e professores sobre o Projeto Político-Pedagógico	134
4.4. Visão dos gestores sobre o Conselho Escolar	136
4.5. Visão dos pedagogos e dos professores sobre o Conselho Escolar	138
4.6. Percepções docente sobre a participação nas decisões escolares em tempos de avanço conservador	143
CONCLUSÃO DA TESE	145
REFERÊNCIAS	148
ANEXOS	155
ANEXO 1: DECLARAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA	155
ANEXO 2: CARTA DE ANUÊNCIA – SEMED-MANAUS	156
ANEXO 3: TERMO DE ANUÊNCIA – SEDUC- MANAUS	157
ANEXO 4: DECLARAÇÃO – FAPSI - UFAM	158
APÊNDICES	160
APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)	160
APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO	162

1. INTRODUÇÃO

Em tempos de retrocessos políticos e sociais, a gestão escolar democrática e participativa é um dos temas que mais incita discussões e debates nos dias atuais, tendo em vista que essa prática é uma das possibilidades de incitar práticas coletivas e alternativas para cortar as amarras do modelo de decisão que ficava centrado nas mãos de poucas pessoas.

Desde o processo de redemocratização e a promulgação da Constituição Federal de 1988, a gestão escolar experimentou, nos últimos anos, transformações profundas jamais evidenciadas anteriormente na história da educação brasileira. Essas mudanças produziram avanços significativos, como um maior envolvimento da comunidade escolar nas decisões inerentes ao cotidiano da escola, dentre elas podemos citar: a) construção/elaboração de seu Projeto Político-Pedagógico (PPP) com a participação da comunidade escolar; b) a escolha de diretores em alguns estados da federação brasileira; e c) a implantação de conselhos escolares com poderes deliberativos e decisórios e gestão e controle dos recursos financeiros da escola.

Podemos perceber, que por duas décadas tivemos o surgimento de uma nova cultura na sociedade e na educação, que mesmo encontrando diversos obstáculos para sua praticidade, ainda assim vinha se efetivando no interior das escolas públicas. Entretanto, as mudanças no panorama político, desde 2016, recrudescer e trabalhamos com a hipótese de que no contexto atual, tem se tornado mais difícil a concretização de uma verdadeira participação da comunidade escolar, em razão de tal ato ir de encontro às práticas autoritárias.

O lastro empírico demonstra que frequentemente gestores escolares, professores, funcionários, alunos e pais de alunos enfrentam um verdadeiro dilema: de um lado, querendo colocar em prática em suas escolas uma gestão em que todos participam diretamente das suas decisões, do outro lado, as imposições das secretarias com normas, métodos, processos e técnicas administrativas como pré-requisitos para o repasse de verbas para a manutenção das escolas. Considerando-se esses aspectos, esta pesquisa orienta-se pelo seguinte problema de pesquisa: o avanço de representantes políticos que aderem a uma perspectiva mais conservadora no cenário nacional e local e o consequente retrocesso político vivenciado no contexto social tem sido reproduzido no âmbito dos espaços coletivos decisórios de gestão das escolas públicas do Amazonas?

Nesse antagonismo entre os interesses dos que estão no comando da educação e a prática da ação educativa transformadora preconizada pelos que vivenciam o cotidiano da escola, as ações dos gestores de escolas passam a ser quase que antagônicas ou divididas em atender os interesses de uns ou dos outros, tornando-se, na maioria dos casos, instrumento de manipulação política a serviço da dominação.

Dessa maneira, a direção da escola deve assumir uma postura de comprometimento. A escola assume um papel efetivamente revolucionário na medida em que consiga levar as massas trabalhadoras a se apropriarem do saber historicamente acumulado e a desenvolverem a consciência crítica da realidade em que se encontram. Em contrapartida, a prática da Administração Escolar, entre nós, revela-se conservadora precisamente porque mantém esses objetivos apenas ao nível do discurso. (Paro, 1986, p.150).

Com a transformação social de seu público e, se ela estiver realmente preocupada em atender os interesses de sua comunidade escolar, ela deve romper, na prática, com o discurso da classe dominante e assumir um papel de transformação social.

É urgente romper com o discurso desvinculado da prática. Se a escola realmente se encontra a serviço da comunidade na qual está inserida, ela precisa ser transformada pela prática da direção da escola, com o apoio da comunidade, em um local aberto tanto para a produção das relações interpessoais como também para as contradições, pois é em torno dessa dinâmica que irá fluir todas as discussões e decisões. Isto significa que a gestão democrática da escola implica que a comunidade e os usuários da escola sejam seus dirigentes e gestores e não apenas fiscalizadores ou meros executores de serviços educacionais.

1.1. JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa representa uma continuação da dissertação de mestrado realizada pelo pesquisador no ano de 2003. Para a continuidade da análise introduzimos dois outros elementos de grande contribuição para a gestão da escola, sendo eles: a elaboração/construção do Projeto Político Pedagógico e a constituição do Conselho Escolar. Ao mesmo tempo, buscamos verificar se tais instrumentos contribuem para a prática da gestão da escola fundamentada no princípio da participação e, em qual medida a sua contribuição tem sofrido restrição em face do retrocesso democrático vivenciado no país, a partir de 2016, sendo esta a nossa TESE.

Segundo Rocha (2016) uma escola que ousa experimentar seu projeto com a participação de pais, alunos, funcionários e professores, nunca mais será a mesma, pois terá que se repensar. Nesse aspecto, o presente estudo justifica-se pela importância que ele representa para a compreensão de como vem ocorrendo a tomada de decisão nas escolas públicas no Estado do Amazonas, no município de Manaus, após o recrudescimento do espectro político nacional e local ocorrido a partir de 2016.

O interesse por este campo de atividade deu-se pelo fato de que o pesquisador atuou por um longo período como diretor de escola, tendo, durante este período, enfrentado diversas situações inquietantes na área da gestão escolar que o levaram a se interessar pelo estudo, visando descobrir novas possibilidades que propiciem um ambiente escolar mais estimulante e que realmente ofereça um clima saudável para o envolvimento de todos que fazem parte do ambiente escolar. Durante a experiência vivenciada, o pesquisador conseguiu identificar que apesar das resistências alguns avanços no processo de gestão democrática iam sendo realizados.

Pretendemos que este trabalho sirva como instrumento de contribuição para a reflexão sobre o momento vivenciado no país e para a conquista e a consolidação da autonomia das escolas, visando sempre uma participação efetiva e coletiva da comunidade escolar com a finalidade de criar, no contexto escolar, um clima de diálogo constante e fecundo entre todos os participantes envolvidos no processo educacional, para que estes possam enfrentar os conflitos e as contradições que fazem parte do dia-a-dia da escola e, desse modo, possam crescer pessoal e coletivamente, contribuindo para que a escola atenda, prioritariamente, aos interesses de sua comunidade.

Contudo, é interessante salientar que esta pesquisa não tem a pretensão de ser um instrumento acabado e único sobre o tema proposto, mas divulgar os resultados pesquisados e tecer, dialeticamente, comentários de como vem ocorrendo a gestão da educação pública.

1.2. TRAJETÓRIA DE VIDA ACADÊMICA E PROFISSIONAL

Nasci em Iranduba, município do estado do Amazonas, ainda criança, juntamente com minha família, nos mudamos para Itacoatiara. Em Itacoatiara vivenciei momentos marcantes que até hoje ainda carrego na memória. Relembro, frequentemente, as caminhadas de ida e volta sob a sombra das árvores do corredor natural da avenida Torquato Tapajós, hoje chamada Avenida Parque, trajeto esse de ida e volta da escola estadual Coronel Cruz. Escola onde dei os meus primeiros passos na minha vida estudantil, apesar do

momento onde a prática pedagógica era totalmente tradicionalista, foram experiências que tiveram um grande significado no meu processo de aprendizagem. Pude vivenciar a experiência da palmatória e do castigo que eram regras básicas para que ocorresse aprendizagem.

Em 1972, nossa família se mudou para Manaus em busca de melhores condições de vida e também para ficarmos mais próximo dos outros familiares, uma vez que enfrentávamos muitas dificuldades no município de Itacoatiara, onde meus pais não tinham trabalhos fixos e sobrevivíamos da venda de peixes que meu pai pescava ou venda de carvão que ele precisava fazer para prover o sustento da família.

Com relação a minha vida profissional e acadêmica em nível superior, em 1982, fui aprovado no vestibular para o curso de pedagogia e no mesmo ano comecei a trabalhar como professor de inglês na escola municipal Villas Lobo, localizada no bairro de São Francisco, depois solicitei minha remoção para uma escola mais próxima de minha casa e fui transferido para a escola municipal Vicente de Paula para atuar com a mesma disciplina de inglês.

Ao concluir o curso de pedagogia, em 1986, comecei a trabalhar como Orientador Educacional na mesma escola, Vicente de Paula. Durante o curso de pedagogia, mergulhando nas teorias humanistas e cognitivistas e sentindo o encantamento das mesmas, principalmente em Carl Rogers, Piaget e Vygotsky comecei a perceber que precisava me aprofundar mais nessas teorias do conhecimento pedagógico para que pudesse colocar em prática uma proposta de educação que desse mais possibilidade de participação e liberdade, pois ainda prevalecia, no cotidiano escolar, a prática tradicionalista.

Em 1987, estava sendo entregue uma nova escola para a comunidade do bairro do japiim, escola municipal Professor José Wandemberg Ramos Leite e fui convidado para atuar na escola como pedagogo. Logo em seguida, o prefeito eleito no município de Manaus, Arthur Virgílio do Carmo Ribeiro Neto, juntamente com o seu secretário de educação, comunicaram a sociedade que seria realizado a escolha para diretores de escolas municipais através de votação com a participação de todos os membros da comunidade escolar. Coloquei meu nome para apreciação e fui escolhido, através da votação da comunidade escolar, como o futuro diretor da escola.

Experiência essa que perdurou até 2005, exatamente dezoito (18) anos. Momentos em que tive a oportunidade de perceber o quão é importante propiciar situações efetivas de participação e envolvimento da comunidade escolar em todas as decisões que são tomadas na escola. Durante esse período tive a oportunidade de perceber como é difícil, mas ao

mesmo tempo gratificante, elaborar um projeto político-pedagógico com a participação de todas as pessoas envolvidas nos processos da escola. Pude entender não só as dificuldades, mas também as inúmeras contribuições para a escola quando se constitui um conselho escolar que participa ativamente nas atividades e decisões que são tomadas na escola.

Entendi que o trabalho em equipe representa o núcleo central de uma escola, dessa forma, procurei sempre construir um ambiente de confiança e colaboração em que professores, funcionários e famílias se sentissem fazendo parte do projeto educativo da escola.

O cuidado com o pedagógico e com os alunos deve ser sempre a prioridade do trabalho na escola, isto porque muitos alunos vêm de famílias que enfrentam inúmeras dificuldades para manter seus filhos na escola. Observar crianças e adolescentes ganhando confiança, melhorando seu processo de leitura, acreditando em seu potencial e as famílias participando ativamente das reuniões foram sinais claros de que a escola estava cumprindo seu papel social.

Ao longo desses anos como diretor de escola aprendi um pouco que a liderança é uma mistura de resiliência e ternura. Resiliência para enfrentar as diversas dificuldades administrativas que surgem diariamente na escola; ternura para entender as variadas histórias de vida que chegam à escola e ter a oportunidade de transformar em situações de convivência e aprendizagem. Ao deixar a direção da escola, sai com a sensação do dever cumprido, mas também com a certeza que o trabalho educativo é uma construção coletiva e contínua.

Tive a oportunidade de aprender que a gestão de uma escola é, acima de tudo, um exercício de escuta, negociação e experiência prática. Sai da direção de escola para assumir como professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), mas continua minha gratidão pela equipe que tive na escola, pelos (as) professores (as), pelos estudantes e pela comunidade que me acolheu e me ensinou muito em como gerir uma escola de forma democrática e participativa.

Minha trajetória está diretamente vinculada a Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Em 1982, ingressei no curso de Pedagogia, em 1983, ingressei no curso de Administração de Empresas e conclui em 1986 e 1990, respectivamente os dois cursos.

Em 2001, ingressei no curso de especialização defendendo a temática da gestão escolar e conclui o mesmo no final do ano, em seguida, fui aprovado para cursar o mestrado e concluído em 2003.

Em 2006, assumi como professor de carreira para trabalhar no Departamento de

Teoria e Fundamentos (DTF) onde permaneço até os dias atuais. Em diversas vezes assumi a chefia do departamento e sempre tentando colocar em prática uma forma de decidir em que oferecesse a possibilidade de decisão coletiva, respeitando a opinião de cada pessoa e a participação de todos os envolvidos no processo.

1.3. OBJETIVOS

1.3.1. Geral

Esse estudo pretende analisar o envolvimento da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas na escola, sua participação na elaboração/construção do Projeto Político-Pedagógico e no Conselho Escolar durante o processo de gestão participativa, bem como, identificar se o movimento político conservador nacional e local tem influenciado nesses avanços democráticos.

1.3.2. Específicos

1. Descrever a trajetória da gestão escolar no Brasil a partir de 1920, considerando o contexto político vivenciado em cada período histórico e discutir os desafios democráticos do contexto atual.
2. Realizar pesquisa de campo para apreender os mecanismos utilizados pela gestão escolar para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e para a constituição do Conselho Escolar.
3. Averiguar se a comunidade escolar participa historicamente da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Conselho Escolar e quais contribuições realizam para a gestão participativa.
4. Analisar se o espaço decisório de gestão tem sofrido retrocessos nas escolas públicas do estado do Amazonas.

2. METODOLOGIA DA PESQUISA

A pesquisa vincula pensamento à ação. Deste modo, entendemos que nem sempre é fácil determinar o que se pretende pesquisar/investigar e quando passamos para a pesquisa propriamente dita, as coisas se tornam mais difíceis ainda, pois é nesta etapa que o pesquisador irá colocar toda sua dedicação, persistência, paciência e esforço contínuo para a concretização do seu objeto de estudo.

2.1. ÁREA DE INVESTIGAÇÃO E SUJEITOS DA PESQUISA

Esta pesquisa terá como área de investigação 10 escolas no município de Manaus que oferecem o Ensino Fundamental e médio e propõe analisar como vem ocorrendo a prática da gestão escolar, objetivando levantar dados que nos possibilitem caracterizar as possibilidades de participação e de abertura que essas escolas propiciam para a comunidade escolar participar efetivamente.

Os sujeitos envolvidos na pesquisa são: 5 (cinco) diretores, 5 (cinco) pedagogos e 5 (cinco) professores de escolas do município de Manaus e 5 (cinco) diretores, 5 (cinco) pedagogos e 5 (cinco) professores de escolas do Estado do Amazonas, totalizando 10 (dez) escolas e 30 (trinta) respondentes da sondagem, visando entender o pensamento dos mesmos com relação aos objetivos de nossa investigação.

A escolha dos participantes da pesquisa ocorreu em consonância com os nossos objetivos e recorte analítico da investigação, uma vez que gestores, pedagogos e professores vivenciam diretamente os efeitos e as consequências das políticas públicas que produzem mudanças na gestão educacional e escolar e, mais especificamente, as ocorridas no período posterior a 2016.

A não inclusão de pais ou responsáveis e alunos não significa a exclusão ou desconsiderar a importância desses segmentos no processo de construção da gestão democrática da escola pública. Pelo contrário, reconhecemos sim que a participação da comunidade escolar e alunos representam segmentos fundamentais para o alcance da gestão escolar democrática e participativa. Entretanto, a pesquisa estabeleceu como foco a percepção dos profissionais que atuam diretamente na estrutura organizacional e pedagógica e que vivenciam as mudanças ocorridas nos últimos anos com relação as legislações voltadas para a educação, bem como, ao período de retrocessos ou não após o avanço do conservadorismo nacional e local

A inclusão de pais, comunidade escolar e alunos implicaria na ampliação do universo empírico, como também, a incorporação de outras dimensões de análise, critérios de seleção e análises específicas, considerando diferenças de idade (Ensino Fundamental e Médio) e percepções mais direta com as mudanças ocorridas na educação após 2016. Desse modo, a delimitação dos participantes buscou assegurar uma maior coerência com relação ao problema de pesquisa, os objetivos, os procedimentos metodológicos e as categorias analíticas adotadas.

Ressaltamos que a ausência desses segmentos não representou reduzir a importância de sua participação, uma vez que entendemos que pais, comunidade escolar e alunos constituem os principais representantes para o alcance da gestão escolar democrática e que, portanto, sua não inclusão na pesquisa de campo ocorreu simplesmente em razão de uma delimitação de estudo e que poderão ser incluídos em pesquisas posteriores.

2.2 CRITÉRIOS PARA ESCOLHA DAS ESCOLAS

Ressaltamos que os critérios utilizados para a escolha das escolas para a realização da pesquisa de campo para a aplicação de um questionário aberto com diretores, pedagogos e professores são escolas estaduais e municipais, nas diversas zonas distritais no município de Manaus (zonas sul, cento sul, leste e oeste) que oferecem o ensino fundamental e médio para verificar se as mesmas já possuem um Projeto Político-Pedagógico construído e quais suas contribuições para a gestão escolar democrática e participativa, bem como, se essas escolas já possuem um Conselho Escolar constituído e como foi realizado sua constituição e, ao mesmo tempo, se estão contribuindo para a gestão da escola. O questionário procura verificar também se ocorreu algum retrocesso com relação a participação da comunidade escolar no contexto educacional e escolar a partir de 2016.

Entendemos que gestores, pedagogos e professores participam efetivamente, tanto na

elaboração e constituição, como também na execução do Projeto Político-Pedagógico e do Conselho Escolar, sendo assim, o questionário elaborado e que será aplicado será igual para gestores, pedagogos e professores.

2.3. REFERENCIAL TEÓRICO/METODOLÓGICO

Como referencial teórico/metodológico, utilizaremos a perspectiva histórico-crítica de educação, baseado na concepção de Gramsci (1978) e Saviani (2018). Esses autores dão ênfase na prática de uma educação progressista/libertadora, que implica uma ação no processo, objetivando a transformação do que está instituído por outro a se instituir, sem, no entanto, eliminar o anterior.

Na concepção histórico-crítica a influência do pensamento de Gramsci é considerado como ponto central no processo de discussão e debate na sociedade e na escola, ao elaborar a noção de hegemonia, defende que a escola é um dos principais aparelhos responsáveis pela produção da difusão de concepção de mundo, desempenhando papel decisivo na disputa entre projetos societários.

Os fundamentos da teoria histórico-crítica dialogam completamente com o pensamento de Gramsci, sobretudo no que se refere à noção de hegemonia e ao papel da escola na formação das consciências. Para Gramsci, o poder é mantido pela classe dominante não apenas somente por meio da coerção, mas, sobretudo, pela construção do consenso, uma vez que a escola desempenha função estratégica para difundir determinadas concepções de mundo.

Ao mesmo tempo, a teoria histórico-crítica sistematizada por Saviani, a partir da década de 80, constitui-se como uma das mais importantes correntes pedagógicas críticas no contexto educacional brasileiro. Fundamentada no materialismo histórico-dialético, compreende a educação como uma prática social mediada pelas condições concretas de produção da vida humana. Essa concepção afirma que a educação não pode ser compreendida como um processo neutro, mas como atividade intrinsecamente vinculada às condições objetivas de produção e reprodução da vida social.

Deste modo, Saviani desenvolve uma pedagogia que visa compreender e transformar a realidade, embasada na crítica às práticas escolares que se limitam à reprodução das desigualdades estruturais, afirmando que os ensinamentos dos conteúdos possam servir de condições para a formação de sujeitos críticos e historicamente situados.

Saviani propõe, na pedagogia histórico-crítica, um momento didático que parte da

prática social inicial dos educandos, passando pela problematização, instrumentalização e catarse, retornando à prática social em nível mais elevado de compreensão.

A concepção histórico-crítica fundamentada nos pensamentos de Gramsci e Saviani utiliza categorias como totalidade, mediação e contradição para explicar as relações e os fenômenos educacionais e da sociedade, uma vez que essas categorias contribuem para se entender como ocorrem as relações sociais, como também, compreender a dinâmica do processo educativo.

Através dessas categorias podemos ter uma melhor compreensão das relações que ocorrem na escola e utilizá-las no sentido de promover uma formação crítica e transformadora de todos os atores que estão envolvidos diretamente no cotidiano da escola.

Tanto Gramsci, como Saviani apresentam uma concepção de educação que transcende a simples transmissão de conhecimentos, suas concepções de educação trabalham no sentido de formar indivíduos críticos e consciente de seus papéis na sociedade. Nesse sentido, a educação se torna um espaço de resistência e de luta na busca da construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Na concepção histórico-crítica a categoria da totalidade é fundamental para se entender a gestão escolar e a educação como um fenômeno complexo e interconectado com a realidade que permeia a sociedade. Essa categoria aparece como eixo central e como um componente que se articula com as diferentes dimensões da vida social. Na perspectiva da totalidade, fica evidente que as decisões não podem ser tomadas no vazio, mas sim em um contexto mais amplo em que se inclui a comunidade escolar, as políticas educacionais e as realidades sociais. Saviani (2018) afirma que “a gestão escolar deve ser vista em sua articulação com as condições sociais, políticas e econômicas que a cercam”. Deste modo, a categoria da totalidade nos possibilita entender que a educação não é algo isolado, mas que faz parte de um sistema complexo de relações que, ao mesmo tempo, influencia e é influenciado por práticas educativas.

A categoria da mediação aparece na concepção histórico-crítica em relação ao processo educacional como sendo uma intermediação entre indivíduos e sociedade. Para Gramsci (1978) “a educação atua como um mediador entre a cultura dominante e as culturas subalternas, possibilitando a construção de uma consciência crítica”. Nesse sentido, a mediação no processo educacional possibilita que os educandos possam refletir sobre sua realidade e assumir uma postura crítica com relação à sociedade, possibilitando que os mesmos possam questionar as condições em que vivem.

Com relação a gestão escolar, a mediação vem mostrar que os gestores são

intermediários entre os diferentes interesses que circulam na sociedade, os gestores devem atuar como mediadores entre a cultura dominante e as vozes da comunidade no sentido de promover, no ambiente escolar, uma prática que evidenciem as diversidades de interesses presentes na sociedade.

A categoria da contradição também aparece como ponto central na concepção histórico-crítica em razão de que o espaço escolar nunca foi um espaço neutro, pois existem uma diversidade muito grande de visões e interesses ideológicos, mas, mesmo assim, ainda é um espaço propício para a formação de consciências críticas que são essenciais para estimular o questionamento e a reflexão sobre como as coisas estão postas na sociedade.

Quando essas três categorias se articulam dentro do processo educacional e, principalmente, na prática da gestão escolar, a mesma se transforma em uma prática intencional, se desligando completamente da burocracia inerente a função do gestor escolar, se inserindo em um projeto de formação humana integral. A totalidade significa que a escola não está isolada; enquanto que a mediação trabalha o papel dos sujeitos na construção da prática educacional; e a contradição mostra as tensões que poderão levar as transformações na prática educativa e na sociedade.

Quanto aos instrumentos a ser utilizados para a realização de uma pesquisa, são vários os que podem ser trabalhados pelo pesquisador para garantir que sua pesquisa alcance êxito, porém é muito importante lembrar que a escolha dos instrumentos de pesquisa não pode ser realizada de maneira aleatória. Deve ser levado em consideração diversos cuidados a serem observados no momento dessa escolha: o pesquisador precisa, de antemão, fazer uma reflexão sobre algumas questões que poderão nortear corretamente a sua decisão, quais são os instrumentos que existem para uma coleta de dados, quais os instrumentos que melhor se adequam ao tipo de pesquisa que ele pretende fazer e se os instrumentos que ele pretende utilizar respondem satisfatoriamente para que sejam alcançados os objetivos que ele precisa para conclusão de seu estudo.

Iremos utilizar, durante nossa investigação, como sondagem para a coleta de dados o questionário aberto, pois entendemos que o mesmo atende aos objetivos que traçamos para realização de nossa investigação, uma vez que gestores, pedagogos e professores são profissionais da educação que vivenciam diariamente as diversas mudanças que ocorreram e vem ocorrendo com relação as propostas que são traçadas no campo educacional inerentes a prática da gestão educacional e a gestão escolar.

Nesse sentido, entendemos que o questionário é uma técnica ou instrumento muito utilizada na coleta de informações/dados em uma pesquisa científica e tem como objetivo

oportunizar o levantamento de percepções, opiniões, crenças, sentimentos, interesses e demais terminologias congêneres sobre um determinado fenômeno, fato, acontecimento, ocorrência, objeto ou empreendimento. Segundo Gil (2011, p.128), o questionário é:

A técnica de investigação composta por um número mais ou menos elevado de questões apresentadas por escrito às pessoas tendo por objetivo o conhecimento das opiniões, crenças, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas, etc.

Diversos autores clássicos da literatura da pesquisa na área social, dentre eles Marconi e Lakatos (2019), Gil (2011), Boaventura (2017) apresentam diversas vantagens e desvantagens na aplicação desse instrumento de investigação e que o pesquisador precisa levar em consideração no momento de sua aplicação:

Vantagens:

- 1) Possibilita atingir grande número de pessoas/respondentes, mesmo que estejam dispersos numa área geográfica muito extensa, já que o questionário pode ser enviado pelo correio postal ou endereço eletrônico;
- 2) Implica menores gastos, dispêndios ou despesas com pessoal, posto que o questionário não exige o treinamento dos pesquisadores;
- 3) Garante o anonimato das respostas;
- 4) Permite que a pessoa responda no momento em que julgarem mais conveniente;
- 5) Não expõe os pesquisadores à influência das percepções/opiniões e do aspecto pessoal do respondente;
- 6) Permite que o pesquisado apresente respostas mais acuradas, especialmente quando são questões que podem causar embaraço na presença de um pesquisador;
- 7) Se a resposta demandar a consulta de documentos, o questionário preenchido pelo pesquisador/respondente pode ser o preferido e o resultado, mais acurado, pois ele terá mais tempo para responder;
- 8) Maximiza a recompensa para quem responde, por exemplo, agradecendo à participação com antecipação e indicando que o resultado da pesquisa será enviado;
- 9) Fornece alguma demonstração que conduza à credibilidade no trabalho por parte do informante, como, por exemplo, indicando a instituição de educação

que o pesquisador se vincula, bem como a entidade que está financiando a pesquisa.

Desvantagens/limitações:

- 1) Exclui as pessoas/respondentes que não sabem ler e escrever, o que, em certas circunstâncias, conduz a graves deformações nos resultados da investigação;
- 2) Impede o auxílio a informante/pesquisado quando este não entende corretamente as instruções ou perguntas;
- 3) Impede o conhecimento das circunstâncias em que foi respondido, o que pode ser importante na avaliação da qualidade das respostas;
- 4) Não oferece a garantia de que a maioria das pessoas o devolva o instrumento devidamente preenchido, o que pode implicar a significativa diminuição da representatividade – em média, 30 % dos questionários são devolvidos pelos pesquisados;
- 5) Envolve, geralmente, número relativamente pequeno de perguntas, porque é sabido que questionários muito extensos apresentam alta probabilidade de não serem respondidos;
- 6) Proporciona resultados bastante críticos em relação à objetividade, pois os itens podem ter significados diferentes para cada sujeito pesquisado;
- 7) Utilizado somente quando as questões são simples e diretas, com instruções claras e definidas;
- 8) É inflexível, no sentido que não pode ser realizada uma checagem dos dados coletados;
- 9) É inapropriado quando se deseja respostas espontâneas;
- 10) Não dá oportunidade de suplementar as respostas do pesquisado através da observação de dados.

Salientamos que os pontos relacionados como desvantagens/limitações não podem servir para o pesquisador como limitações para o desestímulo da utilização dessa técnica, e sim, devem servir como um cuidado a mais para que ele possa evitar determinadas situações embaraçosas e melhor direcionar sua operacionalização, tanto no momento da escolha das questões que irá aplicar, como, também, ao analisar o universo dos pesquisados.

Através dos questionários realizados no ambiente escolar, poderemos confrontar as respostas obtidas através da participação dos pesquisados e traçarmos um comparativo dos dados coletados com os objetivos que foram propostos para o presente estudo.

Ressaltamos que os critérios utilizados para a escolha das escolas para a realização da pesquisa de campo foram determinados em comum acordo com o Orientador. Pretendemos, nesta pesquisa, colher dados que nos forneçam subsídios de como colocar em prática uma gestão educacional que atenda as verdadeiras solicitações requeridas nos dias atuais para a gestão da escola conforme os preceitos das leis de educação e em conformidade com os anseios da comunidade escolar.

2.4 TIPO DE ABORDAGEM

Utilizaremos, nesta investigação, a abordagem quali-quantitativa, priorizando a qualitativa, uma vez que os fenômenos sociais e, mais especificamente, nosso objeto de estudo, na área da gestão escolar, são muito complexos e, na maioria das vezes, a rigidez das regras da abordagem quantitativa não nos possibilita explicar com clareza essa complexidade.

2.5 CRITÉRIOS DE INCLUSÃO E EXCLUSÃO

Os critérios de inclusão e exclusão elencados para a realização deste estudo são os seguintes:

Critérios de inclusão: participarão do estudo gestores, pedagogos e professores de escolas públicas de Manaus, Amazonas que:

- 1) . Estejam no cargo há no mínimo dois (02) anos na escola;
- 2) . Tenham contato direto com os processos de gestão escolar e/ou prática pedagógica;
- 3) . Concordem voluntariamente com a participação na pesquisa.

Critérios de exclusão: serão excluídos do estudo:

- 1) Profissionais afastados do cargo por licença médica superior a trinta (30) dias durante o período da coleta;
- 2) . Profissionais com menos de dois (02) anos de experiência na função na escola (experiência insuficiente para responder com profundidade);
- 3) . Profissionais de escolas localizadas fora do município de Manaus.

2.6. DELIMITAÇÃO E ALCANCE

Esta pesquisa terá como delimitação dez (10) escolas que oferecem o ensino fundamental e médio localizadas no município de Manaus, estado do Amazonas, sendo cinco

(05) escolas municipal e cinco (05) estadual e propõe analisar como vem ocorrendo a prática da gestão escolar, objetivando levantar dados que nos possibilitem caracterizar as possibilidades de participação e abertura que essas escolas propiciam para que a comunidade escolar participe efetivamente, tanto na elaboração do Projeto Político Pedagógico, como também na constituição do conselho escolar e analisar suas participações nas decisões que são tomadas pela direção da escola, visando perceber se estão contribuindo para a efetivação de uma gestão participativa.

Esta investigação apresenta como limites as restrições que possam dificultar uma generalização dos resultados da pesquisa para todas as escolas do município em razão do pequeno universo a ser pesquisado. Isso em virtude do grande número de atores envolvidos no ambiente escolar, impossibilitando que todos participem dos diversos momentos em que o pesquisador realiza sua investigação. Mesmo relatando os resultados delimitados a escolas do município de Manaus, podemos considerar o alcance da pesquisa como nacional, pois os resultados podem ser extrapolados para escolas com características semelhantes em todo o território nacional.

2.7. LOCALIZAÇÃO DO MUNICÍPIO NO BRASIL E NO ESTADO

Manaus, município brasileiro, capital do estado do Amazonas, é o principal centro financeiro e econômico da região norte do Brasil. É uma cidade histórica e portuária, que fica localizada no centro da floresta tropical do mundo. Está situada na confluência dos rios Negro e Solimões, sendo uma das cidades brasileiras mais conhecida mundialmente, principalmente por seu potencial turístico

É a cidade mais populosa do Amazonas e da Amazônia, com uma população de mais de dois milhões de habitantes.

Apesar de registrar uma das maiores economias do país e de ser um de seus municípios mais populoso, Manaus possui um dos menores Índices de desenvolvimento Humano (IDH) entre as capitais brasileiras.

2.8. CARACTERIZAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MANAUS

Manaus, capital do estado do Amazonas, originalmente teve sua origem em 1669 pelos portugueses com o nome de forte de São José do Rio Negro. O forte foi criado para proteger a região contra invasões estrangeiras e consolidar o domínio português na Amazônia. Em 1832, o povoado foi elevado a Vila da Barra com o nome de Manaos, em homenagem à nação

indígena dos Manaó (que significa “mãe dos deuses”), sendo legalmente transformada em cidade no dia 24 de outubro de 1848 com o nome de Cidade da Barra do Rio Negro. Somente em 4 de outubro de 1856 passou a ter seu nome atual. Ficou conhecida no começo do século XX, na época áurea da borracha. Nessa época ficou batizada como “Coração da Amazônia” e “Cidade da Floresta”. Atualmente seu principal motor econômico é a Zona Franca de Manaus.

2.9. ESTRUTURAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa está estruturada em quatro seções que correspondem aos objetivos específicos. Na primeira seção iremos descrever a trajetória da gestão educacional no país, a partir dos anos de 1920 até os dias atuais, mostrando seus avanços e retrocessos. Na segunda seção, iremos fazer uma análise sobre o Projeto Político-Pedagógico, mostrando sua importância e sua estruturação e quais contribuições pode oferecer para a gestão escolar democrática e participativa. A terceira seção realizaremos estudos sobre a elaboração e constituição do conselho escolar, alterações sofridas em sua elaboração e constituição. Finalmente, na quarta seção, realizar pesquisa de campo para analisar o contexto atual, visando perceber o quanto a comunidade escolar participa da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e da constituição do Conselho Escolar e sua atuação nos espaços decisórios das escolas públicas do Amazonas, procurando identificar se as decisões têm sofrido retrocessos no cotidiano das escolas

3. MARCO TEÓRICO

3.1. A GESTÃO DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO EDUCACIONAL BRASILEIRO

Nesta seção, abordaremos a trajetória da gestão da educação no contexto educacional brasileiro, seus caminhos e descaminhos desde os anos de 1920 até os dias atuais. Analisamos, também, a contradição existente entre a proposta de gestão democrática, claramente preconizada na Constituição Federal (1988) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e a forma de provimento de gestão realizada na prática diária. Isso nos leva a questionar se as escolas e as práticas que se efetivam em seu interior são verdadeiramente democráticas, em razão da falta de um dos mais importantes requisitos para sua concretização: legitimação da pessoa que representará os anseios da comunidade escolar e será o responsável direto pela condução da escola.

A gestão democrática é compreendida como um processo coletivo que deve ser fundamentado na descentralização do poder, que deve ser exercida na corresponsabilidade entre gestores, professores, estudantes, pais e comunidade. Baseado em autores como Edgar Morin, Vitor Paro, Moacir Gadotti e Anísio Teixeira, é reforçado o pensamento que a escola precisa ser entendida como um sistema complexo em que as decisões precisam ser tomadas na participação coletiva.

Nesta seção, refletimos também sobre o percurso histórico nas primeiras iniciativas de participação da comunidade que surgem a partir das décadas de 1920 e 1930 e que se tornam mais efetivas com a redemocratização do país na década de 1980 e que foram consolidadas pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB, de 1996. Através dessas duas leis foram instituídos mecanismos como os Conselhos Escolares e o Projeto Político-Pedagógico.

Na seção também se analisa as políticas de financiamento da educação como o Fundef, o Fundeb e o Novo Fundeb Permanente, mostrando seus avanços com relação a ampliação dos recursos destinado a educação básica, mas, também, mostrando as desigualdades no financiamento para as escolas públicas. Examina, também, o novo Plano Nacional de Educação (PNE), que mesmo definindo metas para a expansão e melhoria da educação, muitas não foram atingidas/cumpridas nos planos anteriores em razão da insuficiência de recursos e a falta de compromisso político dos governos.

Analisa, ainda, a contradição entre a defesa da gestão democrática e a forma de provimento do cargo de diretores escolares, reforçando que a eleição para diretor de escola, mesmo fortalecendo e legitimando a gestão, não é o suficiente, isoladamente, para a

democratização da escola. Seguindo esse pensamento, analisa a Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC – Diretor Escolar) que determina diretrizes para uma parametrização nacional de gestão escolar. Finaliza afirmando que a construção de uma escola verdadeiramente democrática exige a participação coletiva, a autonomia e fortalecimento dos espaços de decisão compartilhada.

3.1.1. Algumas Considerações sobre a Gestão Escolar

A gestão da escola transformou-se num dos assuntos mais debatidos nos últimos anos no campo da educação. Deste modo, os administradores escolares são impulsionados a buscar novos caminhos para respaldar suas práticas diárias e que lhes garantam uma gestão escolar que conte com a participação efetiva de seus diversos segmentos (pais, funcionários e alunos), visando compartilhar o poder de decisão e a distribuição das responsabilidades entre toda a comunidade escolar.

3.1.1.1. Concepção da Gestão Educacional e escolar

A gestão educacional e escolar representa nos dias de hoje um dos temas mais discutidos e debatidos no campo da educação, seja em termos de política geral ou no que concerne à direção das unidades de ensino em seus diversos níveis.

O confronto entre a teoria e a prática tem levado os administradores a buscarem novos caminhos que orientem para um melhor caminhar de suas atividades na escola.

Quando nos damos conta de que os modelos antigos não estão atendendo as necessidades que a escola de hoje solicita, precisamos romper com os paradigmas ultrapassados e promover mudanças em nossa forma de agir.

Em razão da não existência de modelos corretos ou mesmo completamente satisfatório, é preciso repensarmos os modelos de gestão vigentes e o real significado de democratização, no sentido de darmos novo redimensionamento para as políticas educacionais, buscando novos encaminhamentos que definam uma melhor compreensão de natureza política e social da gestão democrática.

A gestão da educação, seja ela educacional ou escolar, na atual conjuntura requer modelos baseados na autonomia e na descentralização de sua prática, portanto necessita da ruptura com o centralismo autoritário típico dos sistemas de ensino que não abrem mão de seus instrumentos de controle e cerceiam violentamente todas as ações em seu interior.

Segundo Alonso (1983, p. 22):

As decisões não são mais propriedade de seus poucos agentes situados no topo, mas fruto de um processo conjunto de elaboração onde concorrem elementos de vários níveis, de acordo com os conhecimentos que possuem e as solicitações que se apresentam.

Com relação as decisões em um ambiente escolar as mesmas não podem ficar centralizadas somente nas mãos do gestor da escola, elas precisam circular através dos diversos atores que fazem parte do seu dia a dia, para isso é preciso que ocorra uma superação de modelos fragmentados, burocráticos e meramente técnicos de administração escolar que, segundo Edgar Morin (2018) contribui para a compreensão da gestão como processo sistêmico, relacional e contextualizado.

Neste sentido, a escola deixa de ser concebida como um conjunto de setores isolados e passa a ser entendida como organização viva, na qual todas as decisões se relacionam, sejam elas decisões pedagógicas, administrativas ou políticas que, ainda conforme Morin, seria uma gestão educacional fundamentada na reforma do pensamento em que implicam práticas democráticas, participação coletiva e capacidade de leitura crítica da realidade e que são elementos essenciais para a construção de um projeto educativo de acordo com a complexidade do mundo contemporâneo.

Essa reforma de pensamento, para que ela alcance seus objetivos desejados, não pode ficar restrita somente a prática do gestor escolar, precisa ir além, precisar alcançar, principalmente, os professores que são quase a totalidade de todas as práticas que ocorrem no ambiente escolar.

Portanto, a escola do século XXI precisa promover mudanças profundas em sua forma de se relacionar com todos os seus atores, ela precisa superar seus modelos fragmentados que ainda são praticados diariamente no ambiente escolar, precisa que a comunidade escolar esteja sempre articulada e comprometida nos seus objetivos traçados, precisa enfrentar as incertezas que fazem parte do cotidiano escolar, e, acima de tudo, precisa acreditar e valorizar as opiniões de todos que fazem parte da escola. Morin defende a necessidade de um pensamento que articule o todo e as partes, que reconhece a complexidade e enfrente as incertezas. A grande contribuição para a gestão educacional no pensamento de Morin diz respeito a compreensão da gestão como um processo sistêmico, relacional e contextualizado em que a escola deixa de ser concebida como um conjunto de setores isolados e começa a ser vista com uma organização viva onde as decisões pedagógicas, administrativas e políticas se inter-

relacionam.

A esse respeito, Morin (2018, p. 36) tece o seguinte comentário:

A reforma necessária do pensamento é aquela que gera um pensamento do contexto e do complexo. Um pensamento que liga e enfrenta a incerteza, que concebe a relação entre o todo e as partes, e que reconhece a organização como um sistema.

Deste modo, a gestão educacional fundamentada na reforma do pensamento implicará em práticas democráticas, participação coletiva e capacidade de leitura crítica da realidade, necessidades básicas para a construção de um projeto educativo que seja coerente com a complexidade do mundo contemporâneo.

3.1.1.2. Gestão Participativa da Educação

A gestão participativa baseia-se na autoridade compartilhada, por meio da qual o poder é delegado para os atores da comunidade escolar onde o sucesso e a responsabilidade são assumidas conjuntamente. Como afirma Bezerra (2003, p. 109):

A participação constitui um processo de troca, que gera compromisso. Tal fato requer que se reparta coletivamente o sucesso, não apenas responsabilidade. Portanto, a participação é condição para que exista a gestão democrática, ou melhor, uma não existe sem a outra. As duas são peças fundamentais de um clima organizacional democrático.

A própria terminologia “gestão” já pressupõe, por si só, uma ideia de participação, de trabalho associado de pessoas analisando situações e decidindo coletivamente sobre algo que põe em jogo seus destinos e que, portanto, devem ser suas as decisões.

A gestão escolar democrática e participativa tem por finalidade redistribuir as responsabilidades entre seus participantes para a condução de suas atividades desenvolvidas no ambiente escolar e estes participantes – pais, alunos e qualquer outra pessoa interessada na melhoria do processo pedagógico – devem assumir uma postura frente aos desafios impostos para desenvolver uma consciência crítica/reflexiva de sua realidade social.

A gestão escolar democrática e participativa precisa também promover a interação de todos os sujeitos envolvidos nos processos da escola, propiciando os momentos de questionamentos e de resistências, bem como precisa incentivar os debates e as discussões no sentido de valorizar os diversos interesses e as necessidades dos que dela fazem parte, como

também incentivar os sonhos de conquista de uma escola melhor para todos.

Velanga (2009, p.47), apresenta claramente a importância que tem a gestão escolar participativa na promoção da interação entre os sujeitos históricos que fazem parte do convívio escolar e da tarefa da gestão na contemporaneidade,

[...] As escolas, como organismos vivos reprodutores, mas também produtores de cultura e linguagens interagem com seu entorno social e se caracterizam por uma rede complexa de relações. Nesse contexto, a gestão escolar participativa permite a interação de seus sujeitos históricos, sob o enfoque orientador das políticas públicas, da legislação e das práticas pedagógicas, mas também acolhe momentos de questionamentos e resistências, porque se inscreve como organismo social, no movimento dialético, o que demanda atenção por parte dos gestores no sentido de fazer valer os interesses, as necessidades e mesmo as utopias de todos os construtores do seu projeto norteador. Uma vez que indivíduos e sociedade não são inseparáveis nem dicotômicos, a luta pela democratização plena da sociedade significa aprender e reaprender, construir e reconstruir valores, posturas, o ato de planejar e de avaliar como tarefa inalienável da gestão escolar na contemporaneidade.

Cabe, pois, aos dirigentes escolares promover um ambiente propício para a participação plena de professores, alunos e da comunidade escolar, visto que essa participação irá levá-los ao desenvolvimento de uma maior consciência da sua realidade escolar como também de sua cidadania. Segundo Paro (2017, p. 52-53):

É como mecanismo de controle democrático do Estado que se faz necessária a presença dos usuários na gestão da escola. Para isso, o importante não é seu saber técnico, mas a eficácia com que defende seus direitos de cidadão, fiscalizando a ação da escola e colaborando com ela na pressão junto aos órgãos superiores do Estado para que este ofereça condições objetivas, possibilitadoras da realização de um ensino de boa qualidade.

A gestão democrática e participativa fortalece o poder de barganha da instituição escolar, pois através da união de seus membros, a escola ganhará forças para reivindicar melhorias para toda a comunidade escolar. Luck (2022, p.17) analisa esse poder de influência afirmando que:

Toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o independentemente da sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. No entanto, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder da participação que tem, de que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem o ambiente escolar.

A participação da comunidade escolar no dia a dia da escola influencia de forma direta no processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que a participação constitui-se como um princípio político-pedagógico indissociável da qualidade social da educação pública. A participação assume um caráter formativo na medida em que poderá promover um envolvimento consciente da comunidade escolar nos processos que ocorrem na escola, sejam eles de planejamento, organização, acompanhamento ou de avaliação.

Neste sentido, cabe a direção da escola, caso ela pretenda colocar em prática uma gestão democrática e participativa, criar espaços de debates, de participação, espaços coletivos de deliberações onde seja possível criar um ambiente em que todos tenham direito a voz nas decisões que são tomadas na escola para o oferecimento de uma educação de qualidade que seja socialmente referenciada e que possa formar cidadãos conscientes e críticos de sua realidade.

Gadotti (2014) reforça a importância da participação da comunidade escolar para a melhoria da qualidade da educação e para a efetivação da gestão democrática:

A gestão democrática não é só um princípio pedagógico. É também um preceito constitucional [...] A participação popular e a gestão democrática fazem parte da tradição das chamadas 'pedagogias participativas', sustentando que elas incidem positivamente na aprendizagem [...] Não há qualidade na educação sem a participação da sociedade na escola. A melhoria da qualidade da educação e das políticas educacionais está intrinsecamente ligada à criação de espaços de deliberação coletiva.

Mas, muitas vezes, essa consciência não é repassada para a comunidade escolar e esta não participa efetivamente das atividades da escola, deixando assim de exercer o seu direito de influência na busca de melhoria da qualidade da educação oferecida e da aprendizagem para os alunos que fazem parte da escola.

3.1.2. Um breve Histórico de Gestão e da política da Educação no Brasil

Mesmo com a grande ênfase que se está dando à participação da comunidade no ambiente escolar nos dias atuais, é salutar lembrar que essa exigência é uma luta que vem se travando há muitos anos e que não se constitui como uma novidade na história da educação no país.

Encontramos, na trajetória da educação brasileira (décadas de 1920 e 1930), movimentos por uma maior participação da comunidade, através das teses reformistas da

educação que reivindicavam uma maior abertura política das escolas públicas. Spósito (2022, p. 47), informa que: “as teses reformistas educacionais no Brasil, a partir dos anos de 1920 e, sobretudo, nos anos iniciais da década de 1930, defenderam em grande parte a abertura da escola para seus usuários, entendidos como pais, famílias e a denominada ‘comunidade’”.

Vale ressaltar que estas teses reformistas que lutavam por um maior envolvimento dos pais e da comunidade estiveram sempre voltadas para a educação elementar, ou melhor, para o ensino que se destinava às crianças das classes populares, aqueles de baixa renda. Esse envolvimento/integração, segundo Spósito (2022), “tinha como finalidade somente repassar informações relacionadas a iniciativas sanitárias, melhoria do nível de higiene e saúde dessas populações e de educação moral e cívica – despertar os pais para a necessidade de moralização dos costumes e hábitos de seus filhos”. Enquanto a escola secundária funcionava para o ensino das elites e estas não precisavam de canais de difusão (envolvimento dos pais no cotidiano da escola) porque suas condições de classe já permitiam uma harmonia entre o conteúdo da ação pedagógica e seus interesses educacionais.

Participação propriamente dita da comunidade na gestão da escola pública na história da educação brasileira surge através dos estudantes secundaristas no antigo Distrito Federal, na gestão de Anísio Teixeira como Secretário de Educação, no período de 1931 a 1935.

Anísio Teixeira foi um administrador comprometido com o avanço da educação e o primeiro a fazer uma estreita relação entre democracia e administração escolar. A respeito, Bastos (2022, p. 20) afirma que,

Anísio Teixeira foi o primeiro administrador público a relacionar democracia com administração da educação. Seu projeto de educação concebia a escola como o único caminho para a democracia. A democracia é o caminho capaz de fornecer os instrumentos necessários ao controle da sociedade sobre a coisa pública. O movimento de democratização foi vetado pelas forças políticas que preparavam o Estado Novo.

A administração escolar, segundo o pensamento de Anísio Teixeira, desempenha um papel de suma importância na promoção de um ambiente educativo eficaz e inclusivo. Ela funciona como uma prática que inspira a comunidade escolar a participar ativamente do processo e que todos se sintam motivados em contribuir para a melhoria do processo educativo. Anísio Teixeira (2015, p. 28) “a boa administração é aquela que não apenas organiza, mas também inspira a comunidade escolar a participar ativamente do processo educativo”.

Anísio Teixeira apresentava uma visão da escola moderna que deveria ser flexível e adaptável e que nos convida a repensar as práticas da gestão educacional e escolar nos dias de hoje, afirmando que a eficácia da administração escolar vai além de sua organização, mas também, que precisa se adaptar às necessidades dos alunos e da comunidade escolar e que possa oferecer uma educação que faça sentido para a sua clientela. Anísio Teixeira (1990, p. 56) expressa da seguinte forma o seu pensamento:

A escola moderna deve ser um espaço onde a administração é flexível. Permitindo que se adapte às necessidades dos alunos e da comunidade, promovendo uma educação que realmente faça sentido para todos.

Depois de um longo período de adormecimento, de completa letargia, começam a surgir a partir das décadas de 1960 e 1970, movimentos por mudanças que, até certo ponto, acompanhavam a evolução da situação política do país.

Neste período, o país vivia sob o regime militar. O sistema público de ensino se encontrava organizado com um sistema federal, sistemas estaduais, sistema do Distrito Federal e uma rede de ensino municipal que seguia as ordens, as normas do Conselho Estadual de Educação. Não existia, na realidade, o envolvimento, nem a participação efetiva dos educadores, da sociedade civil e das famílias na formulação das políticas e na condução dos sistemas educacionais.

Constatava-se, também, a inexistência de autonomia das escolas, os diretores eram indicados diretamente pelos Secretários de Educação e por critérios, na maioria das vezes, clientelistas. As necessidades materiais das escolas eram atendidas diretamente pela Secretaria de Educação e a APM (Associação de Pais e Mestres) tinha como finalidade somente angariar recursos para o atendimento das necessidades emergenciais que surgiam na escola.

Nestas duas décadas, mesmo com a interferência do regime militar, surgiram movimentos que lutavam por uma cultura popular (anos 60) onde se engajaram jovens guiados por um pensamento cristão e de esquerda e, dentre eles, marxistas-lenistas, e também movimentos exigindo mais vagas e maior democratização das escolas públicas. Bastos (2022, p. 20) relata que:

Na década de 1970, os movimentos democratizantes da administração do sistema educativo começaram no interior das lutas populares por mais vagas, e movidos pela eleição de diretores de escolas. Em algumas cidades e em alguns estados, cujos prefeitos ou governadores se sentiam pressionados pelos movimentos populares, particularmente pelas comunidades eclesiais de base as eleições para diretores de

escola se efetivaram.

Na década de 1970, tivemos também o surgimento das APMs, mesmo que em seu nascedouro significassem apenas um instrumento do autoritarismo, em razão de serem tuteladas por regras burocráticas que estabeleciam uma cidadania sob controle, nos dias atuais, alcançam uma função relevante, um instrumento de fortalecimento, de agregação dos diversos atores envolvidos no processo educacional.

Spósito (2022, p. 48), quanto à origem da APM declara que:

A presença de pais e usuários continuou a integrar o ideário pedagógico nas últimas décadas. Tal participação foi considerada tão importante para o regime autoritário, que passou a ser compulsória a partir da década de 1970, mediante a regulamentação e a obrigatoriedade da criação de alguns canais, como as Associações de Pais e Mestres, tutelados por regras burocráticas, ou seja, estabelecendo uma condição de “cidadania sob controle”.

Na década de 1980, com a eleição direta para governadores, em 1982, o país iniciou a fase de redemocratização e isso produziu mudanças significativas na estrutura do sistema público de ensino. Como primeira consequência, ocorreu o desatrelamento de algumas Secretarias de Educação, as quais estavam diretamente vinculadas ao Ministério de Educação no que se refere aos seus programas e projetos. Neste período, foi criado o Fórum de Secretários que buscavam soluções para os seus Estados sem o envolvimento direto do Ministério. Esse fórum se transformou em Conselhos de Secretários de Educação (CONSED) que contava com a participação de todos os Secretários da Educação. Em 1986, foi criada a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) que tinha como finalidade reivindicar maior participação na política educacional e também melhor distribuição dos recursos financeiros entre os Estados da nossa federação.

Como segunda consequência deste processo, surgiu à necessidade de uma maior autonomia das escolas, ou seja, a criação de mecanismos que garantissem maior espaço de decisão e a substituição dos antigos gestores da educação. Essa autonomia da escola tinha como pontos básicos: a) realizar eleição para diretores de escolas, que contrariava a indicação política; b) criar os conselhos ou colegiados escolares, com funções consultivas e deliberativas que seriam formados com a participação de pais, professores e alunos; c) possibilitar a transferência de recursos para as escolas, principalmente para que fosse possível atender as necessidades básicas das mesmas.

Nascimento (2022, p.126) comenta sobre o significado da expressão “gestão democrática” na década de 80:

A expressão “gestão democrática” já está incorporada ao glossário pedagógico da escola pública brasileira. De uma forma ou de outra a maioria dos governantes vem, desde o início da década de oitenta, promovendo discussões que apontam para formas mais participativas de escolha de diretores e de propostas de trabalho que viabilizem a distribuição das responsabilidades no ambiente escolar.

Ainda nos anos oitenta, tivemos a promulgação da nova Constituição Federal em 1988, onde muitas medidas foram legitimadas. O princípio da gestão democrática ganha forças (art. 206, inciso VI), abrindo espaço para que os Estados encontrassem formas e mecanismos para a sua concretização.

Outras conquistas foram asseguradas pela Constituição de 1988 (art. 206):

- 1) Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola (Inciso I);
- 2) Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber (Inciso II);
- 3) Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino (Inciso III);
- 4) Garantia do padrão de qualidade (Inciso VII).

Outro grande marco para a democratização do contexto escolar e para um maior envolvimento da comunidade foi à aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB – (Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996) e a Lei nº 9.424 de 17 de dezembro de 1996 (que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF) e o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)). Essas leis (LDB e FUNDEF), mais o programa (PDDE), fizeram com que a escola se reestruturasse completamente para atender as diversas incumbências que foram destinadas para seus profissionais de ensino e, principalmente, para uma efetiva participação da comunidade na elaboração e no envolvimento das atividades, tais como: participação na elaboração da proposta pedagógica (Projeto Político Pedagógico), acompanhamento na aplicação de recursos financeiros, formação e participação de colegiados da escola, acompanhamento da merenda escolar e das demais atividades desenvolvidas no ambiente da escola.

A LDB preconiza a implantação da gestão democrática e define como prioridade a participação de profissionais da educação na elaboração do Projeto Pedagógico da Escola,

como também o envolvimento da comunidade escolar em conselhos escolares ou equivalentes. Assim temos:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de 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. Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de educação básica pedagógica e administrativa e de gestão financeiras observadas às normas gerais de direito financeiro público.

Deste modo, concluímos que as principais incumbências da nova LDB/96 para as escolas e para os profissionais da educação são:

Da escola:

- 1) Elaboração e execução de sua proposta pedagógica;
- 2) Administrar seu pessoal e os recursos financeiros;
- 3) Articular-se com as famílias e a comunidade;
- 4) Assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas;
- 5) Informar pais ou responsáveis sobre frequência, rendimento dos alunos e execução da proposta pedagógica.
- 6) Dos docentes:
- 7) Participar da elaboração da proposta pedagógica da escola;
- 8) Zelar pela aprendizagem dos alunos;
- 9) Estabelecer estratégias para os alunos com menor rendimento;
- 10) Colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade.

O FUNDEF foi instituído pela emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996. Sua principal inovação está na mudança da estrutura do financiamento do Ensino Fundamental, pois subvincula uma parcela dos recursos a esse nível de ensino. Utiliza, também, novos critérios de distribuição e utilização dos recursos, promovendo a partilha entre Governo Estadual e Governo Municipal, conforme o número de alunos que são atendidos em cada rede de funcionamento.

O PDDE foi criado pela Medida Provisória nº 1.784, de 14 de dezembro de 1998, e é considerado também como uma medida de grande impacto para o fortalecimento da escola pública. Os recursos repassados servem para despesas de custeio, manutenção e pequenos

reparos e compra do material permanente.

Segundo Severino (2002, p. 58), a lei deveria ser mediadora entre os direitos e os deveres atribuíveis a todas as pessoas para que os mais fracos não fossem oprimidos pelos mais fortes e que todos deveriam submeter-se somente ao império do direito e aos ditames da justiça:

A lei surge como mediadora dos direitos e deveres atribuíveis a todas as pessoas, de forma a garantir a cada um o que lhe é devido e a impedir que o mais forte oprima o mais fraco, inviabilizando-lhe o usufruto de seus direitos. Sob o regime da lei, os indivíduos só se submeteriam ao império do direito e só se curvariam aos ditames da justiça, medida e mediação da equidade e do equilíbrio social. Eis uma das grandes utopias do projeto da modernidade; a possibilidade de se constituir uma sociedade, cujas relações internas sejam regidas pela lei e não pelo poder de vontades arbitrárias de alguns homens ou mesmo de alguma suposta entidade sobre-humana.

Esse Estado de direito, na sociedade brasileira, sempre foi marcado pela implementação das decisões tomadas sob o império da força e da dominação. Esclarece mais ainda o autor que:

A experiência histórica da sociedade brasileira é marcada pela realidade brutal da violência, do autoritarismo, da dominação, da injustiça, da discriminação, da exclusão, enfim, da falta do direito. É assim que o nosso Estado não tem sido um Estado de direito. Ele sempre foi, sob as mais variadas formas, um Estado de fato, onde as decisões são tomadas e implementadas sob o império da força e da dominação. Não é um agenciador dos interesses coletivos e muito menos dos interesses dos segmentos mais fracos da população que constitui sua sociedade civil (Severino, 2002, p. 59).

Fazendo uma análise tanto de FUNDEF como do PDDE, podemos perceber que teoricamente ambos trazem em suas colocações um discurso que encanta, que nos enche de esperanças na construção de uma prática escolar mais democrática, mais participativa e que todos tenham vez e voz não só nos momentos de decisão, mas durante todo o desenrolar do processo educativo. Mesmo assim, não podemos ficar somente ouvindo o canto da sereia, pois poderá nos causar letargia, torpor, e nos tirar as forças, o que impedirá de lutarmos, de percebermos o que verdadeiramente se encontra nas entrelinhas e quais as verdadeiras razões camufladas existentes nessas propostas de participação. Precisamos refletir se com tudo isso o Estado (Federal, Estadual ou Municipal) não está se eximindo de suas obrigações e repassando, paulatinamente, insidiosamente, essas obrigações para as escolas e suas comunidades em geral

Em 2007, percebendo que a emenda Constitucional nº 14, de setembro de 1996, que criou o FUNDEF como financiador da Educação no país não estava mais atendendo as necessidades da educação geral brasileira, em virtude de deixar diversas modalidades do ensino de fora do repasse dos recursos para a educação, pelo motivo de atender somente o Ensino Fundamental, foi criado, em substituição ao FUNDEF, através da Lei 11.494, de 20 de junho de 2007, o FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) que passou a servir como financiador da Educação Básica que abrange todas as modalidades de ensino do país.

O que muito se questiona, tanto com a criação do FUNDEF, como com sua substituição pelo FUNDEB, é que com os dois financiadores da Educação pública brasileira, a prioridade nunca foi dada a escola pública, pois o repasse dos recursos públicos não foi destinado única e exclusivamente para as escolas públicas, na própria lei, no capítulo III, que trata da Distribuição dos Recursos, em seu art. 8º, § 1º, acrescenta que “Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos previstos no Inciso II do caput do art. 60 do ADCT (Ato das Disposições Constitucionais Transitórias), em relação às instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativas e conveniadas com o poder público, o cômputo das matrículas efetivadas”.

Fica claro que a educação pública brasileira nunca foi e nem será prioridade para os governantes de nosso país, muito em razão da pressão sofrida pelo grande contingente de proprietários de escolas particulares que investem grandes quantias em dinheiro para eleger nossos representantes e estes quando eleitos passam a legislar pela causa daqueles que gastaram fortunas em suas eleições.

Deste modo, cabe a sociedade civil e aos educadores progressistas de nosso país continuar nessa luta reivindicatória por um ensino de qualidade e a garantia da distribuição dos recursos públicos exclusivamente para as escolas públicas e, caso venha sobrar, que seja destinado para as instituições privadas de ensino, uma vez que estas já arrecadam uma grande quantia de recursos com matrículas e mensalidades pagas pelos pais dos alunos.

3.1.3. O Novo Fundeb (Fundeb Permanente)

A Lei 14.113, de 25 de dezembro de 2020, regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.

No art. 1º da Lei determina que fica instituído, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de natureza contábil nos termos do art. 212-A da Constituição Federal.

Em seu parágrafo único assegura que a instituição dos fundos previstos no capítulo desse artigo e a aplicação de seus recursos não isentam os Estados, o Distrito Federal e os Municípios da obrigatoriedade da aplicação na manutenção e no desenvolvimento do ensino, na forma prevista no art. 212 da Constituição Federal e no inciso VI do caput e parágrafo único do art. 10 e no inciso V do caput do art.11 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, de:

I – Pelo menos 5% (cinco por cento) do montante dos impostos e transferências que compõem a cesta de recursos do Fundeb, a que se referem os incisos I, II, III, V, VI, VIII e IX do caput e o § 1º do art.3º desta Lei, de modo que os recursos previstos no art. 3º desta Lei somados aos referidos neste inciso garantam a aplicação do mínimo de 25% (vinte e cinco por cento) desses impostos e transferências em favor da manutenção e do desenvolvimento do ensino.

II – Pelo menos 25% (vinte e cinco por cento) dos demais impostos e transferências.

Art. 2º Os fundos destinam-se a manutenção e ao desenvolvimento da educação básica e à valorização dos profissionais da educação, incluída sua condigna remuneração, observando o disposto nesta Lei.

3.1.3.1. Composição Financeira

A composição financeira do Novo Fundeb permanente (que terá uma nova avaliação em um período de 10 anos, ou seja, 2030) resulta de uma cesta integrada de impostos em que os fundos, no âmbito de cada estado e do Distrito Federal, são compostos por 20% das seguintes fontes de receita:

I- Impostos sobre Transmissão Causa Mortis e Doação de quaisquer Bens ou Direito (ITCD) previsto no inciso do caput do art. 155 da Constituição Federal;

II - Impostos sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transportes Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS) previsto no inciso II do caput do art. 155, combinado com o inciso IV do caput do art. 158 da Constituição Federal;

III – Imposto sobre a propriedade de Veículos automotores (IPVA) previsto no inciso

III do caput do art. 158 da Constituição Federal;

IV – Parcela do produto de arrecadação do imposto que a União eventualmente instituir no exercício da competência que lhe é atribuída pelo inciso I do caput do art. 154 da Constituição Federal, prevista no inciso II do caput do art. 157;

V – Parcela do produto de arrecadação do Imposto sobre a Propriedade Territorial Rural (ITR), relativamente a imóveis situados nos Municípios, prevista no inciso II do caput do art. 158 da Constituição Federal;

VI – parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza e do Imposto sobre Produtos Industrializados (IPI) devida ao Fundo de Participação dos Estados e do Distrito Federal (FPE), prevista na alínea a do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei nº 5.172, de 25 de outubro de 1966 (código Tributário Nacional);

VII – Parcela do produto da arrecadação do Imposto sobre a Renda e Proventos de Qualquer Natureza e do IPI devida ao Fundo de Participação dos Municípios (FPM), prevista na alínea b do inciso I do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei 5.172, de 25 de outubro de 1966 (Código Tributário Nacional);

VIII – Parcela do produto de arrecadação do IPI devida aos Estados e ao Distrito Federal prevista no inciso II do caput do art. 159 da Constituição Federal e na Lei Complementar nº 61, de 26 de dezembro de 1989;

IX – Receitas da dívida ativa tributária relativa aos impostos previstos neste artigo, bem como juros e multas eventualmente incidentes.

§ 1º Inclui-se na base de cálculo dos recursos referidos nos incisos I a IX do caput deste artigo o adicional na alíquota do ICMS de que trata o § 1º do art. 82 do ato das Disposições Constitucionais Transitórias.

§ 2º Além dos recursos mencionados nos incisos I a IX do caput e no § 1º deste artigo, os Fundos contarão com a complementação da União, nos termos da Seção II deste Capítulo.

3.1.3.2. Complementação da União

Art. 4º A União complementarará os recursos dos Fundos a que se refere o art. 3º desta Lei, conforme disposto nesta Lei.

§ 1º A complementação da União destina-se exclusivamente a assegurar recursos financeiros aos Fundos, aplicando-se o dispositivo no caput do art. 160 da Constituição Federal.

§ 2º É vedada a utilização dos recursos oriundos da arrecadação da contribuição social do salário-educação a que se refere o § 5º do art. 212 da Constituição Federal na complementação da União aos Fundos.

§ 3º A União poderá utilizar, no máximo, 30% (trinta por cento) do valor de complementação ao Fundeb previsto no caput deste artigo para cumprimento da aplicação mínima na manutenção e no desenvolvimento do ensino estabelecida no art. 212 da Constituição Federal.

§ 4º O não cumprimento do disposto neste artigo importará em crime de responsabilidade da autoridade competente.

3.1.3.3. Nova forma de distribuição dos recursos

Foi instituída uma nova forma de complementação/distribuição da União ao Fundeb, que será calculada de acordo com o número de alunos matriculados nas respectivas redes de educação básica pública presencial, observadas as diferenças e as ponderações quanto ao valor (VAAF, VAAT ou VAAR) entre etapas, mobilidades, duração da jornada e tipos de estabelecimento de ensino, considerando as respectivas especificidades e os insumos necessários para a garantia da qualidade da educação. A complementação será equivalente a, no mínimo, 23% do total de recursos.

Os percentuais do NOVO-FUNDEB serão aplicados de maneira progressiva, entre 2021 e 2026.

Ficou determinado pelo Novo-Fundeb que essa complementação para cada Fundeb (estadual e distrital) será para completar os 23% (vinte e três por cento) da União feita através das seguintes complementações: VAAF, VAAT ou VAAR.

VAAF (Valor Anual por Aluno) é composta de 10% da distribuição de recursos que compõem os fundos, no âmbito de cada estado e do distrito federal, sempre que o VAAF não alcançar o mínimo definido nacionalmente. O valor base para o cálculo é o resultado da razão entre os recursos recebidos relativos as receitas e o número de alunos matriculados nas respectivas redes de ensino. Neste caso, se a rede de ensino não atingir o valor mínimo nacional determinado, a União fará a complementação de 10% do VAAF a fim de atingir tal valor.

Quando o valor do VAAF, já acrescido dos 10% da complementação da União não consiga ainda atingir o mínimo definido nacionalmente, a União repassará, no mínimo, 10,5% do valor para cada rede pública de ensino municipal, estadual ou distrital, para que a rede

alcance o padrão mínimo de qualidade.

VAAT (valor Aluno-Ano Total) foi criado como inovação, como um mecanismo de complementação, ou seja, ao valor inicial somado à complementação da União.

O VAAT aparece no Novo-Fundeb como um dos institutos inovadores na nova Lei. No Fundeb anterior, se um município não atingisse o mínimo nacional, mas seu estado tivesse atingido, o município não receberia a complementação da União. No Novo-Fundeb, se após a complementação do fundo estadual/distrital (VAAF), a rede municipal de ensino, juntamente com a estadual/distrital ainda não atinja o mínimo, ela recebe a complementação do VAAT. Essa complementação (VAAT) representará as receitas dos fundos e demais disponibilidades vinculadas à educação, realizadas nos dois exercícios financeiros anteriores ao de referência, corrigidos pelo percentual de variação nominal das receitas totais integrantes dos fundos, considerando o período de 24 meses, com encerramento em junho do exercício anterior ao da transferência das receitas. Esse mecanismo de redistribuição/complementação visa diminuir a desigualdade entre os municípios, possibilitando a oferta de uma educação pública de qualidade a toda a população do estado.

O valor percentual da nova Lei do Fundeb seguirá uma regra básica de transição do VAAT que serão aplicados de maneira progressiva, a partir do ano de 2021. Na complementação do VAAT, serão observadas a seguinte regra de transição:

Quadro 1: Valor Aluno Ano Resultado

2021	2022	2023	2024	2025	2026
2%	5%	6,25%	7,5%	9%	10,5%

VAAR (Valor Aluno Ano Resultado). Essa complementação será composta de 2,5% da receita total dos recursos que compõem o Fundeb. Esses recursos serão destinados às redes públicas de ensino que apresentarem melhoria nos indicadores de atendimento e de aprendizagem, considerando a redução das desigualdades e o cumprimento de condicionalidades previstas,

A inclusão dessa complementação (VAAR) no Novo Fundeb estabelece condições de gestão a serem cumpridas pelas redes, que associem qualidade de ensino e desenvolvimento social, reduzindo a disparidade entre grupos socioeconômicos. Condicionalidades descritas no Art. 14 desta Lei.

Art. 14. A complementação VAAR será distribuída às redes públicas de ensino que cumprirem as condicionalidades e apresentarem melhoria dos indicadores referidos no inciso

III do caput do art. 5º desta Lei.

§ 1º As condicionalidades referidas no caput deste artigo contemplarão:

I – provimento do cargo ou função de gestor escolar de acordo com critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolha realizada com a participação da comunidade escolar entre candidatos aprovados previamente em avaliação de mérito e desempenho;

II - participação de pelo menos 80% (oitenta por cento) dos estudantes de cada ano escolar periodicamente avaliado em cada rede de ensino por meio dos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica;

III – redução das desigualdades educacionais, socioeconômicas e raciais medidas nos exames nacionais do sistema nacional de avaliação da educação básica, respeitadas as especificidades da educação escolar indígena e suas realidades;

IV – regime de colaboração entre Estado e Município formalizado na legislação estadual e em execução, nos termos do inciso II do parágrafo único do art. 158 da Constituição Federal e do art. 3º da Emenda Constitucional nº 108 de 26 de agosto de 2020

Os percentuais da nova Lei do Fundeb serão aplicados de maneira progressiva, entre 2021 e 2026. A parcela específica da complementação VAAR, começa a partir do 3º ano subsequente ao ano de vigência da Lei, respeitando a seguinte regra de transição.

Quadro 2: Complementação VAAR

2023	2024	2025	2026
0,75%	1,5%	2%	2,5%

3.1.4. Principais vantagens no novo Fundeb

Uma das grandes vantagens do Novo Fundeb é que agora ele é um fundo permanente e faz parte da Constituição brasileira e não há mais prazo de vigência, e sim uma data para sua avaliação e implementação de novas contribuições que possam vir a melhorar sua eficácia em prol da melhoria da educação pública brasileira ;

Outra vantagem do Novo Fundeb é que o mesmo conta com uma maior complementação da União e que crescerá, desde o início de sua vigência, de 10% para 23% até 2026, com aumento de 2 pontos percentuais já para 2021;

O Novo Fundeb é um plano mais justo em virtude de que a parte da complementação da União irá para as redes de ensino mais pobres;

O Novo Fundeb promove a inclusão de metas privilegiando a colaboração entre as

redes de ensino como forma de assegurar universalização, qualidade e equidade do ensino obrigatório;

Uma outra grande inovação do Novo Fundeb é que ele imputa (principalmente na Lei) crime de responsabilidade quando veda a retenção ou qualquer restrição a entrega dos recursos;

O Novo Fundo cria o ICMS-EDUCAÇÃO em que a qualidade da educação passa a interferir diretamente na arrecadação dos municípios, principalmente para os municípios mais pobres, que não tem uma arrecadação robusta e é mais dependente dos recursos repassados pelo estado;

Inova e, ao mesmo tempo, imputa, através da modalidade de redistribuição VAAR compromissos e práticas que promovam a gestão democrática por meio de escolhas do gestor escolar através de critérios técnicos de mérito e desempenho ou a partir de escolhas realizadas com a participação da comunidade escolar; envolvimento/participação dos estudantes nos exames nacionais de avaliação da educação básica (SAEB); redução das desigualdades educacionais socioeconômicas e raciais que ainda são enormes em nosso sistema educacional; regime de colaboração entre estado e município, como também, que às redes de ensino estejam alinhadas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e aprovados nos termos dos seus respectivos sistemas de ensino.

3.1.5. O PNE (PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO)

A Constituição Federal de 1988 trouxe de volta a ideia de um plano nacional de longo prazo, tendo força de lei, que fosse capaz de conferir estabilidade às iniciativas governamentais na área da educação.

Em seu art. 214 diz: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a”:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – Melhoria da qualidade do ensino;
- IV – Formação para o trabalho;

V – Promoção humanística, científica e tecnológica do país,

VI–Estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto.

A LDB 9.394/96 “estabelece as diretrizes e Bases da Educação Nacional e determina em seu art. 9º que a União incumbir-se-á de”:

I – Elaborar o plano nacional de educação em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios. E no art. 87, reforça que “é instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta lei”. § 1º A União, no prazo de um ano a partir da publicação desta Lei, encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

Em conformidade com a Constituição Federal e com a LDB 9.394/96, foi aprovado pela Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001, o PDE (Plano Nacional de Educação) que trazia dentre seus objetivos, os seguintes:

- A elevação global do nível de escolaridade da população;
- A melhoria do ensino em todos os níveis;
- A redução das desigualdades sociais e regionais no tocante ao acesso e à permanência com sucesso na educação pública.

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Fazendo uma análise nas metas estabelecidas nesse plano, percebe-se que o mesmo apresentava diversos pontos positivos, como, por exemplo, transporte escolar (muitos municípios apresentavam enormes dificuldades para levar seus alunos à escola), ampliação da oferta de educação infantil, valorização dos profissionais do magistério, melhoria da infraestrutura física das escolas, adaptação dos edifícios escolares para o atendimento dos alunos portadores de necessidades especiais, dentre outras, porém não podemos deixar de refletir sobre os diversos pontos negativos na execução do plano. Em primeiro lugar, muitas das metas previstas no mesmo não foram cumpridas, em razão de metas estabelecidas sem determinar quem as deveria executar e a quem responsabilizar se as mesmas não fossem executadas e, em segundo lugar, falta de recursos financeiros para a execução de

determinadas metas, o que ficou conhecido popularmente com o seguinte slogan “prever sem prover” recursos para que as metas fossem realmente realizadas.

Este plano deveria ser executado até o final de 2010 e logo em seguida aprovado o seguinte para o decênio 2011-2020, infelizmente por diversos entraves em sua votação, o novo plano somente conseguiu ser aprovado no ano de 2014, depois de muitas discussões sobre o mesmo e, em razão de muitas emendas apresentadas para sua modificação, principalmente na meta de nº 20 que determina o percentual que deve ser aplicado do PIB na educação pública do país.

O Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei nº 13.005/14, de 25 de junho de 2014, ao contrário do anterior, foi mais incisivo na determinação de suas metas, enquanto no primeiro foram estabelecidas 295 (duzentas e noventa e cinco) metas a serem atingidas no período de dez anos, neste atual foram propostas somente 20 (vinte) metas. Assim como o anterior ele é muito vago na determinação e na responsabilização para a concretização de determinadas metas, inviabilizando sua prática e execução, o que também criou uma descrença popular com relação ao mesmo em que os autores mais críticos chegam a afirmar que “não é um plano e sim uma declaração de intenções”.

Caso queiramos verdadeiramente obter algum avanço na educação pública do país, é necessário que a sociedade civil, através das entidades científicas, sindicais, acadêmicas e educacionais assuma uma postura de luta por uma escola pública, gratuita, democrática e de qualidade social para todos e não somente para uma pequena minoria da população.

3.1.5.1. O novo PNE (2026-2036)

O PNE (Plano Nacional de Educação) 2014-2024, aprovado pela Lei 13.005/2014 teria sua vigência encerrada em 2024, porém como não houve a apresentação de um novo plano dentro do prazo estipulado em Lei que seria até junho de 2023, o plano Nacional de Educação atual cuja vigência encerraria em 2024, teve a sua vigência prorrogada até dezembro de 2025.

A proposta do Novo PNE (2026-2036) foi encaminhado ao Congresso Nacional para o próximo decênio, através do Projeto de Lei nº 2.614, de 2024. Em dezembro de 2025 foi aprovado pela Comissão Especial da Câmara. Em março de 2026, foi aprovado pelo Senado e, em seguida, por meio da Lei 15.388, de 14 de abril de 2026, assinado pelo Presidente da República (Luiz Inácio Lula da Silva). Diferentemente do anterior que traçava 20 (vinte) metas a serem cumpridas e diversas ações para a sua concretização, este apresenta 19 (dezenove) objetivos gerais, 73 (setenta e três) metas e 372 (trezentos e setenta e duas)

estratégias que abrangem os diferentes níveis de ensino.

A seguir, elencamos, de forma reduzida, os 19 (dezenove) objetivos pretendidos a serem alcançados com a execução do novo Plano Nacional de Educação, reforçando que o mesmo pode ser encontrado integralmente com seus objetivos, metas e estratégias através do Lei 15.388, de 14 de abril de 2026:

- 1) Ampliar a oferta de matrícula em creches e universalizar a pré-escola;
- 2) Garantir a qualidade da oferta da educação infantil;
- 3) Assegurar a alfabetização ao final do 2º ano do ensino fundamental para todas as crianças;
- 4) Assegurar que as crianças; adolescentes e jovens concluam o ensino fundamental e médio na idade regular
- 5) Garantir a aprendizagem dos estudantes no ensino fundamental e médio;
- 6) Ampliar a oferta de educação em tempo integral na rede pública;;
- 7) Promover a educação digital para o uso crítico, reflexivo e ético das tecnologias da informação e da comunicação;
- 8) Promover a educação ambiental e o enfrentamento das mudanças climáticas em todos os estabelecimentos de ensino;
- 9) Garantir o acesso, a qualidade e a permanência em todos os níveis e modalidades da educação indígena, quilombola e do campo;
- 10) Garantir o acesso, a oferta e a aprendizagem dos alunos da educação especial e belingue de surdos;
- 11) Assegurar a alfabetização e ampliar a conclusão da educação básica para todos os jovens, adultos e idosos;
- 12) Ampliar o acesso e a permanência na educação profissional e tecnológica;
- 13) Garantir a qualidade e a adequação da formação às demandas da sociedade, do mundo do trabalho, e das diversidades de populações na educação profissional e tecnológica;
- 14) Ampliar o acesso, a permanência e a conclusão na graduação, com inclusão e redução de desigualdades;
- 15) Garantir a qualidade de cursos de graduação e instituições de ensino superior;
- 16) Ampliar a formação de mestres e doutores, de forma equitativa e inclusiva, com foco na solução dos problemas da sociedade
- 17) Garantir formação e condições de trabalho adequadas aos profissionais da educação básica;

- 18) Assegurar a participação social no planejamento e gestão educacional;
- 19) Assegurar a qualidade e a equidade nas condições de oferta da educação básica.

A nova composição do PNE se concentra nos seguintes pontos: a) melhoria da qualidade da educação em que busca aprimorar o aprendizado, priorizando na alfabetização até o 2º ano do ensino fundamental; b) redução das desigualdades, visando garantir inclusão e equidade para todos os alunos, independentemente da modalidade de ensino; c) expansão do tempo integral, procurando aumentar a oferta de educação em tempo integral na rede pública; d) educação digital, promover a capacitação para que seja usada ético e criticamente as tecnologias de informação e comunicação; e) valorização dos profissionais da educação, visa priorizar a formação e o desenvolvimento dos educadores; f) fortalecimento da gestão escolar, assegurando que todos os diretores escolares seja selecionados com base em critérios técnicos e em consulta à comunidade escolar; h) monitoramento e transparência, incluindo mecanismos de avaliação contínua para acompanhar o cumprimento das metas.

A Lei do PNE 13.005/14, de 25 de junho de 2014, estabeleceu que o país deveria perseguir uma série de metas para todas as etapas e modalidades da educação infantil à pós-graduação, no entanto, conforme diversos relatórios elaborados sobre sua execução nos últimos 10 (dez) anos, ficou demonstrado que na última década não só houve poucos avanços, mas até mesmo retrocessos nos objetivos definidos para melhorar a educação brasileira.

O Plano Nacional de Educação 2014-2024 que teve sua vigência prorrogada até dezembro de 2025, teve essa prorrogação em razão de, em primeiro lugar, por não ter sido enviado uma nova proposta para apreciação na data prevista para sua análise, em segundo lugar, porque das 20 (vinte) metas propostas para execução nesse período de 10 (dez) anos apenas 2 (duas) metas foram atingidas/consideradas cumpridas durante a vigência do plano: o aumento do número de matrículas totais em mestrado e doutorado e a elevação da qualidade do ensino superior com mais mestres e doutores entre os professores das faculdades, metas estas que já estavam bem avançadas antes do início de vigência do plano.

Em relação as outras 18 (dezoito) metas estabelecidas, poucas foram consideradas parcialmente cumpridas, enquanto sua maioria ficou longe de seus cumprimentos, sofrendo, ainda, retrocessos em sua aplicação.

Uma das principais razões para o não cumprimento da maioria das metas do plano foi a falta de vontade política para a concretização das mesmas, principalmente em virtude da aprovação da Emenda Constitucional 95, que estabeleceu um teto de gastos em 2016, dois anos após a sanção do plano.

Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências:

“Art. 106. Fica instituído o Novo Regime Fiscal no âmbito dos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social da União, que vigorará por vinte exercícios financeiros, nos termos dos arts. 107 a 114 deste Ato das Disposições Constitucionais Transitórias.”

A aprovação da emenda de gastos foi um dos maiores obstáculos para o cumprimento das metas do PNE, porque não há como se fazer um plano para ser executado sem que seja disponibilizado, destinado recursos financeiros para a sua execução. No momento em que o parlamento brasileiro e o presidente da república se organizaram para aprovar essa emenda, estavam dizendo que os direitos sociais, sobretudo o direito à educação, não era um objetivo do estado brasileiro.

3.1.6. Contradição entre proposta de gestão democrática × processo de provimento e gestão da escola pública

A eleição de diretores de escolas, através da escolha realizada pelos alunos, pais e comunidade escolar, não representa o único caminho para que se tenha uma escola verdadeiramente democrática, uma vez que existem diversos outros fatores imbricados nesse processo que contribuem consideravelmente para que o ambiente escolar se torne um local de efetiva participação da comunidade. Porém, não podemos olvidar que a partir do momento que a comunidade escolar puder escolher livremente a pessoa que intermediará seus anseios frente ao órgão mantenedor da escola, estará, automaticamente, estabelecendo o tipo de escola necessária para o atendimento de suas necessidades e descobrindo o caminho para a concretude da democratização e o estabelecimento de novas relações no cotidiano escolar.

Rodrigues (2018, p. 41), ao analisar os três aspectos inerentes à democratização da escola, cita, como primeiro elemento, o envolvimento dos pais e da comunidade na escolha dos dirigentes educacionais.

[...] Frequentemente se imagina que democratizar a escola é democratizar os processos administrativos. Isso significa, na ponta do processo, requerer que os dirigentes educacionais, no âmbito da atividade escolar (como, por exemplo, os administradores, os diretores de escola, os dirigentes regionais de educação, os reitores das universidades, os diretores de unidades e ensino superior), sejam eleitos através de formas participativas, incluindo professores, alunos e, eventualmente, nas escolas de 1º e 2º graus, pais e líderes de comunidade. Julga-se, por esta concepção, que não se vai atingir uma democracia na escola sem que os dirigentes das unidades

escolares sejam legitimados através da manifestação dos seus liderados. Eles devem ser eleitos ou pelo menos deve haver uma participação efetiva por parte das comunidades na escolha dos dirigentes; requer-se com isso que se afastem as decisões determinadas apenas pelas injunções políticas daqueles que controlam o poder do Estado.

A eleição ou escolha pela comunidade do dirigente escolar poderá garantir uma legitimidade para que este possa, junto com os seus pares – pais, alunos, funcionários e comunidade – decidir conjuntamente na formulação dos objetivos que a escola se propõe alcançar. Desta maneira, com esta legitimação, a escola terá garantido mecanismos para que se realize no seu interior discussões e debates sobre seu currículo, projeto pedagógico, atuação dos colegiados, APMC, etc.

Mesmo assim, a gestão democrática de uma escola não pode ser restringida somente a eleição direta de seu diretor, evidentemente que poderá ficar fortalecida com a eleição para o seu provimento, uma vez que contará com uma efetiva participação da comunidade escolar, porém, as decisões que são tomadas diariamente em uma escola não se reduzem apenas a uma única pessoa. A gestão democrática é um processo bem maior, que exige a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar, da existência de seu conselho escolar ativo e participativo, da elaboração de seu projeto político-pedagógico voltado para as necessidades da escola e, principalmente, na formação de um coletivo forte que possa acompanhar e lutar por suas melhorias. Neste sentido, Gadotti (2022, p. 67) tece o seguinte comentário com relação a gestão democrática e a eleição para diretores.

A gestão democrática da escola não se reduz à eleição de diretores ou à existência de conselhos escolares. Ela implica a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar nas decisões, na construção do projeto político-pedagógico e no acompanhamento das ações educativas. Trata-se de um processo que exige diálogo, transparência e compromisso coletivo com a transformação da realidade educacional.

Como mencionamos antes, a eleição de diretor da escola não funcionará como via única para garantir a democratização no ambiente escolar, como também não será apenas o voto em si para a escolha dos dirigentes que garantirá a participação da comunidade e também da sociedade, concomitantemente, na democratização do poder porque o real significado da democratização requer, acima de tudo, o envolvimento efetivo nas decisões desde o início do processo até sua conclusão.

Com relação ao voto como um mecanismo forte de poder nas mãos do povo para

escolher seus representantes, sejam diretores de escolas, prefeitos, governadores ou presidente, não devemos esquecer este direito como uma conquista adquirida universalmente e que já faz parte da modernidade, com raízes profundas em nossas práticas e que, portanto, precisa-se garantir em todos os momentos que os indivíduos estão com seus destinos em jogo. Bobbio (2018, p.25) explicita isso da seguinte maneira:

A partir do momento em que se conquistou o direito universal do voto, deve-se estendê-lo a todos os rincões da sociedade. Deve-se passar a votar na fábrica, na igreja, na burocracia, nos quartéis, nas redações, nas escolas, nos hospitais – em suma, em todos os lugares em que o homem joga o seu destino e, portanto, tem o direito de ser senhor dele.

A escola, como uma instituição social, tem a função de transmitir/criar, de forma sistematizada, sua cultura e isto significa promover uma intervenção de seus membros na sua realidade, buscando realizar a transformação dessa realidade, bem como a transformação de si próprios para o enfrentamento dessa realidade/sociedade.

Esse enfrentamento dar-se-á a partir do momento em que a comunidade escolar fazer valer seus direitos e, dentre eles, escolher seus representantes, não somente para cargos majoritários, mas também para diretor de escola, presidente da APMC, presidente da comunidade etc.

Infelizmente constatamos que não foi definido em lei nenhum dispositivo assegurando o direito do voto para escolha do diretor de escola, mesmo se pregando a gestão democrática. Isso possibilitou que os governantes recorram, alegando inconstitucionalidade para tal ato. A esse respeito, Bastos (2022, p. 15) esclarece que:

O princípio da gestão democrática não foi definido na forma da Lei; em alguns estados e municípios as autoridades continuam vetando as eleições diretas para dirigentes escolares, alegando a inconstitucionalidade das eleições diretas para provimento de cargos de direção nas escolas; as condições de trabalho estão mais acirradas, a autonomia da escola está transformando a gestão pedagógica da escola em uma gerência de recursos financeiros; a participação cidadã dos pais e da comunidade está se transformando numa participação de colaboração com a direção da escola, e a formação dos profissionais da escola mais aligeirada e mais despolitizada.

Vamos encontrar, com muita frequência, o discurso neoliberal da escola participativa, que veta todas as iniciativas da verdadeira participação na realidade escolar, uma vez que as práticas no interior das escolas continuam impregnadas pela ideologia da classe dominante. A

comunidade escolar participa apenas como colaboradora da gestão da escola. Os estados e municípios estão, na prática, vetando as eleições para diretores de escola e a própria gestão da escola está preocupada somente com a parte administrativa e financeira.

Ainda sobre a falta de clareza na lei no que diz respeito à gestão democrática e, automaticamente, a eleição para diretores de escola que significa a escolha de representantes pelos seus pares, Severino (2002, p. 66) comenta que:

A lei não consegue sustentar o princípio da gestão democrática. Afirmando, ainda que tanto isoladamente, no artigo 2º, quase não reaparece mais ao longo do texto, com exceção dos artigos 14 e 56, embora de maneira um tanto vaga e ambígua, além de restrita aos sistemas públicos! Foi quanto a este aspecto que o novo texto mais perdeu, se comparado ao projeto aprovado pela Câmara dos Deputados. Naquele texto, havia uma intenção explícita de se avançar um pouco, superando-se não só o centralismo do Poder Executivo, mas também os nossos costumes um tanto quanto autoritários na gestão do dia-a-dia! O novo texto foi expurgado de tudo aquilo que gerava algum compromisso nesse sentido.

Continuamos insistindo que, a eleição para diretores não garante, por si só, a democratização da organização escolar, porém representa um mecanismo de fundamental importância para que sejam definidas as relações de poder no interior da escola.

Dourado (2023, p. 89), em sua pesquisa, analisa as formas e/ou propostas de gestão escolar e conclui que:

A eleição direta tem sido apontada como um canal efetivo de democratização das relações escolares. Trata-se da modalidade que se propõe a resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar. Em que pesem os limites que se interpõem no curso dessa modalidade, fruto da cultura autoritária que permeia as relações sociais e escolares, entendemos ser a eleição para dirigentes uma modalidade a ser problematizada e avaliada, articulada ao estabelecimento de premissas e princípios básicos à democratização da escola.

Defendemos a prática da eleição para a escolha de diretores para as escolas como uma forma de rompimento com o clientelismo e com as práticas autoritárias instituídas no ambiente escolar. O diretor, ao ser escolhido, legitimado pela manifestação de seus liderados, implementará canais efetivos de participação e promoverá maiores discussões relacionadas às formas do poder que permeiam todo o processo do qual ele é parte e faz parte e propiciará meios para que a comunidade interfira nos rumos da escola.

Concordamos com Dourado (2023, p. 94), quando afirma que:

Longe de pretendemos absolutizar a eleição como a forma de provimento ao cargo de dirigente escolar, entendemos que essa modalidade deve ser implementada e constantemente avaliada na medida em que, de modo claro ou não, a comunidade vai interferindo nos rumos da escola, forjando novas relações, ao se contrapor àqueles que lhes negam o papel de sujeito partícipe das relações sociais.

Deste modo, concluímos que é paradoxal e contraditório, intitularmos nossas escolas de democráticas e autônomas, se não lhes é permitido, ainda, que sua comunidade escolar (pais, funcionários e alunos) escolha quem será seu dirigente, ficando esta decisão centrada nas mãos dos secretários de educação ou de órgãos a ele submetidos.

Conforme pesquisa realizada e já citado acima, Dourado nos mostra que a escolha do dirigente escolar, através de eleição que conte com a participação efetiva de todos os participantes envolvidos no dia-a-dia da escola, representa um dos primeiros passos para que a democratização do ambiente escolar se efetive, haja vista que, ao ser escolhido pela sua comunidade, seu compromisso estará voltado, em primeiro lugar, para a defesa dos anseios requeridos para essa comunidade que o legitimou como seu representante legal.

3.1.7. Base Nacional Comum do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar)

A partir de 11 (onze) de maio de 2021, através do parecer 4/2021 do Conselho Nacional de Educação (CNE) foi aprovada a nova forma do provimento para o cargo de diretor escolar.

Diferente do que era praticado anteriormente, essa nova proposta do provimento do cargo de diretor escolar, trouxe diversas inovações, como também, procurou vincular esse provimento ao recebimento de recursos financeiros pelos estados e municípios e o distrito federal, principalmente através da complementação VAAR (Valor Aluno-Ano Resultado).

Depois de diversas resoluções específicas para a educação básica Nacional, como Formação Inicial para Professores da Educação Básica, Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica, Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada) e a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), tornou-se relevante estruturar uma Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, conforme relatório elaborado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE/CP).

3.1.7.1. Relatório

Considerando a Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, fundamentada no Parecer CNE/CP nº 22, de 7 de novembro de 2019, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e instituiu a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), e a Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, decorrente do Parecer CNE/CP nº 14, de 10 de julho de 2020, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada), e que tais instrumentos têm como referência a implantação da Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC-Educação Básica), instituída pela Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, e a Base Nacional Comum Curricular na etapa do Ensino Médio (BNCC-EM), instituída pela Resolução CNE/CP nº 4, de 17 de dezembro de 2018, torna-se agora relevante, como etapa seguinte, estruturar uma Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar), o que também inclui o Vice-Diretor Escolar, ambos responsáveis pela gestão escolar.

Destacamos 6 (seis) justificativas básicas elencadas pelo Conselho Nacional de Educação para fundamentar à aprovação da Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar);

1. Na esteira da consolidação de diretrizes e referenciais de atuação docente, faz-se necessária a igual estruturação de diretrizes e referenciais de atuação para a gestão escolar, de forma democrática e participativa. A reconfiguração da figura do Diretor Escolar, com vista ao desenvolvimento de competências de liderança que sejam capazes de endereçar os desafios do novo século, que está em debate há algum tempo. É consenso de que a figura desenhada para o Diretor Escolar há décadas não corresponde aos desafios que precisam ser enfrentados nos dias atuais e futuros.

2. Aos líderes educacionais das escolas do século XXI são requisitadas não só competências para resolução de problemas de carácter administrativo, gerencial financeiro e de recursos humanos, mas também de relações públicas, de garantia de qualidade da educação, da utilização de novas ferramentas tecnológicas em favor da gestão e da educação, de metodologias pedagógicas inovadoras e de liderança em prol da melhoria do ensino e da aprendizagem.

3. Entendendo a relevância deste profissional da educação, foi que o Ministério da Educação, por meio da Secretaria de Educação Básica (SEB), encaminhou, em dezembro de 2020, a este Conselho Nacional de Educação (CNE), proposta de norma visando instituir definição de competências do Diretor Escolar. Nesse sentido, apresentou uma Matriz

NCIONAL Comum de Competências referente à situação desse profissional da educação, com justificativas e fundamentos.

4. A proposta destaca, inicialmente, a importância e a necessidade de se construir um conjunto de parâmetros definindo as competências que devem orientar a atuação desse profissional, capazes de responder a essa nova escola estruturada com base nos aspectos legais supramencionados, em compasso, portanto, com as demandas estabelecidas pela normatização educacional nacional que, por sua vez, dialogam com os desafios impostos pelo século XXI, de um cenário fortemente disruptivo.

5. A matriz apresentada tem o escopo de parametrizar os diversos aspectos concernentes ao exercício da direção escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais, direcionadas para sua formação inicial e continuada, sua escolha, seu acompanhamento e avaliação de seu desempenho.

Esse escopo geral se traduz na proposição de uma Matriz estruturada em Competências, e estas são, então, organizadas em dimensões, atribuições, práticas e ações que integram um conjunto básico de expectativas em âmbito nacional.

6. Para a produção da proposta da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, enviada a este CNE, a SEB informa ter realizado, internamente, levantamento em documentos oficiais sobre as iniciativas nesta direção, de 13 (treze) países dos cinco continentes: África do Sul, Austrália, Canadá (Ontário), Chile, Costa Rica, Escócia, Estados Unidos, França, Inglaterra, Israel, México, Moçambique e Singapura.

A SEB promoveu, também, busca na legislação dos Estados brasileiros, do Distrito Federal e dos Municípios capitais, para verificar se e como é tratada a questão das competências do Diretor Escolar. Dos 53 (cinquenta e três) entes federados, dentre os quais 26 (vinte e seis) Estados, 26 (vinte e seis) Municípios capitais e o Distrito Federal, encontrou legislação que trata da questão em 29 (vinte e nove) deles, o que corresponde a 54,7 (cinquenta e quatro virgula sete por cento), e percebeu-se proximidade grande entre os casos, mas observando que a maioria lista atribuições e responsabilidades do cargo/função do Diretor Escolar, e pouco propõem sobre suas competências para o exercício profissional.

Como ponto de partida, tais levantamentos produziram um esboço para a produção de uma Matriz, contendo dimensões que organizam as competências e as respectivas atribuições do Diretor Escolar. A seguir, a SEB buscou verificar se as proposições correspondem às demandas e à realidade escolar e, por outro lado, analisou as insuficiências e as ausências de atribuições, responsabilidades ou dimensões do trabalho do Diretor Escolar.

Como resultado, a Matriz traduz uma reflexão aprofundada na direção de estabelecer

parâmetros e referenciais para as políticas que norteiam o trabalho deste profissional, considerando sua formação inicial, os processos de escolha, o acompanhamento de sua rotina e sua formação continuada.

3.1.7.2. Novas habilidades requeridas para o gestor escolar

Em cenários cada vez mais disruptivos, como o que estamos vivendo, espera-se de um Diretor Escolar novas habilidades para gerir uma escola do século XXI, que vai além de um administrador, mas que também seja um gestor com competências constituída com formação e capacidade profissional, conceituando-se, assim, um enfoque ampliado, que incorpora a aplicação, no nível da escola, de políticas públicas, de legislação e normas educacionais pertinentes, de relacionamentos pessoais e institucionais intra e extraescolares, de avaliação institucional e de aprendizagem, de liderança e motivação de equipes, entre outros aspectos, como engajamento, criatividade e abertura para a inovação transformadora, visando a uma gestão democrática, com educação inclusiva e de qualidade social.

Vale ainda lembrar que de acordo com a LDB, cabe ao Diretor Escolar conduzir todo o processo educacional que garante a funcionalidade da instituição educacional, sendo responsável pela: (a) condução do processo pedagógico, (b) sustentabilidade administrativo-financeira, (c) articulação com famílias e comunidades, (d) controle das atividades acadêmicas, (e) cumprimento dos planos de trabalho, (f) processo das avaliações internas e externas, (g) motivação da equipe escolar, (h) organização escolar, (i) conservação da infraestrutura e equipamentos escolares e (j) representações escolares.

A Base Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar (BNC-Diretor Escolar) apresenta 4 (quatro) dimensões mandatórias que irão nortear todas as outras dimensões e suas aplicabilidades, são elas:

1. Político-Institucional, considerando a instituição escolar em seu papel social, dando relevância as competências do Diretor Escolar na liderança da escola, na direção da garantia do direito fundamental à educação;
2. Pedagógica, destacando a função primeira e específica da escola e considerando o papel do Diretor Escolar na efetivação de aprendizagens de qualidade;
3. Administrativo-Financeira, abordando os requisitos técnicos e operacionais que viabilizam a realização do trabalho escolar;
4. Pessoal e Relacional, definindo, mais do que um perfil esperado, uma referência de atitudes e posicionamentos que favoreçam o trabalho do Diretor Escolar.

Vale lembrar que o vigente Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei 13.005/2014, foi prorrogado até 31 de dezembro de 2025, de acordo com a Lei 14.934/2024, não se omitiu em relação ao Diretor Escolar, considerando nas estratégias 19.1 e 19.8 da Meta 19, a qual é referente à efetivação da gestão democrática da educação, indicando essas estratégias:

19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regule a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação de diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar;

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.

Nesse sentido, a proposta apresentada, de Matriz Nacional Comum de Competências tem o mérito de poder contribuir diretamente para os preconizados critérios técnicos de mérito e desempenho e para desenvolver cursos e programas para formação de Diretores Escolares.

Para atender a essas 4 (quatro) dimensões mandatórias, a proposta do Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta 10 competências gerais que descrevemos abaixo, de forma resumidas, mas que podem ser encontradas integralmente no parecer nº 4/2021 do CNE, aprovado em 11/5/2021, eis as 10 competências:

- 1) Coordenar a organização escolar nas dimensões político-institucional, pedagógica, administrativo-financeira, e pessoal e relacional;
- 2) Configurar a cultura organizacional com a equipe;
- 3) Assegurar o cumprimento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a todos os estudantes;
- 4) Valorizar o desenvolvimento profissional de toda a equipe escolar;
- 5) Coordenar a construção e implementação da proposta pedagógica da escola;
- 6) Realizar a gestão de pessoas e dos recursos materiais e financeiros;
- 7) Buscar soluções inovadoras e criativas para aprimorar o funcionamento da escola;
- 8) Integrar a escola com outros contextos, incentivando a parceria com as famílias e a comunidade;
- 9) Exercitar a empatia, o diálogo e a mediação de conflitos e a cooperação;

- 10) Agir e incentivar pessoal e coletivamente, com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência, a abertura a diferentes opiniões e concepções pedagógicas.

Como desmembramento para o cumprimento das 4 (quatro) dimensões mandatórias e para o atingimento das 10 (dez) Competências Gerais sugeridas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), foram elaboradas, ainda, 17 (dezesete) competências específicas que procuram fundamentar cada uma das dimensões mandatórias, apresentadas a seguir:

Quadro 3: 4 (quatro) dimensões mandatórias e para o atingimento das 10 (dez) Competências Gerais sugeridas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)

Dimensão Político-Institucional: -Liderar a gestão escolar. -Engajar a comunidade. -Implementar e coordenar a gestão democrática na escola. -Responsabilizar-se pela organização escolar. -Desenvolver visão sistêmica e estratégica.	Dimensão Pedagógica: -Focalizar seu trabalho no compromisso com o ensino e a aprendizagem. -Conduzir o planejamento pedagógico. -Apoiar as pessoas diretamente envolvidas no ensino e na aprendizagem. -Coordenar a gestão curricular e os métodos de aprendizagem e avaliação. -Prover clima propício ao desenvolvimento educacional.	Dimensão Administrativo-Financeira: - Coordenar as atividades administrativas. -Zelar pelo patrimônio e pelos espaços físicos. -Coordenar as equipes de trabalho. -Gerir, junto com as instâncias constituídas, os recursos financeiros da escola.	Dimensão Pessoal e Relacional: -Cuidar e apoiar as pessoas. -Comprometer-se com o seu desenvolvimento pessoal e profissional. -Saber comunicar-se e lidar com conflitos.
---	--	---	--

Mesmo parecendo, em um primeiro momento, que a BNC do Diretor Escolar procura parametrizar uma prática de gestão escolar igualitária em todos estados e municípios da federação, o que fica bem evidenciado é sua propositura gerencial do diretor de escola, uma vez que o documento reforça esse caráter gerencial quando afirma que aos gestores educacionais das escolas do século XXI são requisitados não somente

competências para resolução de problemas de caráter administrativo gerencial, financeiro e de recursos humanos, como também de relações públicas (Brasil, 2021).

Essa abordagem demonstra a ideia de um gestor escolar que deve estar preparado para lidar com diferentes públicos da sociedade, utilizando estratégias de convencimento ideológico.

Percebe-se ainda que mesmo tentando mostrar que a importância do resultado do trabalho escolar é essencialmente um trabalho coletivo e que seus resultados são produto de toda equipe de profissionais, de seus estudantes e familiares envolvidos no processo educativo, finaliza dizendo que cabe ao diretor escolar a coordenação deste processo. Isso significa que o diretor escolar assume toda a responsabilidade pelo alcance das metas estabelecidas, caso os índices não sejam atingidos, a culpabilidade recai somente sobre ele, caracterizando uma forma de pressão por desempenho.

3.1.8. Gestão educacional participativa e os desafios atuais

Neste capítulo, vamos tratar do grande avanço da prática da gestão da qualidade total nas escolas que atuam com o ensino fundamental no município de Manaus, mostrando quais os reais interesses embutidos nessa proposta educacional e quais mecanismos utilizar para que se torne viável a prática de outra proposta que atenda os reais interesses das classes populares.

Em seguida, analisamos as relações de poder no cotidiano escolar, como ocorrem, e as formas como se apresentam no dia-a-dia da escola, das mais simples às mais complexas atividades realizadas, que trazem em suas práticas certa dose de poder, que poderá acarretar prejuízos para a gestão democrática.

3.1.8.1. A gestão democrática e autonomia da escola

Como já nos referimos anteriormente a partir da redemocratização do país, a sociedade brasileira e, principalmente, a educação passou por um processo de reordenamento. Este reordenamento encontra-se expresso na nova Constituição Federal de 1988.

Dentre os avanços na área educacional, vamos encontrar garantias na própria Constituição Federal em seu Artigo 206 – VI que define a prática da gestão democrática do ensino público. O dispositivo constitucional tem a finalidade de garantir o caráter democrático do ensino, de forma que as instituições escolares possam criar uma cultura político-educativa de exercício e da prática democrática em todas as suas atividades.

Uma grande reflexão que se processa no campo educacional diz respeito à passagem de uma administração mais centrada na concepção autoritária para uma administração voltada aos princípios democráticos. Tal processo demanda não somente uma mudança no conceito de administração e gestão, mas também uma mudança no enfoque teórico e no próprio conteúdo da administração e da prática social da escola. Devem ser compreendidos e interpretados no próprio seio da escola os conceitos de democracia e de práticas democráticas para, a partir daí ser viável o estabelecimento do processo de gestão que esteja vinculado aos objetivos pedagógicos, políticos e culturais da escola.

Hoje, existem fortes discursos produzidos pelas teorias progressistas e por uma grande parte da sociedade civil que defendem um modelo de gestão participativa como a única maneira de superar o modelo autoritário e cartorial imposto pelo Estado brasileiro. Para tanto, é necessário que os profissionais da escola estejam cientes das implicações e das competências requeridas para a adoção de um modelo de gestão que tenha fulcro na democratização das tomadas de decisões, com relação às quais os conceitos de autonomia e democracia são pontos chaves para essa prática gestonária.

Sobre a autonomia da escola, Neves (2002, p. 99) explicita que:

A autonomia da escola é, pois, um exercício de democratização de um espaço público: é delegar ao diretor 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 distantes onde ele não é conhecido e muitas vezes, sequer atendido. A autonomia coloca na escola a responsabilidade de prestar contas do que faz ou deixa de fazer, sem repassar para outro setor essa tarefa e, ao aproximar escola e família, é capaz de permitir uma participação realmente efetiva de comunidade, o que a caracteriza como uma categoria eminentemente democrática. .

Veiga (2023, p. 52) enfatiza que: “passar de uma administração autoritária a uma gestão democrática de educação implica um compromisso sócio-político”, mas para que haja legitimidade é necessário que a gestão seja feita em equipe, de forma coesa e bem organizada e estabelecendo-se um entendimento sobre todas as ações. O processo contínuo de aprimoramento dessas ações e a participação requerem compromisso de todos. Esse envolvimento não deve ocorrer somente nas decisões, mas durante todo o processo, pois somente desta maneira a escola terá autonomia para elaborar seu plano de ação, projeto político-pedagógico, grade curricular e outras ações que traduzam e evidenciam um diálogo entre escola, comunidade e sociedade.

É fundamental e imprescindível a participação de todos, independentemente da postura

ideológica de cada um ou do segmento que representa. A escola é o local apropriado para a discussão, a pesquisa, o trabalho compartilhado com o único objetivo de se conseguir a homogeneidade, mesmo sabendo que se lida com a heterogeneidade dentro da escola.

Segundo Imbernón (2018, p. 85), “a escola deve abrir suas portas e derrubar suas paredes não apenas para que possa entrar o que se passa além de seus muros, mas também para misturar-se com a comunidade da qual faz parte”.

A gestão democrática é capaz de melhorar o que é específico da escola: ensinar. A participação da comunidade na gestão da escola proporcionará o melhor conhecimento do funcionamento da mesma e de todos os seus atores. Manterá sempre um contato entre professores e alunos. O aluno aprende quando se torna sujeito de sua aprendizagem e ele será mais sujeito a partir do momento em que ele participar diretamente das decisões que dizem respeito ao projeto da escola, que também faz parte do projeto de sua vida.

Com relação a garantia da qualidade da educação que deve ser oferecida pela escola para a sua comunidade, Vitor Paro (2020, p. 67) mostra que a administração escolar não pode se resumir apenas a uma gestão eficiente dos recursos, mas ir além, promover um ambiente propício para à aprendizagem e à inclusão. Nesse sentido, a administração escolar desempenha um papel fundamental na qualidade da educação e na garantia de um processo que envolva relações de confiança e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar, assegurando que:

A administração escolar não se resume apenas a uma gestão eficiente dos recursos, mas deve ser vista como um processo que envolva a construção de relações de confiança e colaboração entre todos os membros da comunidade escolar. É nesse espaço que se deve promover a participação ativa dos alunos, pais e professores, pois somente assim se poderá garantir uma educação de qualidade.

Assim como a Constituição Federal, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional – LDB 9.394/96 preconiza também que os estabelecimentos de ensino definam as normas de gestão democrática, que são geridas conforme as contradições, diversidades, mentalidades e instrumentos legais que estabeleçam sua organização. Esses instrumentos são o Regimento Interno e o Projeto Político-Pedagógico, pois estes indicam uma direção para os compromissos assumidos e desenvolvidos coletivamente. Esse processo não é tão simples assim, envolve uma dinâmica de relações de poder, tensão, esforços e uma grande necessidade de aprender a participar e transformar o interesse individual em coletivo.

A gestão democrática ou participativa não é algo que ocorre apenas num momento

específico, e sim durante todo o processo administrativo, garantindo não apenas o acesso à informação, mas à participação equitativa, legal e ética nos canais de gestão, planejamento e decisão existente na escola, tornando, dessa forma, a escola sujeito social e não apenas um aparelho reprodutor, mas um instrumento de emancipação política e de intervenção capaz de possibilitar, a partir do exercício da democracia e da cidadania, a participação política de forma consciente e crítica de todos os que participam dela.

Para Morin (2018, p. 108), a democracia é mais que um regime político; é a regeneração contínua de uma cadeia complexa e retroativa na qual os cidadãos produzem a democracia que, por sua vez, produz cidadãos. A democracia precisa do consenso da maioria dos cidadãos e do respeito às regras democráticas, mas ao mesmo tempo necessita também de diversidade e antagonismos:

A democracia supõe e nutre a diversidade dos interesses, assim como a diversidade de ideias. O respeito à diversidade significa que a democracia não pode ser identificada com a ditadura da maioria sobre as minorias; deve comportar o direito das minorias e dos contestadores à existência e à expressão, e deve permitir a expressão das ideias heréticas e desviantes. Do mesmo modo que é preciso proteger a diversidade das espécies para salvaguardar a biosfera, é preciso proteger a diversidade de ideias e opiniões, bem como a diversidade de fontes de informação e de meios de informação (imprensa, mídia), para salvaguardar a vida democrática.

A competência que se coloca para as unidades escolares nos dias de hoje é dotá-las de formas de gestão democrática, porém é de fundamental importância que os gestores das escolas e das Secretarias de Educação percebam como estas formas de gestão democrática devem ser incorporadas no cotidiano da escola para que não sejam introduzidas aleatoriamente e se tornem um amontoado de instâncias colegiadas cujos objetivos visados não são comuns a todos e sim a interesses próprios.

Dessa forma, a participação democrática das equipes e da comunidade escolar dentro da escola torna-se um instrumento imprescindível de transformação e preparação para a cidadania, devendo romper com as hierarquias e o centralismo produzidos pelos antigos sistemas de gestão, que além de serem considerados apenas como instrumento de administração, são extremamente burocráticos e com características fisiologistas¹.

A gestão escolar democrática ou participativa se diferencia da administração escolar (com fundamento na administração de empresa), pois esta pressupõe tradicionalmente

¹Estuda as funções dos seres vivos e, em geral, os fenômenos da vida; estudo da sociedade em seus movimentos de funções sociais.

comandar e controlar. É preciso observar que as ideias de gestão escolar desenvolvem-se associadas a outras ideias globalizantes e dinâmicas que envolvem a dimensão política e social, ação para transformação da participação, práxis, cidadania e democratização, e não simplesmente uma ação administrativa flexível, que permite que todos opinem, mas a decisão final fica sempre centrada nas mãos do gestor da escola.

A prática de gestão participativa não pode circunscrever-se apenas à administração da escola propriamente dita. Ela precisa impregnar-se em todo o ambiente escolar.

Para Spósito:

A administração atinge a totalidade da escola, a gestão democrática não pode ser uma proposta de democratizar apenas a esfera da administração da escola. É fundamental que atinja todas as esferas da escola e chegue à sala de aula. Enquanto a democratização não chegar ao trabalho de sala de aula, a escola não pode ser considerada democrática. A sala de aula não é só lugar de conteúdo, é também o lugar da disputa pelo saber, é o lugar da construção da subjetividade, é o lugar da educação política (Spósito *apud* Bastos, 2022, p. 25).

Não podemos interpretar a gestão democrática como o princípio de um novo paradigma, mas sim como um objetivo a ser sempre perseguido e aprimorado e deve configurar-se como uma prática cotidiana no ambiente educativo. A gestão democrática representa um processo de coordenação das estratégias de ação para alcançar os objetivos definidos conjuntamente pela comunidade escolar e requer liderança centrada na competência, legitimidade e credibilidade. Isso servirá como fio condutor para a descentralização das práticas decisórias na escola e da verdadeira democracia governante.

Sander (2016, p. 148) comenta sobre a democracia governante no trecho a seguir:

A verdadeira descentralização só ocorre quando o poder de decisão sobre o que é realmente relevante no campo pedagógico e administrativo se instala na escola. Só então teremos uma ‘democracia governante’, isto é, numa perspectiva de gestão da educação em que a escola é o eixo central do processo educacional e os estudantes e professores, seus sujeitos. É na unidade escolar em que se pratica a educação. É na unidade escolar em que se constrói e distribui o conhecimento. É a atuação da unidade escolar que define a qualidade do ensino e propicia o desenvolvimento humano sustentável e a qualidade de vida humana coletiva.

A escola precisa urgentemente quebrar suas amarras do autoritarismo quanto à tomada de decisão. Decidir com a participação de todos é uma tarefa que deve fazer parte do cotidiano escolar. Cada dia surgem novos afazeres que precisam de decisão coletiva no ambiente escolar. O gestor escolar precisa chamar todos os envolvidos no processo para que

discutam, compartilhem as decisões a serem tomadas. Nos dias hodiernos, é inadmissível práticas decisórias autoritárias em um ambiente escolar. As escolas necessitam urgentemente da aplicação da co-gestão que segue o mesmo princípio da co-decisão, em que uma decisão só pode ser tomada pela concordância das partes, buscando-se o equilíbrio dos poderes e da participação dos diversos segmentos no interior da escola.

3.1.9. O relatório do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (TCE-AM) e a gestão escolar

O Tribunal de Contas do Estado do Amazonas (TCE-AM) tem como papel central o controle externo da administração pública e sua função principal é fiscalizar a aplicação dos recursos públicos, analisar as prestações de contas e verificar se está ocorrendo desvios de recursos públicos dos governos estadual e municipal, como também, serve para dar orientações aos gestores públicos para o cumprimento da legalidade, legitimidade, eficiência e transparência, servindo como um órgão que contribui para o aperfeiçoamento de como governar a coisa pública e para a proteção do interesse coletivo, ou seja, ele atua para assegurar a aplicação correta dos recursos públicos com ética e em benefício da sociedade, mas também, na orientação de como melhorar a governabilidade.

No entanto, suas atividades não se limitam unicamente a fiscalização, ao cumprimento das normas, mas também atua no sentido de contribuir para a melhoria dos processos institucionais por meio da escuta, da avaliação e do diálogo com a sociedade. Para realizar essa escuta e diálogo, utiliza a ouvidoria e a revista TCE Amazonas que são dispositivos institucionais que expressam a prática de uma gestão pública fundamentada na participação coletiva.

A ouvidoria do TCE-AM apresenta a participação cidadã e o controle social como eixos de fortalecimento da gestão pública, educacional e escolar, destacando projetos de formação estudantil e da escuta da comunidade escolar. No relatório de gestão da ouvidoria referente ao ano de 2025, reforça como diretriz para a gestão escolar: ampliar participação, escuta ativa, controle social e protagonismo estudantil nas unidades de ensino. Através do projeto “Aluno Ouvidor” que tem por finalidade aproximar estudantes, gestão e órgãos de controle, apresenta as seguintes sugestões para a gestão escolar:

- 1) . Instituir canais permanentes de escuta estudantil, como caixa de sugestões, rodas de conversa e plantões de atendimento, para transformar a participação

em prática cotidiana na escola;

- 2) . Fortalecer o grêmio estudantil e formar estudantes para atuação como mediadores de demandas da comunidade escolar, em linha com a proposta do Aluno Ouvidor;
- 3) . Criar rotinas de devolutiva das demandas recebidas, com registro, encaminhamento e resposta pública interna, favorecendo transparência e confiança na gestão;
- 4) . Integrar gestão, professores, estudantes e família em ações de controle social e cidadania, articulando as pautas da escola com temas de direitos, convivência e serviço público;
- 5) . Usar os dados das manifestações e avaliações para planejar ações de melhoria contínua, em vez de tratar a ouvidoria apenas como canal de reclamação;
- 6) . Inserir a participação estudantil no planejamento pedagógico e na avaliação institucional, alinhando o trabalho da escola às competências de formação cidadã mencionadas no programa Aluno Ouvidor.

O TCE-AM utiliza também a Revista TCE Amazonas que funciona como um instrumento para divulgar e orientar ações que são realizadas pelo órgão, como, por exemplo, na Revista TCE Amazonas, vol. 2, de 2025, reforça a importância do planejamento e da responsabilização na administração das instituições e que também podem ser aplicadas à gestão escolar no sentido de incorporar práticas de acompanhamento, registro e avaliação contínua para fortalecer a transparência e a eficiência dos recursos públicos. Dessa forma, a gestão democrática na escola se fortalece quando incorpora mecanismos de escuta da comunidade, participação dos conselhos escolares, transparência nas decisões e acompanhamento coletivo das ações pedagógicas e administrativas.

Tanto a Ouvidoria como a Revista TCE Amazonas estão articuladas no sentido de servir como instrumentos que favoreçam a escuta, a avaliação e a corresponsabilidade, princípios que são necessários para a concretização da gestão democrática, pois as mesmas dialogam no sentido de evidenciar a preocupação do Tribunal de Contas do Estado do Amazonas com a transparência, a participação social e o aperfeiçoamento da gestão pública.

3.1.10. Gestão Participativa × Gestão da Qualidade Total

O modelo gerencial surge nas reformas neoliberais da década de 1990, momento que passou a tratar a escola como “organização”, “empresa educacional” ou “gestão de

resultados” que procurou mudar e direcionar a forma de pensar a direção e a coordenação escolar na busca da execução de metas, indicadores, planejamento estratégicos e controle de resultados.

As discussões acerca da gestão educacional e escolar começaram a ter relevância no campo da gestão através do discurso de dar uma maior racionalidade a utilização dos recursos destinados à educação, uma vez que prevalecia a ideia de que o atraso educacional ocorria em razão ao uso inadequado dos recursos, sendo necessário, portanto, a incorporação dos mecanismos utilizados na administração das empresas, também na gestão da educação.

A lógica da aplicação do termo gerencial na educação foca sua aplicabilidade em três (03) dimensões centrais: 1. “a dimensão organizacional”, onde a escola é tratada como uma “organização” ou “empresa organizacional” com foco em planejamento, hierarquização de metas, uso de indicadores de desempenho e tentativa de ampliar a eficiência; 2. “à dimensão política”, em que o gerencialismo se ancora de modernização em agendas de Estado, descentralização administrativa e responsabilização da comunidade escolar pelos resultados, principalmente através de avaliações em larga escala e; 3. “a dimensão pedagógica”, onde se reconfigura a prática de coordenação, supervisão e avaliação voltadas para a lógica da performatividade, recolocando o trabalho do professor e da coordenação pedagógica em um regime de responsabilização e controle.

O termo gerencial que se pretende trabalhar na gestão de escolas implica em praticar um modelo de conduzir a escola focado em metas, processos, indicadores de eficiência, porém totalmente desvinculado da formação da dimensão formativa e democrática, portanto, sua aplicação em sala de aula ou em formação de gestores é necessário que seja discutido seus conceitos, seus limites e suas implicações políticas.

Trabalhar a gestão gerencial na gestão de uma escola, nos cobra uma postura teórico-crítica, pois a escola, diferentemente da empresa, precisa dar valorização a democracia, a ética e a justiça social e que precisam ser construídas coletivamente por docente, os diversos funcionários da escola, os estudantes e a comunidade.

A gestão educacional não pode e não deve ser transformada em seguir a lógica gerencial/empresarial, isto porque o trabalho que se realiza na gestão educacional e, mais especificamente, na gestão escolar precisa ser direcionado a prática do coletivo, a participação de todos os envolvidos nos processos da escola, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, na constituição de seu Conselho Escolar para decidir sobre os rumos da escola e ser um espaço de cidadania, ações que fazem com que a gestão se construa a partir de práticas coletivas.

A estratégia neoliberal tão intensificada nos últimos anos nos países da América Latina – e o Brasil não é exceção – produz um discurso que privilegia algumas categorias em detrimento de outras e, portanto, toda sua investida e ofensiva acontecem no sentido de transformar as questões políticas em questões técnicas. Todos os problemas que ocorrem na educação são considerados (na visão neoliberal) decorrentes da má administração ou má gestão. Isso faz com que seja imprimido vorazmente o discurso da qualidade total na educação com a finalidade de abafar as lutas travadas há muito tempo pelos educadores da corrente progressista que almejam um ensino de qualidade e uma real democratização nas escolas e na sociedade.

Gandin (2019, p. 72) nos mostra esse novo discurso contido nas propostas neoliberais:

A discussão sobre qualidade de ensino não é nova para os educadores. Ela está historicamente identificada com a luta dos educadores progressistas por uma escola melhor e mais democrática. Mas há um novo discurso sobre a qualidade em educação que começou a aparecer nas escolas e que vem tentando ganhar espaços: o da chamada qualidade total. É preciso ressaltar desde logo: esse novo discurso de qualidade total (e sua consequente metodologia) tem por trás de si uma visão de mundo neoliberal, que traz para a educação a lógica do mercado capitalista. Ao fazer isto, esse novo discurso sobre a educação busca retirar os aspectos políticos do processo educacional, cooptando e invalidando o discurso histórico de democratização e qualidade de ensino dos educadores progressistas.

O discurso da Qualidade Total na educação, veiculado nas proposições neoliberais, procura transpor para o ambiente escolar os seus resultados de êxito nas empresas capitalistas (conseguidos através da exploração dos menos favorecidos), para assim tentar convencer todos os envolvidos no processo educacional que poderão obter os mesmos “sucessos” no ambiente escolar, desde que sejam colocados em prática os métodos tal qual utilizados na administração de empresas.

Como o controle da classe dominante sobre a classe dominada não pode ser exercido diretamente, usa-se as instituições jurídico-políticas e culturais da superestrutura para que garantam as condições necessárias à reprodução do capital e a preservação de sua hegemonia (Félix, 2020) e, automaticamente, a escola servirá como campo estratégico de controle do poder, visando a continuação da exploração e da perpetuação da classe dominante no comando das decisões no país e no mundo.

A crença é tão grande ou o cinismo muito maior, que encontramos, em Peter Drucker – o guru da administração, citado por Félix, os efeitos da Administração de Empresas nas instituições de serviço:

As instituições de serviço tornaram-se “conscientes da administração”. Cada vez mais as instituições de serviço se voltam para as empresas para aprenderem administração. Desenvolvimento administrativo, administração por objetivos e muitos outros conceitos e instrumental da administração de empresas são agora comuns em todas as instituições de serviços [...]. Isso é um bom sinal, mas não significa que as instituições de serviço entendam os problemas de se administrarem. Só significa que elas começam a perceber que atualmente não estão sendo administradas (Drucker apud Félix, 2020, p.72).

Podemos observar que aqueles que procuram empurrar descaradamente esse modelo de gerenciamento para dentro das escolas usam justificativas inócuas, que bem retratam o mais recente colóquio: prosopopeia flácida para acalentar bovinos (conversa mole para boi dormir), culpando sempre a gestão escolar como responsável direta por toda problemática pela qual passa a educação nos dias atuais. Isso nos remete a Vitor Paro (2017, p. 11) quando diz “que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos”.

A respeito, Silva (2022, p. 20) tece o seguinte comentário:

As escolas públicas não estão no estado em que estão simplesmente porque gerenciam mal seus recursos ou porque seus métodos ou currículos são inadequados. Elas não têm os recursos que deveriam ter porque a população a que servem está colocada numa posição subordinada em relação às relações dominantes de poder. Seus métodos e currículos podem ser inadequados, mas isso não pode ser discutido fora de um contexto de falta total de recursos e de poder. Por isso a questão da qualidade também não pode ser formulada fora desse contexto. A qualidade já existe – qualidade de vida, qualidade de educação, qualidade de saúde, mas apenas para alguns [...].

É importante que tenhamos a compreensão de que a partir do momento em que esse discurso neoliberal se torna hegemônico, ele, além de imprimir novas questões com a introdução de novos conceitos, reprime os que antes tínhamos como bandeira de luta uma verdadeira democratização do ensino público para assegurar o direito ao ingresso e permanência de todos nas escolas.

É percebível que, quando a escola passa a funcionar sob a égide da tão decantada Qualidade Total e adota seus modelos, há uma profunda transformação no contexto escolar: o aluno não é mais aluno, mas sim cliente; o diretor escolar passa a ser gerente educacional; o processo educativo é transformado em mercadoria. No momento em que a sociedade aceitar esta ideia que a educação não é mais um direito, mas uma mercadoria estará caminhando, inexoravelmente, para o caos, para a real cristalização da já tão acirrada desigualdade social que tanto envergonha os educadores comprometidos realmente com o ensino das massas

populares.

Com a implantação da Gestão da Qualidade Total, a escola e todos seus atores sentem-se como participantes de um grande empreendimento, o que gera, entre as escolas, uma efervescente competição, cada uma precisando destacar-se sobre as outras com a finalidade de mostrar que, em seu interior e com suas práticas, a qualidade total do ensino é a prioridade das mesmas. Os diretores tornam-se verdadeiros empreendedores cujas suas funções desvinculam-se de sua função histórica de educador, transformando-os em verdadeiros executivos cosmopolitas da educação empresarial.

Com relação à Gestão da Qualidade Total, Silva (2022, p. 288) reforça que

Os diretores das escolas foram (são) treinados para assumir o papel de empreendedor, aquele que busca novos empreendimentos, impulsiona as ações, tem uma visão do todo, participa, mas não assume papéis de coordenação ou execução de ações de implantação. Conhece e permite que as decisões sejam tomadas e executadas pelos comitês (ou outra estrutura organizacional empresarial). É o líder que busca colocar a escola em destaque, por isso precisa dedicar-se mais às questões de mercado. Sai da escola, participa de reuniões com empresários, em sindicatos e traz para a escola as últimas tendências da GQT em nível nacional e internacional. Tem estreita ligação com os programas de qualidade estaduais e nacionais. Tornou-se um executivo cosmopolita (participa de reuniões, viagens), procurando inserir a empresa (leia-se, a escola) na lógica mercantil. Na condição de executivo cosmopolita distanciou-se, demasiadamente, de sua função histórica de educador, entendido como o que forma e informa baseado na ciência

Illich (2024) nos alerta que “se não questionarmos a suposição de que o conhecimento é uma mercadoria que, sob certas circunstâncias, pode ser infringida ao consumidor, a sociedade será cada vez mais dominada por sinistras pseudo-escolas e totalitários gerentes da informação” (p. 91). Mesmo não concordando com a desescolarização² proposta pelo autor, devemos considerar tal assertiva como um momento de lucidez e procurar evitar, de todas as formas, que o conhecimento se transforme em uma mercadoria que pode ser adquirida por quem possuir certa quantidade de cupons educativos.

Mesmo assim, não devemos esquecer que a gestão escolar não acontece em um momento desvinculado da realidade vivenciada pelos seus participantes. Ela se realiza em um ambiente educativo que presencia constantemente os efeitos da globalização, que tem como consequência uma grande exclusão social e que procura a todo custo transformar o ser humano em mercadoria.

²Proposta de uma sociedade sem escolas, de Ivan Illich, que recebeu diversas críticas no círculo acadêmico.

Nesse amálgama de injustiças e exclusão social, Bordignon e Gracindo (2009, p. 175) nos alertam que:

É oportuno ressaltar que o processo de gestão da educação não acontece apartado dos imperativos da globalização, que vem gerando mudanças na organização do trabalho dos países capitalistas, trazendo a exclusão de uma massa de trabalhadores e consequências importantes para a gestão das empresas. Com isso, a gestão democrática da educação precisa estar atenta a essas mudanças para poder tornar-se instrumento de resistência à exclusão social e à transformação dos homens em simples mercadorias.

Necessitamos sim de uma educação de qualidade, não a “TOTAL”, mas aquela que atenda plenamente os anseios dos que mais precisam da escola para que possam manter acesa a chama do único direito que lhes era assegurado como gratuito e que estão perdendo vertiginosamente esse direito. Gentili (2022, p. 176) comenta sobre o direito de todos à educação de qualidade:

Um novo discurso da qualidade deve inserir-se na democratização radical do direito à educação. Isto supõe que, em uma sociedade plenamente democrática, não pode existir contradição entre o acesso à escola e o tipo de serviço por ela proporcionado. Assim como não há democratização sem igualdade no acesso, tampouco haverá sem igualdade na qualidade recebida por todos os cidadãos e sem a abolição definitiva de qualquer tipo de diferenciação ou segmentação social. Claro que isso não supõe ‘baixar o nível de todos’. Supõe, pelo contrário, ‘elevá-lo’, transformando a qualidade em um direito e não em uma mercadoria vendida ao que der a melhor oferta. A escola pública é o espaço onde se exercita este direito, não o mercado.

O ideário neoliberal concebe a escola como um instrumento de equalização social e com este discurso vem conquistando e, às vezes, cooptando “políticos, empresários, intelectuais e sindicalistas conservadores (que) não hesitam em transformar qualquer debate sobre educação em um problema de ‘custos’. Até os sacrossantos homens da fé cristã têm começado a se deixar seduzir pelos discursos do mercado” (Gentili, 2022, p. 158). A ofensiva neoliberal não intenciona ficar somente transmitindo orientações para a educação institucionalizada ou organizar a educação em forma de mercado. Ela vai além, sua investida tem como finalidade se apossar do ambiente escolar para prescrever, sem qualquer constrangimento, receitas de como ser competitivo nesta selva chamada mercado.

Silva (2022, p. 20) analisa a pretensão neoliberal para com as escolas:

A chamada Gestão da Qualidade Total (GQT) em educação é uma demonstração de

que a estratégia neoliberal não se contentará em orientar a educação institucionalizada para as necessidades da indústria nem em organizar a educação em forma de mercado, mas que tentará reorganizar o próprio interior da educação, isto é, as escolas e as salas de aula, de acordo com esquemas de organização do processo de trabalho.

Assim, fica claro que a política neoliberal, diferentemente do liberalismo clássico que propunha os direitos do homem e do cidadão, e entre eles, o direito à educação, enfatiza apenas o direito do consumidor e contesta veemente qualquer participação do Estado no amparo aos direitos sociais, mas não lhe tira o direito de cobrança desses resultados. Isso não é apenas uma estratégia organizacional chegando às escolas como um simples instrumento técnico, visa principalmente despolitizar a educação e preparar intensivamente o ambiente escolar para a manutenção do capitalismo como modo de produção dominante.

Deste modo, é proposta a gestão da qualidade total como a única alternativa para que a educação no país consiga sair da situação que se encontra, resolvendo assim (segundo o pensamento neoliberal) o grande problema da educação que é o gerenciamento das escolas, visando ao bom atendimento de sua clientela, oferecendo-lhe uma mercadoria de qualidade.

Recorremos novamente a Gandin (2019, p. 76) para respaldar nossos comentários:

A gestão da qualidade total tem sido apresentada como única saída para as escolas. Voltar-se para o mercado, resolvendo assim os problemas de gerenciamento, atender bem aos clientes e oferecer-lhes uma mercadoria de ótima qualidade. Parece ser o único caminho a seguir. Esta é, de fato, uma “fala mansa”: é difícil resistir a ela; ela é apresentada como a forma mais adequada aos “novos tempos”.

Ainda reforçando a noção de qualidade total imposta por este modelo neoliberal de educação, a política neoliberal estimula o tecnicismo e reduz os problemas sociais a questões administrativas, bem como enfatiza sua grande intenção de transformar as escolas em empresas com a finalidade de que venham preparar a mão-de-obra para o mercado. Infelizmente, essa mão-de-obra não encontrará esse mercado de trabalho em razão da grande revolução tecnológica que impõe o desemprego estrutural e o crescimento exacerbado dos excluídos do mundo do trabalho. Cria-se assim o grande “exército de reserva” que só traz benefícios para os capitalistas porque eles podem dizer o quanto vale determinada força de trabalho a seu bel-prazer.

O desemprego estrutural, causado pelo surgimento do sistema capitalista, principalmente nesta sua nova fase de desenvolvimento que é o neoliberalismo, em que o acúmulo do lucro excessivo é cada vez mais requerido. Além de criar o já citado exército de

reserva, a política neoliberal traz também o sentimento de insegurança e o embotamento psicológico do ser humano, porque este passa a considerar-se um indivíduo impotente e insignificante na vida social.

Sobre esse sentimento de insegurança e de impotência, Fromm (2021, p. 110) faz a seguinte análise:

Um desemprego estrutural de muitos milhões agravou seu sentimento de insegurança. Malgrado o auxílio aos desempregados por órgãos públicos tenha feito bastante para contrapor-se aos resultados do desemprego, não só economicamente como ainda psicologicamente, persiste o fato de que para a maioria das pessoas é muito difícil suportar psicologicamente o ônus do desemprego e da ameaça de este ensombrecer toda a vida deles. Ter um emprego – qualquer que seja – parece a muitos ser tudo o que podem desejar da vida e por que devem ser gratos.

Em qualquer discussão que aborde questões como educação, política, trabalho e sociedade, são indispensáveis, antes de tudo, uma compreensão sobre as temáticas da nova ordem mundial imprimidas em sua política econômica. Essa política retira a cada dia os direitos dos cidadãos e destrói conquistas importantes da classe trabalhadora. Os dirigentes políticos, com descaso e cinismo, contribuem para o desemprego em massa, tornam-se corruptos e tirânicos, pois nada fazem para conter o caos, a destruição, a injustiça social, entre outros males. A globalização, com a política das quebras de fronteiras, contribui para a destruição total dos menos favorecidos e o aumento dos problemas e destruições no mundo inteiro.

A exclusão social execra os indivíduos, levam-os a um enclausuramento de suas vidas, estes se tornam privados de qualquer sentido ou projeto, constroem um mundo interior e ficam confinados a uma rotina que lhes rouba o pouco de esperança que possa existir dentro de si. O ser humano passa a viver uma situação de vergonha, porque se reconhece alijado da vida relacional com as outras pessoas e a sociedade.

Entendemos que ninguém nasce excluído. A sociedade e, principalmente, os poderosos, os donos das riquezas produzem a degeneração das pessoas, pois estão sempre em busca de uma maior capitalização de seu dinheiro que, em contrapartida, reduzem os que para eles vendem sua força de trabalho em indivíduos não merecedores de um tratamento, no mínimo, de seres humanos.

Um questionamento sério nos encaminha para uma reflexão sobre a influência das proposições neoliberais que reinam em todo o planeta, com raríssimas exceções, e que trazem em seu bojo injustiças e sofrimentos cada vez maiores, levando a miséria e a pobreza para

uma parcela sempre mais crescente de toda a população mundial.

Surge assim o desemprego progressivo, que vai se avolumando dia após dia, gerando nas pessoas insegurança e uma verdadeira marginalização social, cultural e econômica.

Marrach (2018, p. 54-55) nos mostra o grau de desigualdade social imposto pelo neoliberalismo no Brasil:

No Brasil, a modernização neoliberal assim como as anteriores não toca na estrutura piramidal da sociedade. Apenas amplia sua verticalidade, o que se nota pelo aumento do número de desempregados, de moradores de rua, de mendigos etc. Em outras palavras, a pirâmide social se mantém e as desigualdades sociais crescem. Para a educação, o discurso neoliberal parece propor um tecnicismo reformado. Os problemas sociais, econômicos, políticos e culturais da educação se convertem em problemas administrativos, técnicos, de reengenharia. A escola ideal deve ter uma gestão eficiente para competir no mercado. O aluno se transforma em consumidor do ensino, e o professor, em funcionário treinado e competente para preparar seus alunos para o mercado de trabalho e para fazer pesquisas práticas e utilitárias a curto prazo.

Desta forma, tratar a educação como uma mercadoria é perpetuar ainda mais a exclusão social e isto é a proposta contida no projeto neoliberal. Os educadores progressistas que ainda acreditam em uma educação de qualidade para todos, excluindo os neoconvertidos³, pois estes defendem mais veemente as propostas neoliberais que os próprios fiéis neoliberalistas, precisam urgentemente criar propostas alternativas críticas a esse projeto visando quebrar esse encanto da fala mansa neoliberalista que vem conquistando, assustadoramente, adeptos em todo o país.

Precisamos, urgentemente, curvar a vara para o lado oposto⁴ para que ela atinja o seu ponto correto, isto é, a substituição do discurso da qualidade total, que se imbrica aceleradamente no ambiente escolar, pelo da educação progressista, que tem como proposta o acesso e a permanência das classes populares na escola.

Segundo Bastos (2022 p. 22-23):

A gestão democrática da escola pública deve ser incluída no rol de práticas sociais que podem contribuir para a consciência democrática e a participação popular no interior da escola. Esta consciência e esta participação, é preciso reconhecer, não

³ Intelectuais ditos de esquerda que são cooptados pelo neoliberalismo e passam a defender com todo vigor as propostas neoliberais. Desdizem hoje o que disseram ontem, e certamente irão desdizer amanhã o que dizem hoje.

⁴ Abalar as certezas, desautorizar o senso comum, ou seja, demonstrar a falsidade daquilo que é tido como obviamente verdadeiro demonstrando ao mesmo tempo a verdade daquilo que é tido como obviamente falso (Saviani, 2002, p. 63).

têm a virtualidade de transformar a escola numa escola de qualidade, mas tem o mérito de implantar uma nova cultura na escola; a politização, o debate, a liberdade de se organizar, em síntese, as condições essenciais para os sujeitos e os coletivos se organizarem pela efetividade do direito fundamental: acesso e permanência dos filhos das classes populares na escola pública.

A gestão da educação segundo as propostas participativo/democráticas, precisa romper com essa investida neoliberal que vem contaminando vertiginosamente nossas escolas e deixando educadores e educadoras em estado de completa letargia, tornando-os indiferentes frente aos desafios da verdadeira participação e deixando que os outros (os dominantes) decidam tudo relacionado com a escola: currículo, projeto escolar e tipo de gestão etc.

3.1.11. As Relações de Poder no Cotidiano Escolar

A legitimação da dominação não vem mais do céu (pela mediação de seus representantes na terra, mas se institui a partir do trabalho e de sua organização. A planificação, a eficácia, a produtividade tornou-se os deuses modernos e é a submissão a eles que determina a integração social (Maffesoli, 2019).

Na abordagem sociológica sobre as funções da escola e da gestão escolar, verifica-se a existência de duas perspectivas de análise: uma fundamentada na sociologia do consenso – de raízes positivistas e funcionalistas – e outra na sociologia do “conflito” – de raízes marxistas – esta última trazendo um enfoque progressista e tecendo críticas a anterior, ao mesmo tempo em que elabora propostas pedagógicas e administrativas cuja finalidade é a transformação da escola e da sociedade.

As relações sociais em torno do poder encontram-se entre dois polos: o conservador (aqueles que consideram o conhecimento como transmissão de um saber pronto) e o emergente (aqueles que concebem o conhecimento como um processo de construção). A escola deve, em seu cotidiano, em sua prática diária, através da decisão consensual, direcionar o melhor caminho a seguir, visando atender os interesses daqueles que fazem parte de sua caminhada (funcionários, alunos e comunidade) ou daqueles que desejam a escola apenas como reprodutora de seus interesses de classe dominante.

Segundo Resende (2002, p. 67),

A opção por determinados encaminhamentos pedagógicos, conscientemente ou não, traz consigo os pressupostos que irão nortear os padrões de relação de poder entre os integrantes da comunidade escolar, à revelia inclusive, do que esteja registrado,

formalmente, nos documentos da escola. Assim, analisar o cotidiano, o projeto político-pedagógico, é analisar, também, as relações de poder que se efetivam no interior da escola.

Frequentemente encontramos entre os educadores a ideia de que as decisões devam ser tomadas na escola através de um consenso, isto é, de uma discussão que envolva opiniões próximas e também diferentes, que prevaleça a decisão da maioria e que esta aponte o melhor caminho que a escola deve seguir para a concretização de suas ações referentes ao processo ensino-aprendizagem. Esta ideia encontra cada vez mais aceitação em virtude dos educadores não mais concordarem com as determinações impostas de cima para baixo, sem que antes passe por uma ampla discussão no interior da escola.

Desta forma, Resende (2002) pondera que: “Para um caminhar consciente, as relações de poder na escola, na extremidade, teriam que ser analisadas e repensadas, se é que em algum momento isto ocorreu de maneira séria e voltada para as necessidades dos alunos”.

O exercício do poder se consagra como um dos aspectos mais delicados na prática da gestão escolar em razão das raízes históricas fortemente marcadas pelo longo período de autoritarismo que vivenciou a sociedade e a educação brasileira. É preciso que seja reconhecido sua existência em nossas relações diárias e não negá-lo, mas discutir suas formas de exercício e clarificar a serviço de quem se encontra nas práticas educacionais (Resende, 2002).

Vamos analisar, neste tópico, que trata das relações de poder, estudos baseados em Michel Maffesoli e Michel Foucault, autores que direcionaram diversos estudos visando demonstrar como essa relação (exercício do poder) ocorrem no ambiente escolar e em todas as relações entre os sujeitos nas diversas esferas da sociedade.

Maffesoli (2019), quando analisa as questões do poder e da dominação, mostra que existe uma permanente tensão entre poder/potência e que a massa ou o grupo se submete ao poder somente enquanto não houver possibilidade de confronto e que nos momentos de efervescência, a potência⁵ eclode e este confronto se torna possível.

Para o referido autor, o poder é algo que significa sempre imposição, pois independentemente das doutrinas que o justifiquem e os legitimem, e dos homens que os exerçam, ele muda de mãos, mas sua natureza continuará a mesma.

Partindo dessa premissa, o poder será sempre visto a partir de quem o exerce – em se tratando de escolas – o diretor – deixando de levar em consideração os grupos constituídos ou

⁵Pulsão que se manifesta em todos os níveis da existência individual e social.

em constituição nos quais se manifestará a potência.

Vale salientar que, para evitar contradição, essa relação poder/potência assume uma forma dialética, ou seja, no momento da eclosão da potência, vencido o confronto, a massa ou o grupo instala um novo poder e o ciclo recomeça.

Essa relação de poder tem sua lógica invertida nas análises de Foucault (2019, p.183) que vem mostrar o poder como algo que ocorre em todas as relações realizadas entre os sujeitos, portanto é necessário que ele seja captado em suas extremidades, em suas ramificações, como algo que circula, funciona em cadeia e se exerce em rede. Assim, afirma:

O poder deve ser analisado como algo que circula, ou melhor, como algo que só funciona em cadeia. Nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem. O poder funciona e se exerce em rede. Nas suas malhas os indivíduos não só circulam, mas estão sempre em posição de exercer este poder e de sofrer sua ação; nunca são o alvo inerte ou consentido do poder, são sempre centro de transmissão.

Em seus estudos Foucault (2017 p. 182) procurou analisar o poder nas suas partes infinitesimais, ou seja, nas extremidades cada vez menos jurídicas de seu exercício, onde ele se implanta e produz efeitos reais, onde ele se prolonga e se corporifica e que pode eventualmente se tornar violento.

Captar o poder em suas extremidades, em suas últimas ramificações, lá onde ele se torna capilar; captar o poder nas suas formas e instituições mais regionais e locais, principalmente no ponto em que, ultrapassando as regras de direito que o organizam e delimitam, ele se prolonga, penetra as instituições, corporifica-se em técnicas e se mune de instrumentos de intervenção material, eventualmente violento (Foucault, 2017).

Tanto Maffesoli como Foucault partem de um mesmo ponto para suas análises da relação de poder: o poder decorre das relações entre os homens. Porém, o primeiro parte do pressuposto que o poder é algo determinado, significando sempre imposição e que mesmo com a pulsão da potência e sua possível eclosão (no momento de efervescência: revoluções ou greves), o poder poderá mudar de mãos ou dos homens que o detenham mas sua natureza continua sempre a mesma: poder/imposição/potência; enquanto Foucault direciona suas análises para o estudo das relações de poder em suas extremidades, em suas partes infinitesimais, não o poder como um direito possuído, como um bem qualquer que pode ser transferido ou alienado, procura mostrar como sobressaem os aspectos da dominação que

estão embutidos nas relações de soberania, examinando de baixo para cima a maneira como os mecanismos de controle funcionam.

Quando passamos a analisar as relações de poder no cotidiano escolar, há, queiramos ou não, uma dimensão de poder que permeia toda sociedade: o poder de uma classe sobre a outra que se opera pela hegemonia e não pela força, pela coerção, e que ganha uma função bem característica ao se relacionar especificamente com a educação. Portanto a questão da relação de poder não pode ser tratada e estudada somente a partir da discussão do autoritarismo que se mostra evidente na prática cotidiana escolar, pois isso seria reducionismo, mas estudá-la em suas diversas formas de expressão: através da imposição de controles, normas, rotinas etc.

As relações de poder que estruturam nossa sociedade são profundamente desiguais, elas não só determinam quem tem acesso aos recursos, mas também moldam as narrativas que dominam o espaço público. Para Boaventura Santos, a participação social é concebida não como um elemento complementar a representação, mas como um mecanismo essencial a transformação democrática. Santos mostra em sua obra democratizar a democracia o papel das experiências locais na construção de novas formas de poder, conforme seu pensamento “as experiências participativas revelam que o poder pode ser descentralizado e exercido por sujeitos anteriormente excluídos” (Santos, 2020, p.71).

Para Santos, democratizar a democracia é um processo contínuo e de disputa política e simbólica, isso implica um movimento contra hegemônico que busca ampliar os espaços de participação e promover a inclusão de sujeitos historicamente marginalizados.

Portanto, para Santos, as relações de poder não são apenas um obstáculo à democracia, mas também um campo de possibilidade para a sua reinvenção. Ao propor a redistribuição do poder político e a ampliação da participação social, o pensamento do autor oferece um referencial teórico robusto para a construção de uma democracia mais inclusiva, plural e emancipatória.

Essa perspectiva é crucial para entender que a democratização da democracia não é apenas uma questão de formalidade, mas de garantir que todos os cidadãos tenham voz e participação nas decisões que impactam suas vidas. Santos (2020, p. 112) afirma que:

A verdadeira democracia requer uma inclusão efetiva de todos os grupos sociais, especialmente aqueles que têm sido historicamente excluídos. Sem essa inclusão, a democracia se torna uma fachada que perpetua as desigualdades existentes, em vez de desafiá-las.

Santos (2020, p. 157), com relação as relações de poder, ainda reforça o papel dos movimentos sociais na luta contra as desigualdades, quando elabora o seguinte comentário:

Os movimentos sociais desempenham um papel vital na luta contra as desigualdades. Eles são a expressão de uma insatisfação coletiva e oferecem alternativas ao status quo, sendo fundamentais para a democratização das relações de poder.

Tal rede de relações de poder que existe na sociedade é reproduzida, em menor escala, no espaço escolar, entre seus personagens professores, alunos, funcionários, pedagogos e diretores. A escola passa a controlar todos os atos das pessoas que nela estão envolvidas, principalmente os alunos, por meio de suas normas e determinações que regulam tempo, espaço, movimento, gestos e atitudes cuja finalidade é produzir corpos dóceis e submissos.

Tragtenberg (1985, p. 40-41) faz o seguinte comentário referente ao poder de controle e dominação exercido no ambiente escolar:

Na escola, ser observado, contado detalhadamente passa a ser um meio de controle, de dominação, um método para documentar individualmente. A criação desse campo documentário permitiu a entrada do indivíduo no campo do saber e, logicamente, um novo tipo de poder emergiu sobre os corpos. [...] As áreas do saber se formam a partir de práticas políticas disciplinares, fundadas em vigilância. Isso significa manter o aluno sob um olhar permanente, registrar, contabilizar todas as observações e anotações sobre os alunos através de boletins individuais de avaliação, ou uniformes-modelo, por exemplo, perceber aptidões, estabelecendo classificações rigorosas.

Como a escola é o ambiente em que as famílias e a sociedade creditam todas as suas esperanças na condução dos destinos de suas crianças e futuros cidadãos, essa escola atual precisa repensar frequentemente e discutir abertamente sua prática, no intuito de descobrir e assumir os interesses que ela se propõe a atender. Somente através de debates de opiniões iguais e diferentes, podemos clarificar as relações de poder que circulam no ambiente escolar. Vasconcellos (2002) enfatiza que “toda relação tem pelo menos dois lados” e que “A(s) verdade(s) – de cada um e de todos – precisa(m) aparecer”.

Edgar Morin (2018, p. 11) defende que as relações de poder precisam circular no ambiente escolar. O gestor escolar e sua equipe administrativa precisam mostrar e colocar em prática, diariamente, no ambiente escolar, como ocorrem as relações de poder na sociedade e, por consequência, na educação, pois só assim possibilitará exercitar uma prática democrática

em seu ambiente que, ainda conforme o pensamento de Morin: “somente assim é possível fazer com que o poder circule, de forma que aquele que foi uma vez controlado, terá a chance de controlar. Porque a democracia é, por princípio, um exercício de controle”.

Enquanto não houver uma ruptura com duas modalidades opostas, mas que se entrecruzam frequentemente no ambiente escolar, o autoritarismo (com raízes profundas em nossas práticas educativas e sociais) e o infantilismo (predominantes em diversos sujeitos envolvidos na educação) e cuja hiper-sensibilidade não tolera ouvir um não, quando qualquer posicionamento é tachado de autoritarismo, dificilmente o ambiente escolar irá vivenciar o autêntico diálogo, o confronto de ideias e posições, de cooperação e decisões coletivas, a verdadeira participação será inexistente.

Vasconcellos (2002, p. 52) detalha mais profundamente os dois tipos de sujeitos:

O arquétipo autoritário se configura como sendo o do dono de um lugar de poder privilegiado, de um saber inquestionável, de uma incrível coerência, de uma intrínseca bondade e de absoluta ausência de falhas nas suas ações [...]. Já o infantil, pode apresentar-se como o enquadrado, o certinho, mas que tem o outro lado de ardiloso, dissimulado ‘esperto’ (no paradigma gersoniano de levar vantagem com tal comportamento); em alguns casos, tem rompantes de rebeldia, porém isso costuma ser puro jogo de cena, já que não leva adiante os enfrentamentos.

As verdades precisam ser ditas. O ambiente escolar precisa ser um local propício para o confronto de ideias. O autoritarismo e o infantilismo precisam ser substituídos pela prática democrática em que as decisões são tomadas através do entendimento entre diferentes opiniões. As relações de poder, que permeiam as atividades escolares, precisam ser enfrentadas e discutidas diuturnamente no ambiente escolar. Só assim poderemos almejar uma escola onde a gestão educacional possa ser chamada de participativa e democrática.

Penin e Vieira (2002, p.33) reforçam a necessidade que tem a escola de propiciar um ambiente que seja realmente permeado por relações de respeito, de liberdade e solidariedade e por princípios democráticos ao afirmarem que,

Como “cidade” que acolhe múltiplos aprendizes, a escola é espaço de construção de relações que imprimem marcas naqueles que por ela transitam. Se estas relações são permeadas por princípios democráticos – respeito ao outro, solidariedade, liberdade – as pessoas crescem no aprendizado e no exercício da democracia, caso contrário, a escola terá falhado em parte de sua missão. Porque para além da função de socializar o saber sistematizado, a ela cabe ensinar a convivência democrática, o respeito aos direitos e deveres individuais e coletivos. Esta é uma aprendizagem que começa na escola e prossegue ao longo da vida.

A escola tem uma responsabilidade muito grande na formação dos indivíduos que por ela passam, uma vez que ela ainda é o local propício para a formação de personalidade individual. É na escola, depois da família, que o ser humano começa a vivenciar suas primeiras experiências de relações com os outros, é na escola que o indivíduo começa a vivenciar princípios de respeito, de solidariedade, liberdade, princípios de grande importância para a convivência democrática. A escola da atualidade não pode ficar presa somente ao cognitivo no processo de formação do aluno, pois diversos outros fatores se entrelaçam para a formação integral do estudante, como, por exemplo, os fatores sociais e emocionais.

3.2. O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E A SUA RELEVÂNCIA PARA A GESTÃO ESCOLAR

Nesta seção, iremos retratar como o Projeto Político-Pedagógico (Instrumento geral e obrigatório para toda escola) se apresenta em relação às Leis que tratam da educação no país, tanto na Constituição Federal do Brasil como na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, procurando mostrar a importância da participação coletiva de todos os atores envolvidos nas atividades escolares, para que a construção do projeto venha a ocorrer não só em conformidade com as leis, mas também para que o colegiado escolar perceba a necessidade da construção/elaboração do referido projeto para o fortalecimento da identidade da escola e para a potencialização das atividades educativas.

Mostra que a efetividade do Projeto Político-Pedagógico irá depender do envolvimento do coletivo da escola para atingir o que foi proposto em sua elaboração, nesse sentido, o diretor da escola exerce um papel fundamental como articulador das ações, estimulando e promovendo a participação e o debate e fortalecendo esse instrumento para que as decisões sejam tomadas de forma democrática e coletiva.

Analisa também quais as principais dificuldades encontradas por um coletivo escolar para participar da construção de um projeto pedagógico da escola, qual a importância desse projeto para a prática da gestão participativa e o que pensam os autores que estudam a gestão escolar sobre as questões propostas nesse estudo.

Concluindo que o Projeto Político-Pedagógico representa muito mais que documento com objetivos para serem alcançados ou um documento institucional e que quando construído coletivamente, além de organizar o trabalho escolar, orienta a tomada de decisões e promove a participação coletiva comprometida com a formação humana, a cidadania, a justiça social e a transformação da realidade educacional.

3.2.1. Um estudo das leis educacionais do país

Antes de analisarmos as leis educacionais, entendemos ser de suma importância tecer alguns comentários sobre o significado etimológico do termo *Projeto Político-Pedagógico*. *Projeto* significa algo que é lançado para frente, ou seja, algo que vai acontecer, o que está sendo antecipado, portanto, precisa ser pensado e realizado. Ao se elaborar um projeto pedagógico em uma escola se planeja qual a intenção de realizar algo no futuro com base no que se tem no presente, ou seja, significa antever um futuro diferente do atual. Já a palavra *político* traz consigo um significado de compromisso social, que representa interesses reais com o coletivo da população no sentido de que seja trabalhada uma formação de um determinado tipo de cidadão para um determinado tipo de sociedade. Enquanto que *pedagógico* representa o que fazer no cotidiano escolar, é a efetivação da intencionalidade da escola, que tipo de ser humano, de cidadão, de pessoa que a escola pretende formar.

Veiga (2017, p. 13) nos mostra essa relação entre o político e o pedagógico na construção de um Projeto de uma escola.

O projeto busca um rumo. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos de intencionalidade.

Iniciamos agora um estudo das leis que tratam da educação do país e que, ao mesmo tempo, remetem obrigatoriedades para as pessoas que estão envolvidas com a educação de uma escola. Começamos com a Constituição Federal do País, a Constituição de 1988, que traz em seu artigo 206 e que foi assumido e homologado no artigo 3º da Lei n 9.493/96, o princípio norteador da educação escolar “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino [...]”.

Isso vem mostrar que a gestão democrática e participativa representa não só uma legalidade, mas também um desafio para as pessoas que nela estão envolvidas de trabalhar no sentido de construir um ambiente que realmente propicie uma construção de cidadania emancipadora e autônoma, com um cenário de participação, potencializando o envolvimento de todos e que desperte a criticidade diante das injustiças que são vivenciadas pela maioria da

população brasileira.

Percebe-se aí a necessidade de se refletir abertamente sobre a realidade nacional, bem como a local, no momento em que a escola assume uma posição de construção/elaboração de sua proposta pedagógica, pois na elaboração desta deve estar bem claro a existência de ações que realmente venham possibilitar que os diversos atores da escola possam vivenciar momentos de práticas autônomas, visando transformar essas práticas em uma atividade rotineira da escola e que isso não signifique apenas momentos esporádicos de vivência entre os membros da escola ou situações que ocorram somente no momento na elaboração de sua proposta pedagógica.

Já na Lei n 9.394/1996 (LDBEN), a incumbência da escola com relação à gestão democrática e com a construção/elaboração de sua proposta pedagógica aparece de forma bem mais abrangente, pois a partir do art. 12 já diz claramente que é incumbência da escola elaborar o seu projeto pedagógico, e continua até o art. 15 tratando da participação dos docentes nesse projeto, bem como das comunidades escolar e local na participação e elaboração de seus conselhos escolares ou equivalentes.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica; [...].

No art. 13 da LDBEN as atribuições estão voltadas mais especificamente para os docentes, dizendo que eles devem se envolver/participar da elaboração da proposta pedagógica, bem como elaborar e cumprir seu plano de trabalho, em conformidade com a proposta pedagógica da escola:

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino.

No art. 14. Aparece a necessidade da prática da gestão democrática e do envolvimento dos profissionais da educação e da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas de 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. E no art. 15 é contemplada a autonomia da escola para que possa implantar a gestão participativa: Art. 15. Os sistemas de

ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público.

Após essa descrição sobre as leis que fazem referências à gestão democrático-participativa e que, ao mesmo tempo, enfatizam a necessidade de a escola elaborar seu projeto político-pedagógico contando com a participação de todos os atores envolvidos no ambiente escolar: diretor, pedagogo, professores, funcionários auxiliares da escola, pais, alunos e demais pessoas comprometidas com a educação, entendemos ser necessária a realização de um estudo aprofundado sobre a importância da construção coletiva do projeto da escola para que este venha ser um instrumento que proporcione melhorias em todas as ações da escola, sejam elas de relacionamento no ambiente escolar, como também de melhoria do processo de aprender dos alunos, função principal da existência da escola em uma determinada comunidade.

A prática da gestão democrática está diretamente vinculada com a elaboração, a execução e a avaliação do Projeto Político-Pedagógico da escola, uma vez que é neste documento que estarão pautados todos os objetivos pedagógicos da escola, a formação de seus alunos e a emancipação humana de todos os participantes do cotidiano da escola.

Com relação à prática da gestão democrática e do Projeto Político-Pedagógico na construção do conhecimento e na formação humana, Wittmann e Klippel (2020, p.91) tecem o seguinte comentário:

A prática da gestão da escola na elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico decorre da **natureza** e do **caráter** fundamental do processo educativo que é a formação humana. Essa formação inclui como objeto da relação pedagógica o conhecimento como processo, construção, ampliação do saber e como produção de estruturas mentais avançadas, exigidos para a inscrição competente no novo mundo que emerge e para a efetiva emancipação humana. (grifo dos autores).

O Projeto Político Pedagógico surge como uma das primeiras ações que irão nortear/direcionar as atividades de determinado estabelecimento de ensino, pois através desse projeto a escola estará traçando uma direção, um rumo, as suas finalidades, não só educativas, como também administrativas, sociais, políticas e as demais ações que serão executadas por todos os envolvidos no processo educativo. Deste modo, o mesmo não pode ser construído de qualquer forma, apenas como um documento que deverá ser entregue para atender uma cobrança de determinado órgão, mas sim como um instrumento de ação coletiva que irá servir

como um manual de ações democráticas da escola.

Ainda segundo o pensamento de Veiga (2007, p. 157),

[...] a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.

Percebe-se assim que o projeto político-pedagógico representa um processo de participação e de envolvimento dos atores que farão acontecer o cotidiano da escola, devendo tornar-se, assim, um instrumento que faz parte de um processo democrático e permanente de reflexão e de discussão dos problemas escolares. Ele é um instrumento de compromisso político e pedagógico coletivo, uma vez que é ele que vai orientar as questões administrativas, financeiras, pedagógicas e políticas, garantindo a execução das reais funções da escola. No momento em que se reconhece essa importância e força do projeto pedagógico de uma escola, ele deixa de ser um documento de gaveta para tornar-se um instrumento de emancipação para que a escola cumpra verdadeiramente com o seu papel social.

A partir do momento que o PPP assume essa posição de norteador das práticas escolares, ele se transforma em um instrumento de participação e representação dos diversos segmentos representativos da escola, pois é nele que irão ocorrer as negociações e os encaminhamentos tomados coletivamente, visando promover um ambiente escolar de participação e de democratização da escola.

Neste sentido, Maia e Costa (2011, p. 19-20) mostram o que representa um projeto político-pedagógico para uma escola,

Tem como atribuição deliberar questões administrativas, pedagógicas, financeiras, políticas, gerenciais e todas as ações que garantam as reais funções da escola. A ele se atribui a representação de todas as diferentes instâncias que permeiam e margeiam a comunidade escolar local. Representa, assim, um espaço de participação e decisão, no qual serão registradas as diretrizes das negociações e os encaminhamentos educacionais discutidos coletivamente. Nele se definem rumos e prioridades das escolas, numa perspectiva emancipadora, que considera os interesses e as necessidades sociais. É, enfim, um documento que representa a democratização escolar em sua forma plena.

Percebe-se, assim, a grande importância que tem o Projeto Político-Pedagógico para nortear a direção que a escola pretende seguir, uma vez que ele se torna o grande responsável pelas decisões do coletivo escolar, deliberando as ações que dizem respeito não somente ao pedagógico, mas também as outras funções que irão garantir um bom funcionamento da escola, como as atividades administrativas, financeiras e políticas, para tanto precisa ser elaborado/construído com responsabilidade, respeito e participação de todos que fazem parte do cotidiano escolar.

3.2.2. Relevância do projeto político-pedagógico

Na maioria das vezes, a preocupação do gestor escolar acaba sendo a de ver a escola funcionando e, em razão disso, concentra-se somente nas atividades administrativas da escola, o que causa, em consequência, um afastamento por completo de suas atividades que dizem respeito à parte pedagógica da escola.

Nesse sentido, é de suma importância que o gestor escolar e sua equipe pedagógica reflitam sobre suas práticas cotidianas, visando dar uma maior importância à parte pedagógica e esta contribuição pode ser dada pelos órgãos colegiados da escola, principalmente a partir do momento que estes começam a cobrar do diretor um maior envolvimento com relação aquilo que foi planejado e está delineado no projeto político-pedagógico da escola.

Um dos primeiros passos para a valorização da parte pedagógica da escola diz respeito ao envolvimento da direção e sua equipe pedagógica na elaboração/construção/reformulação coletiva de seu projeto Político-Pedagógico. A direção da escola e sua equipe pedagógica precisam assumir uma posição de crença nas possibilidades de melhoria que este projeto pode trazer para a escola e, a partir dessa credibilidade, trabalhar no sentido de provocar interesses de participação nos diversos segmentos que fazem parte da escola, e, ao mesmo tempo, assumirem compromissos de trabalharem conjuntamente em sua construção e execução, uma vez que com essa decisão tomada coletivamente, a escola irá romper com o imobilismo e a resistência as mudanças que tanto emperram o rompimento com as práticas ultrapassadas que ainda prevalecem no ambiente escolar.

Deste modo, Silva (2018, p. 64) mostra a necessidade de uma tomada de consciência e uma postura de mudança que deve ser assumida pela equipe escolar,

É necessário chamar atenção para a questão do fenômeno participativo, do envolvimento de todos na construção do projeto pedagógico. Desencadear este

processo exige o enfrentamento de um principal obstáculo: o imobilismo e a resistência à mudança, porque para muitos é mais cômodo permanecer com o que já se tem, com o que já conhece, do que enfrentar o trabalho de construir o novo. Em qualquer processo de mudança, necessita-se inicialmente da consciência de que ela é necessária, é vital; em seguida há necessidade da existência de um grupo que adote a filosofia da mudança e inicie o processo.

O Projeto Político-Pedagógico de uma escola é um instrumento que serve para fomentar as discussões, os debates e as reflexões no ambiente escolar sobre o tipo de escola que se pretende oferecer para a comunidade e os alunos. São as discussões durante a elaboração do PPP que irão clarear os desafios enfrentados pela escola e como superá-los no cotidiano, bem como qual o modelo de escola que se quer trabalhar, uma escola democrática, participativa e comprometida em suas relações com a comunidade ou uma escola impositiva que não permite ou aceita opiniões de seus professores, alunos, funcionários e de pais de alunos.

Diante de sua importância para o andamento das atividades da escola, o Projeto Político-Pedagógico representa um instrumento teórico-metodológico que irá permitir que a escola tenha uma prática refletida, consciente e sistematizada para o enfrentamento dos desafios que se apresentam em seu dia a dia e possibilita que esses desafios sejam enfrentados por todos os membros que fazem parte do cotidiano escolar.

Isso é corroborado por Vasconcellos (2005, p. 169) quando diz que o Projeto Político-pedagógico,

Pode ser entendido com a sistematização, nunca definida, 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.

Percebemos na definição de Celso Vasconcellos que o Projeto Político-Pedagógico não pode ser visto como uma ação que se restringe a uma prática individual ou somente de algumas pessoas de uma instituição escolar, mas sim, deve ser entendido como um instrumento que deve contar com a participação de todos que estão inseridos no contexto da escola, ou seja, precisa ter a participação do diretor, professores, funcionários, pais e alunos, visando assim sua construção ser coletiva.

Além de ser um instrumento teórico-metodológico, o PPP representa também a forma objetiva que a escola tem para dar sentido ao seu fazer como instituição escolar e romper com as rotinas que engessam suas atividades diárias, pois somente quando todos participam da

elaboração do Projeto da escola é possível perceber o envolvimento nas atividades planejadas e, assim, vislumbrar uma direção na execução dessas atividades e um comprometimento de todos na busca de melhorias para a escola e para a formação dos alunos.

Torna-se evidente a necessidade dessa construção coletiva e cabe ao diretor da escola e sua equipe pedagógica envidarem esforços no sentido de promover encontros reflexivos por parte de todos da comunidade escolar. Esta afirmação é reforçada nas palavras de Maia e Costa (2011, p.94) quando afirmam que,

É função da direção e da equipe pedagógica promover os momentos coletivos de discussão e de reflexão da prática educativa acerca de sua intenção política; criar estratégias e instrumentos de ampliação da participação de todos; organizar o trabalho escolar priorizando a socialização do conhecimento científico; promover a instrumentalização da comunidade escolar para melhor compreensão e enfrentamento dos desafios educacionais; possibilitar o estabelecimento de relações cooperativas e justas; além de intervir nas relações e nas práticas escolares em função do PPP da escola.

Percebe-se que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico da escola não pode servir apenas como um documento que é elaborado para dar respostas a uma cobrança que é feita pelo órgão mantenedor da mesma ou por uma determinação imposta por determinada lei, mas que deve servir como um instrumento de extrema relevância que irá determinar onde a escola se encontra e onde ela pretende chegar, tanto na parte administrativa, como na financeira e, especialmente, na parte pedagógica. É no PPP da escola que serão determinados os aspectos relativos aos valores que se deseja instituir na escola. Para que isso ocorra, o PPP precisa estar pautado em estratégias que possibilitem a participação de todos, ou seja, direção, funcionários, pais, professores, alunos e comunidade local.

Esta afirmativa é reforçada no pensamento de Pinheiro e Caldas (2016, p. 61-62) quando afirmam que,

O projeto pedagógico das escolas públicas de educação básica, com a participação dos profissionais da educação, pode ser considerado como importante instrumento de efetivação da gestão democrática. Para isso, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) das escolas públicas requer uma participação expressiva de todos os segmentos da comunidade escolar e representantes da comunidade local. O PPP deve ser concebido como mecanismo de ação contínua em permanente movimento e não como documento, desde a sua construção até as sucessivas alterações ou reformulações exigidas pelas mudanças da realidade escolar

É de suma importância que a partir do momento que o colegiado da escola assuma

uma posição de construção/elaboração e/ou reformulação de seu Projeto Político-Pedagógico fique bem explicitado para todos os segmentos que dela participam o quanto é importante este instrumento para a efetivação da gestão democrática, no sentido de evitar que o mesmo se transforme em apenas um documento para justificar sua existência. Para isso precisa ter uma participação expressiva e efetiva de todos os representantes da comunidade escolar e local.

3.2.3. Princípios que norteiam um projeto político-pedagógico

Para ter uma prática democrática e ser pública e de qualidade, uma escola precisa ter como elementos básicos princípios norteadores que irão regular suas atividades em seu cotidiano e a regulação desses princípios estarão contidos dentro do PPP da escola. No PPP deverão estar bem claros o quê representa os termos como: autonomia, valores éticos, culturais, sociais e políticos que a escola deve colocar em prática.

Esses princípios norteadores estão claramente descritos na LDBEN (Lei nº 9.394/96) em seu art. 3º, que diz:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I. Igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- II. Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III. Pluralismo de ideias e concepções pedagógicas;
- IV. Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V. Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI. Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII. Valorização do profissional da educação escolar;
- VIII. Gestão democrática do ensino público, na forma desta lei e da legislação do sistema de ensino;
- IX. Garantia do padrão de qualidade;
- X. Valorização da experiência extra-escolar;
- XI. Vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

3.2.3.1. Princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola

Traz em seu bojo o direito do indivíduo ao acesso ao conhecimento científico, cultural e social construído/elaborado pela humanidade. Mesmo estando claramente determinado em lei este direito, percebemos como é grande a desigualdade quanto ao acesso dos alunos na escola.

Por isso, o desafio que se coloca na elaboração de um PPP é que a escola possa propiciar uma educação de qualidade para todos. Isso precisa ser conquistado na prática diária, uma vez que existe uma grande quantidade de crianças e adultos que não usufruem desse direito, ficando fora da escola. Desse modo, é obrigação da escola, quando esta se diz democrática, eliminar essa desigualdade, através de sua mediação didática, oferecendo condições de aprendizagem para todos e do compromisso ético com a formação de seus alunos.

Deduz-se, com isso, que a escola deve assumir um compromisso de assegurar a aprendizagem de seus alunos, uma vez que a maioria das crianças e dos jovens já se encontra discriminada com relação ao acesso pela não existência de vagas e para aqueles que conseguem esse acesso a escola não pode deixar de cumprir essa obrigação de garantir uma educação de qualidade para todos.

Com relação a isso, Saviani (2018) nos alerta mostrando que há uma grande desigualdade no ponto de partida, mas que a igualdade no ponto de chegada deve ser uma garantia oferecida pela escola através de sua mediação didática. Igualdade de condições significa mais que a expansão quantitativa de ofertas de vagas, significa a ampliação do atendimento com a garantia/oferta de um ensino de boa qualidade

3.2.3.2. Garantia do padrão de qualidade

Procura garantir um ensino de qualidade para todos, e isso independe da condição econômica e social do aluno. Portanto o grande desafio que se coloca nesse princípio é que a escola, através da construção/elaboração de seu PPP, propicie qualidade em suas práticas educativas diárias. A escola de qualidade deve assumir um compromisso de seus participantes para trabalhar, visando promover um desempenho satisfatório para todos os alunos, procurando diminuir o máximo possível seus índices de repetência e evasão escolar.

Para que uma escola garanta um padrão de qualidade ela precisa respeitar e promover aprendizagens para todos os alunos que nela estudam, independente de origem social, raça, credo ou aparência. Isso é reforçado nas palavras de Davis e Grosbaum (2002, p.77) quando afirmam:

O sucesso de uma escola é medido pelo desempenho de seus alunos. Se os alunos, cada um no seu ritmo, conseguem aprender continuamente, sem retrocessos, a escola é sábia e respeitosa. Se suas crianças e jovens são frequentadores assíduos das aulas, seguros de sua capacidade de aprender e interessados em resolver os problemas que os professores lhes propõem, ela está cumprindo o papel de torná-los autônomas, capazes de aprender pela vida toda. Se os alunos estão sabendo ouvir, discordar,

discutir, defender seus valores, respeitar a opinião alheia e chegar a consensos, ela pode se orgulhar de estar formando cidadãos. E, mais que tudo, se ela conseguir oferecer uma educação de boa qualidade a todos seus alunos, independentemente de sua origem social, raça, credo ou aparência, certamente é uma escola de sucesso.

Qualidade, de acordo com a Lei, não pode significar privilégio a minorias econômica e/ou social, mas sim compromisso de oferecer sempre qualidade no que se ministra no estabelecimento de ensino. Isso significa que a escola deve assumir uma atitude ética em preparar seus alunos para o enfrentamento de sua realidade e de uma conjuntura mundial que se altera de forma acelerada.

Nesse sentido, a educação de qualidade oferecida pela escola deve ser aquela que instrumentalize o indivíduo a promover mudanças em seu meio social e que o prepare não somente para o mercado de trabalho, mas sim para a vida.

Campbell (2020, p.30) mostra claramente o que significa uma educação de qualidade, quando afirma,

A educação de qualidade é aquela que instrumentaliza o cidadão a promover significativas e positivas mudanças no meio social em que está inserido, levando a posicionar-se individual e coletivamente, com responsabilidade sobre os bens culturais e naturais existentes, auxiliando o desenvolvimento do ser humano como um todo e da sociedade em que convive, preparando o educando para a vida, para o trabalho e para estudos posteriores.

Em razão disso, uma das principais exigências na construção de um PPP elaborado de forma participativa é que educadores, funcionários, alunos e pais procurem definir com clareza o tipo de escola que pretendem construir para a sua comunidade. Assim, precisa estar bem claro para todos que tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. Tendo essa clareza da importância da mediação da escola na formação integral do indivíduo, mais claro e bem mais detalhado será trabalhado ações no PPP para viabilizar essa formação e desenvolver ações visando transformar os alunos em pessoas capazes de fazer uma leitura de mundo de forma consciente e transformadora.

3.2.3.3. Princípio da gestão democrática

Representa um dos mais relevantes princípios determinados tanto na Constituição federal vigente do país (artigo 206, Inciso VI), bem como na LDBEN 9.394/96 (artigo 14). Esse princípio abrange as dimensões pedagógica, administrativa e financeira. Implica a

comunidade interna e externa da escola assumir o papel de dirigentes e não apenas de meros executores de propostas encaminhadas por órgãos superiores.

Moreira (2009, p. 231) nos mostra a importância que foi dada para a gestão escolar nas políticas públicas para a área da educação, tanto na Constituição de 1988, como também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, afirmando que,

A década de 90 é marcada por políticas públicas decorrentes do processo de redemocratização do país, da Constituição de 1988 e da Lei nº 9.394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, que possibilita as políticas educacionais, materializadas nos documentos oficiais desse início de século XXI, com destaque para o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) do Ministério da Educação, que contribui na formação e prática do gestor social e no campo da educação, do gestor escolar.

Esse princípio ganhou força a partir da década de 1980 com a famosa redemocratização do país, quando a população clamava por mais liberdade de expressão, direito de participação nas decisões, participação direta nas eleições para prefeitos, governadores e presidente da república e em razão desse grande anseio da população, as leis acima citadas não poderiam deixar de propor dentre os princípios que norteiam um PPP, uma gestão educacional democrática como princípio básico.

Nesse sentido, Pinto e Leão (2009, p.182-183) afirmam que:

A participação democrática se materializa na gestão democrática, compartilhada e coletiva, com autonomia responsável e de cidadania social para todos, expressa nos mais diferentes maneiras de pensar, de sentir, de saber, presentes nas linguagens, nas práticas, nas memórias, nas vozes, nos silêncios, nas subjetividades, nas representações e nas memórias de cada pessoa singular e particular, que constroem a relação escola e comunidade local e global, respeitando, valorizando e reconhecendo suas inconclusas identidades. Por isso, na década de 1980, inicia-se um movimento nessa direção, enfatizando a valorização e o reconhecimento da teia indissociável e básica da gestão escolar e da participação democrática.

Esse pensamento de mais liberdade requerido pela sociedade na área da educação e das políticas sociais como um todo, apresentou-se para a gestão escolar como sendo um grande desafio que teria que enfrentar para promover, perante a comunidade por ela atendida, momentos de discussão e de debates da realidade do país, bem como de oferecer instrumentos para a discussão do ideário de justiça e de igualdade social na tentativa de se construir um ambiente escolar que trabalhasse visando promover uma equidade de direitos sociais e educacionais na tentativa de reduzir o fosso tão grande de desigualdades existentes em nossa

sociedade. A esse respeito Silva (2020, p.88) comenta o seguinte:

Numa época de resignação moral perante o ideário econômico, ético e político de igualdade social, a gestão da educação tem-se tornado um desafio em busca da equidade. Com isso, a compreensão do sentido da gestão em seus mais diversos âmbitos exige a discussão do ideário de justiça como equidade, dos parâmetros do que é correto em relação às instituições educacionais públicas. A concepção de justiça como equidade, nos anos 90, tornou-se uma estratégia para se manter a desigualdade dentro dos limites aceitáveis socialmente, evitando, com isso, que a estabilidade política e a administração da acumulação do capital não fossem comprometidas na nova ordem mundial.

A prática da gestão democrática em uma escola possibilita que seja repensada a estrutura de poder que permeia suas atividades rotineiras, visando promover a socialização desse poder, transformado em uma participação coletiva para que possa eliminar o individualismo, a exploração e a opressão de órgãos intermediários que transformam as escolas em meras executoras de práticas educacionais que não são discutidas pelos diversos atores que fazem parte do ambiente escolar.

Veiga (2017, p.18) tece o seguinte comentário quanto à prática da gestão democrática,

A gestão democrática implica principalmente o repensar da estrutura de poder da escola, tendo em vista sua socialização. A socialização do poder propicia a prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade, que supera a opressão; da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executora.

Uma participação efetiva da comunidade escolar nos assuntos da escola deve ser embasada na partilha do poder, o poder precisa ser deslocado do diretor para as decisões que são tomadas pelos indivíduos que compõem o cotidiano da escola, tanto os profissionais da educação, como a comunidade externa. É preciso socializar, no ambiente escolar, a tomada de decisões realizadas pelo seu coletivo. O compromisso e a responsabilidade com o que fazer na escola é de responsabilidade de todos, e não simplesmente do diretor, a esse respeito, Saviani (2002, p.208) faz a seguinte reflexão sobre o papel do diretor,

Ao diretor cabe, então, o papel de garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola. Nesse sentido, é preciso dizer que o diretor é antes de tudo, um educador; antes de ser um administrador ele é um educador [...]. Um educador por excelência, dado que, no âmbito da unidade escolar, lhe compete a responsabilidade máxima em relação à preservação do caráter educativo da

instituição escolar.

Mesmo assim, ainda é perceptível a distância entre o que diz a lei e a realidade cotidiana das escolas. As gestões das escolas ainda se encontram, na maioria das vezes, com práticas educacionais e decisões tomadas de forma autoritária e hierarquizadas, não visualizamos ainda um ambiente escolar que propicie canais para uma participação efetiva de todos os segmentos da escola nas atividades desenvolvidas em seu cotidiano, as decisões, quase sempre, são tomadas única e exclusivamente pela pessoa do diretor, seguindo as determinações de órgãos superiores.

Desse modo, fica claro que cabe ao diretor da escola a função de organizar e incentivar a participação da comunidade para que esta participação se torne uma prática comum em suas relações não só na escola, como também na sociedade, uma vez que democracia significa a possibilidade de todos fazerem parte de um processo em construção e a partir do momento que a escola/direção possibilita o debate e a discussão, estará potencializando oportunidades de envolvimento dos indivíduos nas questões políticas, econômicas e sociais do país

3.2.3.4. Princípio da valorização do magistério

Outro princípio norteador do PPP garantido em lei e que representa uma centralidade na busca de melhorar o processo de ensino e aprendizagem é o incentivo e a valorização dos profissionais do magistério para que estes possam ter formação inicial e continuada, através de aperfeiçoamento permanente, bem como condições para participar de formações acadêmicas para melhorar sua própria progressão funcional baseada na titulação, na qualificação e na competência profissional e, dessa forma, estarem preparados e qualificados para realizar um ensino de qualidade para todos, visando formar cidadãos capazes de participar da vida social, política e cultural do país.

A valorização do profissional do magistério sempre foi evidenciado nos planos nacional de educação, mesmo que servindo somente como uma declaração de intenções, aprovados até os dias atuais. O PNE 2001-2010 já apresentava como meta estruturante essa valorização, trazendo de forma bem explícita metas voltadas à formação e valorização do profissional do magistério, explicitando que a qualidade da educação depende diretamente das condições de trabalho e formação docente. Neste PNE (2001-2010) as metas e diretrizes traçadas para essa formação e valorização eram: formação inicial e continuada (universalização da formação em nível superior para professores da educação básica e

incentivo à formação continuada em serviço); piso salarial e carreira (estabelecimento de planos de carreira para o magistério público e indicação da necessidade de um piso salarial profissional nacional, regulamentado somente em 2018); condições de trabalho (melhoria das condições materiais e pedagógicas nas escolas e redução da jornada extraclasse excessiva e valorização do tempo para planejamento); valorização social (reconhecimento da importância social de professor e incentivo à permanência e atração de novos profissionais para o magistério).

O PNE 2014-2024, vale ressaltar que este plano deveria ser executado no período de 2011-2021, mas como não foi aprovado no período determinado, passou a ter aplicação na educação nacional somente a partir de 2014. Neste plano, a valorização docente deixa de ser apenas diretriz geral (como era determinado no plano 2001-2010) e passa a ser explicitado em diversas metas, com maior ênfase nas metas 15, 16, 17 e 19.

Na meta 15 previa a formação inicial (garantir que todos os professores da educação básica tenham formação específica de nível superior na área em que atuam);

A meta 16 previa a formação continuada (formação em nível de pós-graduação para 50% dos professores e garantir formação continuada a todos);

Na meta 17 previa a valorização salarial (equiparar o rendimento médio dos professores aos de outros profissionais com escolaridade equivalente);

A meta 19 previa um plano de carreira (garantir, em todos os sistemas de ensino, plano de carreira estruturados, com piso salarial e progressão

O PNE 2026-2036, sancionado pelo presidente da república em 14 de abril de 2026, também aprovado com atraso, pois deveria ter começado sua aplicabilidade na educação nacional em 2025, diferente dos anteriores, procura responsabilizar o não cumprimento dos objetivos, bem como, realizar monitoramento periódico sobre sua prática.

Com relação a valorização dos profissionais da educação, não determina em metas/objetivos específicos e nem também voltadas unicamente para a questão salarial, mas redistribui essa valorização em diversas metas dentro de seus objetivos, destacamos as seguinte:

- Formação inicial e qualidade da docência (melhoria da qualidade dos cursos de licenciatura);
- Formação continuada e desenvolvimento profissional (criação de condições para valorização salarial);
- Valorização salarial e financiamento (criação de condições para a valorização salarial);

- Carreira e vínculo profissional (mínimo de 70% dos professores efetivos/concursados nas redes públicas);
- Condições de trabalho e qualidade educacional (ao invés de valorização isolada, como previa o plano anterior. Este PNE trabalha no sentido de uma valorização vinculada à qualidade do ensino);
- Governança, monitoramento e responsabilização (avaliação a cada 2 (dois) anos, metas para todos os entes federados, gerando uma maior capacidade de cobrança e acompanhamento).

Elencamos, a seguir, algumas limitações apresentadas nos planos e que inviabilizaram o alcance das metas propostas:

No PNE 2001-2010.

- Muitas metas não eram vinculantes (não havia obrigatoriedade de cumprimento com sanções);
- Falta de financiamento adequado que comprometiam sua implementação e execução (os críticos da época diziam que era prever sem prover (prever metas sem prover recursos);
- A valorização dos docentes ficou mais no plano das intenções do que na efetivação concreta em muitos estados e municípios.

No PNE 2014-2024.

- Ainda há muitos docentes trabalhando fora da área de sua formação e as desigualdades regionais existentes;
- A meta de 50% não foi atingida nacionalmente e a formação continuada ocorreu de forma fragmentada;
- Os professores continuam recebendo muito menos que outros profissionais com escolaridade equivalente, financiamento da educação insuficiente e muita desigualdade federativa;
- Muitos planos de carreira não cumprem critérios de valorização real e o aumento de contrato de trabalho temporário.

Quanto ao PNE 2026-2036, ainda não é possível analisar suas limitações em razão do mesmo ter sido aprovado recentemente e está em fase inicial de implantação, mas esperamos (do verbo esperar) que ele venha realmente oferecer possibilidades de melhoria na valorização dos profissionais do magistério.

3.2.4. Questões básicas para elaboração do projeto político-pedagógico

Quando o colegiado de uma escola, incluindo direção, pedagogos, professores, alunos e comunidade interna e externa tomam a decisão de elaborar seu projeto político-pedagógico de forma coletiva, muitos questionamentos precisam ser colocados em apreciação para que essa decisão seja a mais coerente possível com a situação atual na qual se encontra a escola. De forma alguma pode ser tomada uma decisão precipitada ou somente para atender imposição de um órgão superior que determina ou até mesmo impõe obrigatoriedade com relação a datas para a elaboração e entrega de tal documento. Dentre os questionamentos, os membros da escola precisam refletir, principalmente, sobre os seguintes pontos, dentre outros:

- a) Concepção de escola, de educação e de sociedade;
- b) Concepção de ensino/aprendizagem;
- c) Matriz curricular/currículo;
- d) Instâncias colegiadas da escola;
- e) Tipo de gestão escolar.

3.2.4.1. Concepção de escola, de educação e de sociedade

Todos que participam na elaboração/construção de um PPP democrático e participativo precisam ter clareza que tipo de cidadão a escola está educando para o presente e para o futuro, uma vez que a escola não pode ficar presa somente a transmissão de conteúdos, esquecendo de trabalhar uma formação humanizadora de seus alunos com a finalidade de oferecer-lhes conhecimentos que lhes preparem para o enfrentamento de sua vida social.

A escola só se constitui como escola a partir do momento em que procura confrontar os saberes que dentro dela se estabelecem, procurando aproveitar aquilo de mais importante que o aluno traz em suas experiências vividas e confrontar com os saberes acumulados e organizados pelos professores nas mediações realizadas dentro da sala de aula. Marques (2016, p. 148) mostra qual função da escola com relação a sua prática educativa, afirmando que:

A escola, entretanto, só realiza suas funções e torna-se viva na mediação da docência em sala de aula, onde uma turma de alunos e uma equipe de professores fazem-se sujeitos/atores de seu ensinar e de seu aprender. Os alunos, com seus saberes da vida e sua experiência escolar pregressa; e os professores, além dos saberes da própria experiência vivida, com o saber organizado e sistematizado, sob a forma escolar e em virtude dela, na cultura e nas ciências. Confrontam-se, assim, em revelação criadora, os saberes dos professores com a situação problematizadora dos alunos, uma força ativa interrogante.

É evidente que a finalidade maior da escola é a transmissão do conhecimento produzido/elaborado pela humanidade, porém a mesma não pode se prender somente ao aqui e agora do cotidiano escolar, sendo apenas uma transmissora de conteúdos, ela precisa também trabalhar para uma formação integral do aluno para que este tenha condições de se desenvolver como pessoa para o enfrentamento de sua realidade presente em que precisa não só ter o conhecimento, mas também o preparo para as mudanças aceleradas do mundo atual.

3.2.4.2. Concepção de ensino/aprendizagem

No mundo atual onde as informações ocorrem de forma tão rápidas o que se ensina e se aprende perde sua validade em um período de tempo cada vez mais reduzido, a escola precisa pensar sobre isso quando for elaborar seu PPP, procurando refletir sobre os conteúdos que estão sendo transmitidos para seus alunos, levando-se em conta sua importância, seu significado e a relevância dos mesmos em suas formações e suas vidas, intentando trabalhar não só na formação cognitiva do aluno, mas, principalmente, visando oferecer um trabalho pedagógico que propicie uma construção de práticas educativas transformadoras em que possa preparar os alunos para o enfrentamento das diversas situações adversas que irão surgir em suas caminhadas, tanto pessoal como também do mundo de trabalho totalmente globalizado.

3.2.4.3. Matriz curricular/currículo

Um dos pontos mais importantes para a elaboração de um PPP, uma vez que este irá determinar qual a real finalidade da escola na formação de seus alunos, é como será organizado o seu processo de ensino-aprendizagem, como será materializada sua verdadeira intenção na formação dos discentes, portanto o currículo é mais que uma mera relação de conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula, ele representa o principal instrumento para a organização e a intenção da escola, uma vez que deve atuar dentro da organização escolar determinando o caráter político, pedagógico e organizacional da mesma, visando formar sujeitos críticos e conscientes e não apenas meros receptores de conteúdos, mas sim, sujeitos ativos capazes de construir sua própria história, de sua escola, de sua comunidade e de seu país.

Veiga (2017, p 27-28) apresenta quatro pontos básicos que devem ser considerados em uma organização curricular,

[...] o primeiro é o de que o currículo não é um instrumento neutro. O currículo passa ideologia, e a escola precisa identificar e desvelar os componentes ideológicos do conhecimento escolar que a classe dominante utiliza para a manutenção de privilégios. [...] o segundo ponto é o de que o currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado. [...] o terceiro ponto diz respeito ao tipo de organização curricular que a escola deve adotar. Em geral, nossas instituições têm sido orientadas para a organização hierárquica e fragmentada do conhecimento escolar. [...] o quarto ponto refere-se à questão do controle social, já que o currículo formal (conteúdos curriculares, metodologia e recursos de ensino, avaliação e relação pedagógica) implica controle.

Em conformidade com a colocação da citada autora, fica clara a importância de que se trabalhe um currículo no ambiente escolar voltado para uma formação integral dos alunos, uma vez que o currículo não pode ter uma posição de neutralidade na prática pedagógica, que seja repassado somente àquilo que é determinado pela classe dominante para a manutenção de seus privilégios. O currículo precisa estar refletido sempre no contexto social vigente do município, do estado, do país e do mundo, visando uma construção de historicidade no fazer dos diversos atores da escola. Quanto à organização escolar, é necessário romper com a hierarquização fragmentada do conhecimento e trabalhar conteúdos que tenham significado na vida dos alunos para que estes possam atuar na vida social em condições de igualdade com os outros, principalmente aqueles que possuem um maior poder aquisitivo, e, por último, não se pode trabalhar um currículo que tenha uma finalidade única de controle social, ou seja, de somente transmitir orientações conservadoras.

A esse respeito, Boas (2023, p. 183) enfatiza que o currículo não pode ficar restrito às atividades do livro didático, quando afirma que:

O currículo, muitas vezes, restringe-se ao cumprimento das atividades do livro didático, que passa a ser utilizado igualmente por alunos e professores de diferentes localidades. Vivenciando essa sistemática de trabalho durante uma boa parte de sua vida, os alunos aprendem ser natural trabalhar com vistas a cumprir o que já está estabelecido, sem questionamentos. A Avaliação que ainda se pratica contribui grandemente para que essa situação se mantenha, pelo fato de apenas o aluno ser avaliado e somente pelo professor.

Mostrando a grande importância do currículo na escola e na vida dos alunos, Arroyo assegura que o mesmo deve desempenhar diversas funções no processo de ensino e não servir unicamente como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos pela escola.

Para Arroyo (2018), sua importância começa com a construção de saberes e não apenas como um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, deve servir também para que o

estudante reflita sobre as realidades sociais, culturais e econômicas, proporcionando aos mesmos se conectarem com o mundo ao qual estão inseridos, precisa ter a função de despertar a consciência crítica para que possam entender e questionar as dinâmicas da sociedade, como também, precisa ser inclusivo, valorizando a diversidade dentro do ambiente escolar. De acordo com o pensamento de Arroyo (2018, p. 45).

O currículo não é apenas um conjunto de conteúdos a serem transmitidos, mas um espaço de construção de saberes e de relações. Ele deve ser um reflexo das realidades sociais, culturais e econômicas, permitindo que os alunos desenvolvam uma consciência crítica sobre o mundo ao seu redor.

A partir do momento em que a escola e os professores decidam trabalhar o currículo como um instrumento de transformação e de entendimento da realidade, o mesmo se transformará em uma ferramenta poderosa para transformar a educação em um espaço de diálogo e de construção coletiva, onde os alunos passam a entender e questionar sua realidade e os educadores possam criar ambientes de aprendizagem com possibilidades de promover o desenvolvimento integral dos alunos e não servirem como meros repassadores de conteúdos elaborados com a única finalidade de manutenção do que está posto na sociedade.

3.2.4.4. Instâncias colegiadas da escola

Oferecem uma das mais importantes contribuições na elaboração do projeto político-pedagógico da escola. É através de seus colegiados que a escola pode definir um rumo que será seguido em suas práticas cotidianas, para tanto, é de fundamental importância que o estabelecimento de ensino abra espaços para a participação efetiva de seus diversos atores, possibilitando a formação de um conselho escolar atuante nas decisões que são tomadas pela escola, em que seus membros possam se envolver nos debates e nas decisões, acompanhando as atividades pedagógicas e administrativas, verificando se estão caminhando de acordo com os objetivos traçados pela escola.

O projeto político-pedagógico é o grande definidor das relações sociais e das práticas pedagógicas que acontecem no interior da escola, ele deve ser entendido como um instrumento de formação e que contribui para fomentar a ação coletiva, portanto não pode ser construído/elaborado somente porque existe uma determinação em lei ou porque determinado órgão assim determina, ele precisa nascer das diversas representações sociais existentes na escola e o Conselho Escolar aparece como elemento de suma importância nessa construção.

As instâncias colegiadas e, dentre elas, o Conselho Escolar, são importantes para garantir a representatividade, para legitimar e dar continuidade nas diversas ações inerentes a uma escola, tanto as administrativas e financeiras, como também as pedagógicas. O Conselho Escolar representa uma grande alteração na organização do trabalho escolar de uma unidade educativa, uma vez que ele pode propiciar uma descentralização das competências, ao invés do que vem acontecendo nas práticas atuais em forma de desconcentração⁶ de poder, inibindo assim o autoritarismo que permeiam muitas instituições escolares.

Essa afirmação é reforçada por Veiga (1996, p.115) quando diz que o Conselho Escolar concebido “como espaço de debates e discussão permite que professores funcionários, pais e alunos explicitem seus interesses e suas reivindicações”. Isso significa que o Conselho Escolar atua como órgão máximo de decisão no interior de uma escola e que ele representa uma das mais importantes instâncias colegiadas para promover a democratização de uma escola pública e para assegurar uma gestão escolar democrática e participativa.

Este pensamento é reforçado também no Estatuto do Conselho Escolar (Brasil, 2005), quando diz que o Conselho Escolar é um dos órgãos máximos de direção de um estabelecimento de ensino. Ele é o principal colegiado da escola para fazer esta caminhar dentro de uma perspectiva democrática, pois, além de possuir uma grande força na execução das atividades da escola, ainda tem natureza deliberativa, consultiva, avaliativa e fiscalizadora sobre a organização e a realização do trabalho pedagógico, administrativo e financeiro da instituição escolar.

3.2.4.5. Tipo de gestão escolar

Para que o Projeto Político-Pedagógico seja elaborado de forma participativa, precisa que a escola, através de sua direção e equipe pedagógica, propicie momentos que oportunizem a participação de todos que dela fazem parte. Se a escola é dirigida sobre a ótica do princípio de uma gestão autoritária, dificilmente esta terá um PPP construído de forma participativa, porém se a direção da escola trabalhar dentro de uma perspectiva de liberdade, de aceitação das opiniões de seus membros, maiores serão as possibilidades da elaboração desse instrumento de forma coletiva e com clareza no alcance dos objetivos que são projetados para serem executados e alcançados pelo estabelecimento de ensino.

⁶ Desconcentração: termo utilizado para diferenciar de descentralização, enquanto descentralizar significa dar autonomia, competências iguais entre as pessoas ou órgãos; desconcentração significa hierarquização de competências, ou seja, distribuição de competências para outras pessoas ou órgãos.

Maia e Costa (2011, p.94) apresentam claramente qual a função da direção da escola e de sua equipe pedagógica na prática de uma gestão democrática,

É função da direção e da equipe pedagógica promover os momentos coletivos de discussão e de reflexão da prática educativa acerca de sua intenção política; criar estratégias e instrumentos de ampliação da participação de todos; organizar o trabalho escolar priorizando a socialização do conhecimento científico; promover a instrumentalização da comunidade escolar para melhor compreensão e enfrentamento dos desafios educacionais; possibilitar o estabelecimento de relações cooperativas e justas; além de intervir nas relações e nas práticas escolares em função do PPP da escola (Maia e Costa, 2011).

3.2.4.1. As dificuldades encontradas na elaboração do projeto político-pedagógico

Como foi abordado anteriormente, o trabalho escolar reflete o tipo de gestão que a escola pratica, portanto é sumamente importante que a direção da escola e sua equipe pedagógica assumam um papel que promova a articulação, a interdependência, a reciprocidade e a dinamicidade na construção coletiva de seu PPP. Esse papel de articulador da direção da escola e de sua equipe pedagógica irá fortalecer o máximo possível a esperança, a credibilidade e as possibilidades que a escolar tem para promover a democratização do saber, para fortalecer o seu coletivo e soterrar todas as possibilidades de uma prática autoritária e centralizada na pessoa do diretor da escola.

Recorremos novamente a Maia e Costa (2011, P. 93) para reforçar a importância do diretor e de sua equipe na ampliação da participação da comunidade escolar e na elaboração de seu Projeto político-pedagógico,

O trabalho escolar reflete a concepção de gestão a que a escola está atrelada. Assim, cabe refletirmos sobre a forma de promoção dos trabalhos coletivos, como o enfrentamento da cultura autoritária e da estrutura verticalizada a que a escola está enraizada. Daí a necessidade da articulação do diretor e da equipe pedagógica na construção do PPP, a fim de proporcionar as condições básicas para a democratização do saber e a ampliação da participação da comunidade nos rumos da prática escolar.

Precisamos reconhecer a complexidade existente nas relações sociais e, portanto, entendermos que, em uma escola, iremos sempre trabalhar com as adversidades, com pensamentos e opiniões diferentes, com a heterogeneidade dos sujeitos envolvidos que faz com que a escola seja um ambiente complexo e que precisa de uma tessitura dinâmica e, que, por diversas situações alheias à própria vontade de seus membros, poderão surgir situações

que irão obstaculizar um maior envolvimento e um maior esforço por parte de seus membros no momento em que se está elaborando o PPP da escola, dentre os diversos fatores que poderão interferir em sua elaboração, acompanhamos o pensamento de Vasconcellos (2005, p.180-181), quando elenca os seguintes fatores:

- Comodismo por parte dos sujeitos: não querem a desconforto que poderá vir em decorrência da concretização das ideias ali colocadas;
- Imediatismo: ter pressa, não querer “perder tempo” com as discussões, achar que não há necessidade de se fazer a elaboração teórica, que se deveria ir direto à ação;
- Perfeccionismo: querer chegar a um texto extremamente preciso e correto;
- Falta de esperança/confiança na instituição: “não adianta falar que nada vai acontecer mesmo...”;
- Formalismo: perigo de reduzir o Projeto a uma sequência de passos, a simplesmente elaborar um documento, sem vida, sem significado, sem envolvimento com as ideias, com as propostas.
- Mera reprodução do novo senso comum pedagógico;
- Nominalismo: achar que definir uma linha de trabalho para a escola é se “filiar” a alguma concepção corrente (educação libertadora, construtivismo, etc.);
- Falta de experiência de caminhada comum enquanto grupo; a rotatividade das pessoas na instituição;
- Falta de condições objetivas de espaço-tempo para encontro, reflexão, elaboração e acompanhamento;
- Falta de exercício democrático na escola;

Evidencia-se, quando do surgimento desses fatores, que o colegiado de uma escola precisa estar atento para tais ocorrências, procurando localizá-los e enfrentá-los, ao mesmo tempo em que procurará trabalhar para superá-los e jamais de negá-los, pois no surgimento de algum deles, poderá ser atropelada toda uma proposta de uma elaboração democrática e participativa de um PPP de uma escola.

3.2.5. Elementos constitutivos do projeto político-pedagógico

Quando a escola toma a decisão de elaborar coletivamente seu Projeto Político-Pedagógico, três elementos básicos, que se articulam entre si, assumem importância fundamental para a sua elaboração: 1) o diagnóstico da realidade na qual a escola está situada, momento em que se responde o que verdadeiramente a escola está fazendo e onde se deseja chegar; 2) o marco referencial que será traçado pela escola com observância a sua realidade, constatada em seu diagnóstico realizado e, 3) a sua programação, na qual vai constar o que a escola quer alcançar para atender a formação de sua comunidade escolar, deixando bem claro o que se pretende fazer para diminuir a distância do que é a escola no momento e para que ela possa ser considerada uma escola de qualidade e trabalhe na formação integral de seus alunos.

Em estudos realizados sobre diversos autores que trabalham a importância do PPP para escola e de como este deve ser construído/elaborado de forma participativa para que possa servir como um instrumento norteador para a execução das atividades que são realizadas no estabelecimento de ensino. Consideramos importante apresentar uma sugestão de roteiro que talvez venha responder aos três elementos básicos requisitados por um projeto escolar (diagnóstico, marco referencial e programação) e que, de acordo com Vasconcellos (2005, p.171), representam as três dimensões da ação humana (dimensão da realidade, dimensão da finalidade e dimensão da mediação) . Destacamos que esta sugestão de modelo não pode servir, de forma alguma, como um instrumento único e verdadeiro para aplicabilidade em qualquer escola, mas apenas sugestão para uma melhor adequação a cada realidade escolar.

1. APRESENTAÇÃO

2. IDENTIFICAÇÃO

3. HISTÓRICO DA ESCOLA E PATRONO

4. DIAGNÓSTICO

4.1 ASPECTOS FÍSICOS

4.2 ASPECTOS PEDAGÓGICOS

4.2.1 DIAGNÓSTICO DE CADA COMPONENTE CURRICULAR

4.2.2 CONTEÚDOS E OBJETIVOS

4.2.3 METODOLOGIA

4.2.4 AVALIAÇÃO

4.3 ASPECTOS ADMINISTRATIVOS

4.4 ASPECTOS FINANCEIROS

4.5 ASPECTOS SÓCIO-CULTURAIS

5. JUSTIFICATIVA

- MISSÃO DA ESCOLA
- VISÃO DE MUNDO
- FILOSOFIA DA ESCOLA
- VISÃO DE FUTURO
- OBJETIVOS: GERAL

ESPECÍFICOS

6. METAS

7. AVALIAÇÃO DO PROJETO

8. PLANO DE AÇÃO

9. AVALIAÇÃO DA EXECUÇÃO DO PROJETO

- TÉCNICA
- GERAL
- FINAL

Como se depreende do exposto, do item um ao quatro, a comunidade escolar fará o levantamento da situação atual da escola, através do diagnóstico, tentando constatar a real situação na qual se encontra com a finalidade de ter um comparativo do que ela é em comparação com aquilo que ela deseja ser. Neste levantamento, serão identificadas todas as dificuldades e/ou fraquezas que a mesma precisa enfrentar para que possa, em seu marco referencial e em sua programação, traçar sua filosofia de trabalho e fazer sua programação de ações condizentes com a sua realidade, tentando evitar traçar metas para além de suas possibilidades de realização.

No item cinco e seus subitens, é o momento em que a escola procura delimitar qual será seu posicionamento, tanto político como pedagógico. No aspecto político, a escola irá traçar sua posição com relação à formação ideal que pretende oferecer para a sua comunidade escolar, levando em consideração o tipo de ser humano que pretende formar e para qual sociedade esse ser humano será formado. Quanto ao aspecto pedagógico, no seu PPP, a escola precisa repensar sua ação educativa e quais as características que ela deve ter para que possa ser considerada como uma instituição de credibilidade, não só para a comunidade na qual ela

se encontra, como, também, perante sua cidade e seu estado.

Nos itens seguintes, a comunidade escolar terá a missão de decidir coletivamente o que ela terá que fazer para melhorar aquilo que foi detectado com relação as suas dificuldades e/ou fraquezas. Esse é o momento em que será decidido pela comunidade escolar que participa da elaboração do PPP de pensar quais as metas que serão traçadas visando mudar o panorama na qual a escola se encontra.

Devemos lembrar que o delineamento das metas (conjunto de ações) é um dos momentos mais importantes na elaboração do PPP da escola, pois é nessa hora que deve ser assumido uma postura de participação e de responsabilidade com as metas que serão planejadas pela comunidade escolar e o comprometimento de todos para a execução das mesmas. Momento também de analisar com muita responsabilidade o que é possível e o que não é possível ser colocado em prática na tentativa de se evitar que sejam traçadas metas impossíveis de serem realizadas, ou seja, tomar o cuidado para não elaborar um planejamento irreal em que não se leva em consideração as possibilidades da escola e depois o próprio PPP cair na descrença geral pela não execução de determinadas metas planejadas.

Gandin (2019, 45) mostra o significado da programação dentro de um projeto político-pedagógico, quando afirma que:

A programação, dentro de um plano, é uma proposta de ação para diminuir a distância entre a realidade da instituição que planeja e o que estabelece o Marco Operatório. Dito de outra forma é a proposta de ação para sanar (satisfazer) as necessidades apresentadas pelo Diagnóstico.

3.2.6. A construção do projeto político-pedagógico como uma prática coletiva.

O PPP de uma escola representa um instrumento que irá direcionar as diversas atividades que serão executadas pela instituição escolar, portanto necessita refletir o anseio da comunidade que dela participa e sua construção deve ser coletiva, envolvendo os diversos agentes que fazem parte da realidade escolar.

A escola, ao elaborar seu PPP, está formalizando a construção de uma identidade própria perante a comunidade que ela atende, assim sendo não pode construir/elaborar este documento sem antes refletir junto com sua comunidade quais são suas principais fraquezas e o que ela pretende trabalhar no sentido de mudar sua prática pedagógica, administrativa e financeira, uma vez que o PPP é um documento que será o grande norteador na condução das diversas atividades desenvolvidas na escola.

Nessa direção, Souza e Corrêa (2002, p. 55-56) tecem o seguinte comentário que vem explicitar a intencionalidade do projeto Político-Pedagógico e seus princípios norteadores,

Em sua concepção e ao longo de seu processo de construção e avaliação permanentes, o projeto pedagógico possui uma intencionalidade explícita, visto que ele deve partir da discussão coletiva dos problemas da escola e da busca de solução para os mesmos, a partir do compartilhamento de ações pelos vários segmentos escolares. Construído contando com a participação coletiva, todo e qualquer projeto realmente democrático precisa selecionar alternativas também democráticas de organização e funcionamento do espaço escolar, na perspectiva de romper com estruturas mentais e organizacionais fragmentadas. Nessa direção, são princípios orientadores do projeto pedagógico: relação escola-comunidade, ação coletiva, gestão democrática, currículo, avaliação e valorização dos profissionais da educação. Esses elementos precisam ser problematizados na escola, a partir da consideração das quatro dimensões em torno das quais é organizado o trabalho pedagógico: pedagógica, administrativa financeira e jurídica.

Todos que trabalham em uma escola devem ter consciência da importância da construção de um PPP de forma coletiva para que possa servir como norte para o desenvolvimento das atividades da escola e, a partir do momento que há uma decisão coletiva pela elaboração do mesmo, deve ser traçado um roteiro de compromissos que os diversos grupos que fazem parte da escola irão assumir, em razão de não se tratar de um documento que expressa somente à vontade de um determinado grupo ou de uma equipe técnica da escola, mas, sobretudo, deve retratar a vontade de todos que fazem parte da comunidade escolar.

A participação coletiva dos diferentes segmentos da escola possibilita uma maior transparência nas ações/decisões que a escola executa, bem como fortalece o poder de reivindicação do estabelecimento de ensino perante seu órgão mantenedor, assegurando mais conquistas para a escola. Marques (2016, p.21) nos fala da importância da participação dos diferentes segmentos nas ações/decisões da escola.

A participação ampla assegura a transparência das decisões, fortalece as pressões para que sejam elas legítimas, garante o controle sobre os acordos estabelecidos e, sobretudo, contribui para que sejam contempladas questões que de outra forma não entrariam em cogitação.

Essa construção só será possível, se a escola estiver aberta para ouvir seus pares através de reuniões e encontros que possibilitem discussões e debates constantes, ouvindo e considerando as opiniões diferentes que irão surgindo durante os debates realizados na escola,

valorizando a participação e a contribuição de cada um no momento que apresenta seu ponto de vista e entendimento sobre determinado assunto e procurando focar sempre suas discussões na melhoria do próprio processo educativo da escola.

3.2.7. Contribuições do projeto político-pedagógico para a gestão escolar

Uma das principais contribuições de um PPP, quando bem elaborado pela instituição escolar, está no fato de este documento possibilitar mudanças no modo de agir dos diversos atores que constroem a escola em seu dia a dia. Quando conta com a participação efetiva de todos na elaboração/construção do mesmo e determinam de forma clara, quais os objetivos pretendidos para serem executados em um determinado período de tempo pela escola, de modo que todos passem a enxergar o valor dos resultados esperados e tornem-se verdadeiros parceiros da gestão.

O Projeto Político-Pedagógico pode possibilitar a prática de uma administração colegiada que se constitui a partir do momento que promove o comprometimento de todos os membros da comunidade escolar com os projetos elaborados pela escola, principalmente com relação ao Projeto Político-Pedagógico, pois é com a elaboração/construção deste instrumento que a comunidade escolar estará buscando promover transformações em suas ações visando construir uma escola progressista que almeja uma nova ordem social. De acordo com Prais (2021, p. 83):

A administração colegiada, ao se firmar na decisão coletiva, constitui-se em efetivo espaço de comprometimento dos membros da comunidade escolar com o projeto político pedagógico a ser assumido. É exatamente este espaço que poderá ser conscientemente explorado pelas camadas populares, a favor de seus próprios interesses, consolidando sua contra-hegemonia com uma proposta de escola progressista, visando à construção de uma nova ordem social. Assim, a prática pedagógica torna-se efetivamente prática social e o educador encontra possibilidade de se assumir enquanto intelectual orgânico comprometido com os interesses das camadas populares.

A direção da escola e sua equipe técnica precisam fortalecer a participação da comunidade escolar em suas atividades rotineiras, objetivando transformar essa comunidade em verdadeiros agentes de contribuição para a execução das inúmeras atividades que a escola precisa realizar cotidianamente, evitando assim sobrecarregar a gestão da escola, principalmente com relação às atividades administrativas, pois, na maioria das vezes, o diretor se envolve tanto nessas atividades consideradas como secundárias e quase sempre deixa de

lado a principal função da escola que é o pedagógico.

Bussmann (2017, p. 38) esclarece sobre a participação coletiva no PPP e a responsabilidade da direção da escola com o fazer educativo,

[...] Ao ser discutido, elaborado e assumido coletivamente, oferece garantia visível e sempre aperfeiçoável da qualidade esperada no processo educativo e, assim, sinaliza o processo educativo como construção coletiva dos professores envolvidos. E, ainda, ao se constituir como processo, indica e reforça a função precípua da direção da escola e da equipe diretiva ou coordenadora de cuidar da “política educativa”, do alcance e da globalidade do processo educativo na escola e de liderá-lo, administrando a consecução dos objetivos.

A prática de uma gestão democrática pode possibilitar uma mudança significativa no papel dos sujeitos que dela fazem parte, uma vez que todos se sentirão co-responsáveis com as atividades que ocorrem no interior da escola e um dos mecanismos que pode contribuir para a implantação de uma gestão participativa na instituição escolar é a construção/elaboração coletiva do projeto político-pedagógico, uma vez que este propicia momentos de reflexão e debates enriquecedores para o enfrentamento não só das questões referentes à educação, mas também da sociedade.

3.3. A RELEVÂNCIA DO CONSELHO ESCOLAR PARA A GESTÃO ESCOLAR PARTICIPATIVA

Nesta seção, iremos abordar a relevância do Conselho Escolar, quais as leis que o tornam obrigatório sua constituição numa escola, sua implantação, sua formação, o processo de escolha de seus membros, quais as contribuições que ele poderá trazer para realizar uma prática de gestão democrática e participativa e, deste modo, possibilitar a participação dos diversos atores que fazem parte do processo de ensino da escola nas decisões rotineiras que são realizadas no ambiente escolar.

Fundamentado na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996) e em diversos autores da educação, mostra que a participação da comunidade escolar nas decisões da escola é um direito legal e necessário para a qualidade da educação.

O Conselho Escolar e os fóruns de Conselho, composto por todos os segmentos da comunidade escolar tem como finalidade promover a participação coletiva nas decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, reforçando que o Conselho não pode

reduzir suas funções apenas como um órgão consultivo, mas exercer funções deliberativas, fiscalizadoras, normativas e executivas que venham a contribuir para a descentralização do poder e para fortalecer a autonomia da escola.

Mostra, também, as mudanças introduzidas por Lei com relação a obrigatoriedade da instituição dos Conselhos Escolares e dos Fóruns dos Conselhos escolares em todas as redes públicas de ensino. A nova legislação procura fortalecer esses colegiados e ao criar os Fóruns de Conselhos promover uma maior articulação e fortalecimento da gestão democrática entre as escolas e os sistemas de ensino.

Finaliza mostrando que o Conselho Escolar é um importante mecanismo para a prática da gestão escolar democrática, uma vez que amplia a participação dos diferentes segmentos da comunidade e fortalece o envolvimento de todos os atores da escola para o controle dos recursos públicos e para a construção de uma escola mais democrática, inclusiva e comprometida com a formação cidadã e com a melhoria da qualidade da educação que oferece a sua comunidade escolar.

3.3.1. O que é Conselho Escolar

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira (LDB 9.394/96) em seu artigo 14 afirma que “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.

Assegurada, na principal lei educacional do país, a participação da comunidade escolar e local nas atividades rotineiras que ocorrem na escola, esta participação não pode se restringir apenas a uma mera participação da comunidade em apenas algumas atividades é necessário que a escola possibilite formas de envolver todos que fazem parte de seu cotidiano em colegiados existentes na mesma e que essa comunidade possa atuar também como co-gestores⁷ nas principais decisões que são realizadas diariamente no ambiente da escola.

Desse modo, o Conselho Escolar aparece como um dos princípios colegiados que a escola pode ter para promover o envolvimento de sua comunidade escolar e local em suas decisões, uma vez que o conselho tem atribuições que envolvem todas as ações que ocorrem em uma escola, como, por exemplo, ele pode exercer atribuições consultivas, fiscais, deliberativas, normativas e executivas.

Os conselhos escolares devem assumir uma postura de exercício prático de cidadania, valorizando e respeitando a pluralidade de vozes da comunidade escolar, transformando-se em um espaço de lutas pela concretização dos direitos sociais que estão colocados nas leis e não praticados no cotidiano de nossas comunidades:

Sobre o assunto, Dourado (2023, p.63) tece o seguinte comentário,

[...] o conselho escolar constitui-se um dos mais importantes mecanismos de democratização da gestão de uma escola, pois quanto mais ativa e ampla for à participação dos membros do conselho escolar na vida da escola, maiores serão as possibilidades de fortalecimento dos mecanismos de participação e de decisão coletivos.

Os conselhos escolares precisam assumir, de fato, uma postura de um colegiado que tenha a finalidade de trabalhar na construção da cidadania, para tanto, necessário se faz que a direção da escola promova oportunidades de efetiva participação dos membros do colegiado nas atividades desenvolvidas na escola, possibilitando que este conselho seja a voz e o voto dos diferentes atores da escola, sejam eles internos e/ou externos ao ambiente da escola, para deliberar sobre as melhores ações e projetos da escola.

Segundo o pensamento de Paz (2017, p. 20) só tem sentido falar em conselhos se os mesmos atenderem ao tripé de democracia, de cidadania e de participação. A autora afirma que:

Quando falamos em conselhos (os vários que existem e os que existem por lei), é importante estarmos atentos para três pontos. Os conselhos têm um tripé composto pelos conceitos de democracia, cidadania e participação. Só tem sentido falar em conselhos se levarmos em consideração esses três princípios, pois entendemos a cidadania não apenas como nossos direitos individuais, mas a cidadania coletiva, da população, o direito desta se organizar e ter direito de lutar por direitos. Democracia, no sentido mais amplo, articulada à ideia da participação nas esferas públicas, ou seja, onde se decide. A participação pensada a partir dos conselhos é a ideia de podermos intervir na esfera pública.

⁷Co-gestão: está ligada ao princípio de co-decisão. Uma decisão só pode ser tomada no momento em que há concordância das partes. Busca o equilíbrio de poder nas decisões entre os vários segmentos da escola.

Percebe-se que o conselho escolar pode constituir-se em um espaço de efetiva participação de todos e que, para tanto, em sua constituição na escola, deve ficar bem clara, para seus representantes, a primordial função que terão pela frente na condução do processo de participação, respeitando às diferenças de posições, de ideias, de pontos de vista, de interesses, uma vez que seus membros precisam construir algo em comum e não em causa própria.

Nessa direção, Werle (2023, p. 58) afirma que:

O Conselho Escolar é um espaço aberto, mas não uma área destinada à exposição unilateral de pontos de vista. Trata-se de um espaço no qual nós construímos alguma coisa em comum e não, simplesmente, uma situação em que eu torno públicas as minhas posições, as minhas convicções, os meus interesses e as minhas ideias. Nesta perspectiva, o Conselho Escolar é um campo de construção comunitária, porque nele é construído o nosso. Ele é um espaço de todos e, ao mesmo tempo, para todos, por constituir-se pelo voto e depois pela voz de representantes da comunidade escolar.

Portanto o Conselho Escolar de um determinado estabelecimento de ensino, pode se transformar no grande articulador das ações e das decisões que são tomadas no ambiente escolar, juntamente com a direção da escola, exercendo as funções consultivas, servindo de apoio nas decisões quanto à emissão de pareceres para eliminar dúvidas e tomar decisões em relação às questões pedagógicas, administrativas e financeiras que precisam ser colocadas em prática, pois dizem respeito a todos que fazem parte do processo educativo, exercendo também a função fiscalizadora, acompanhando as práticas educativas e, principalmente, as aplicações de recursos recebidos pela escola e que pertence a todos que dela participam. Quanto à função deliberativa, o colegiado deve assumir a responsabilidade de tomar decisões quanto às diretrizes e linhas de ação que serão desenvolvidas na escola; em relação à função normativa, o colegiado precisa aprovar seu próprio regimento interno e o regimento escolar do estabelecimento de ensino e em relação à função executiva, o conselho escolar precisa cuidar e acompanhara aplicação dos recursos.

3.3.2. O papel do conselho escolar no estabelecimento de ensino

Segundo o Estatuto do Conselho Escolar (Brasil, 2005), “o conselho escolar tem por finalidade efetivar a gestão escolar, na forma de colegiado, promovendo a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, constituindo-se no órgão máximo de direção”.

Diante dessa afirmação contida no Estatuto, é notório que o Conselho Escolar de um determinado estabelecimento de ensino deve servir como um instrumento da gestão colegiada, o qual terá a prerrogativa de propiciar caminhos para que a escola ofereça maiores possibilidades de participação e envolvimento da comunidade escolar nas diversas ações que são desenvolvidas em seu cotidiano, bem como trabalhar na efetivação da verdadeira democratização da escola pública através do acompanhamento das atividades pedagógicas, administrativas e financeiras.

O Conselho Escolar pode representar o grande responsável pelo envolvimento dos diversos atores que fazem parte de uma escola, trabalhando para a diminuição do autoritarismo que ainda é muito evidente no ambiente escolar, procurando fazer com que todos passem a ter uma maior sensibilidade aos problemas e às necessidades que a escola enfrenta diariamente, possibilitando a participação da comunidade nos rumos que a escola deve seguir, tornando-se assim não somente um canal de participação, mas, acima de tudo, um instrumento da própria gestão da escola.

Antunes (2018, p. 21) tece o seguinte comentário a respeito do colegiado funcionando como um instrumento da gestão escolar:

O Conselho de Escola é um colegiado formado por todos os segmentos da comunidade escolar: pais, alunos, professores, direção e demais funcionários. Através dele, todas as pessoas ligadas à 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.

A gestão colegiada pode proporcionar uma nova concepção de escola para a comunidade na qual ela está inserida, potencializando canais de abertura para o diálogo constante entre seus membros, propiciando e incentivando a participação de todos nas atividades rotineiras que ocorrem dentro da escola, como também em todas as decisões que precisam ser tomadas em seu dia a dia. Atuando dessa forma, o colegiado, juntamente com a direção da escola, estará trabalhando para a efetivação de uma instituição realmente de caráter público e que terá maior credibilidade perante a comunidade atendida pela escola.

A respeito dessa transformação de concepção que poderá ser proporcionada pelo colegiado escolar, Abranches (2020, p.57) afirma que:

A gestão colegiada vem, ainda, proporcionar uma transformação da concepção de escola governamental em organismo público, gerando mudanças profundas na visão

da escola, tanto para aqueles que estão dentro dela, quanto para os alunos, pais e moradores da comunidade.

3.3.3. Implantação do conselho escolar

Quando a escola se propõe a implantar seu conselho escolar ela precisa ter clareza da importância desse colegiado para a reconstrução da escola pública, uma vez que esse colegiado se transforma em um espaço que pode fomentar todas as dimensões trabalhadas em um estabelecimento de ensino: a dimensão da liberdade de participar, de expor suas opiniões, de discordar, de ser ouvido, de questionar, ou seja, um ambiente em que se passa a enxergar os outros representantes como seres com liberdade para se posicionar. Portanto, quando a escola toma essa decisão, é muito importante que essa ação não ocorra somente no sentido de atender a uma imposição de determinada lei, mas, sim, porque a escola percebe a relevância desse coletivo para a democratização da escola.

Concordamos com Werle (2023, p. 60), quando ela afirma que:

Os Conselhos não existem somente por definições legais, mas na medida em que as pessoas dispõem-se a contribuir para o grupo, a (re) construir a proposta da escola pública. Por sua participação no Conselho, pais, alunos, professores e funcionários comprometem-se com a gestão da escola, o que não é simplesmente resolver o problema do muro da escola, da caixa-d'água ou das lajotas do pátio, mas comprometer-se com o perfil de pessoas que está sendo formado ali dentro, com os valores que estão sendo passados em sala de aula. Por isto, os Conselhos são únicos, não há fórmulas de procedimentos. Não se constitui o Conselho Escolar apenas pela exigência da Lei. Ao contrário, o Conselho é um ato de vontade dos que estão na escola, que chamam assembleia dos seguimentos; animam candidaturas; fazem funcionar regularmente o Conselho, levando até ele não apenas as questões financeiras; divulgam para todos os segmentos da escola as decisões tomadas porque chegou o recurso do trimestre; que o reconhecem como legítimo espaço de discussão e de tomada de decisões, envolvendo questões administrativas, pedagógicas e financeiras.

Os membros do conselho escolar precisam ter consciência de sua fundamental importância nas decisões que precisam ser tomadas durante o ano letivo em uma unidade escolar e a direção da escola também tem que ter a sensibilidade/vontade de propiciar oportunidades para que todos os membros do colegiado possam se envolver nessas decisões e assim realizar um trabalho de parceria, visando colocar em prática uma gestão escolar verdadeiramente participativa e que todos, que dela participam, se sintam realmente membros que colaboram nas decisões que são tomadas pela escola.

Agindo dessa forma, a escola estará começando a promover para a sua comunidade

um ambiente favorável para o crescimento pessoal de sua clientela, como também para o exercício pleno da cidadania dos que dela participam. Entendemos o quanto há de pessimismo quando a direção de uma escola começa a colocar em prática uma gestão colegiada, porém ainda é o caminho mais adequado para se consolidar uma gestão participativa, ou seja, é a partir desse envolvimento nas decisões da escola que se começa a produzir um pequeno embrião para a conquista de verdadeiros espaços educativos e democráticos.

Abranches (2020, p. 101) tece o seguinte comentário a respeito dessa dinâmica de participação nos colegiados escolares:

Acredita-se que a dinâmica da participação que envolve os colegiados escolares pode ser um pequeno embrião de um novo emergir de atores sociais atuantes, coletivos e comprometidos com a construção de uma sociedade justa e democrática. O pessimismo, por vezes, predomina nas discussões sobre a efetivação desse processo, mas a prática nos aponta uma boa perspectiva, considerando que os indivíduos envolvidos nessa experiência estarão se preparando politicamente para assumir a responsabilidade de concretizar e exercer sua própria cidadania, além de garantir o processo de consolidação da democracia.

Como nos dias atuais, a sociedade vive uma constante luta por novas formas de participação, visando conquistar ou assegurar direitos que a cada dia que passa estão sendo usurpados pelos poderes constituídos, cabe a escola promover ambientes que possibilitem, cada vez mais, as pessoas de se engajarem nessa luta, não só para lutarem pela melhoria dos processos pedagógicos da escola, como também expressarem livremente o que pensam, objetivando criar uma maior politização de sua comunidade escolar e local.

Com relação à violação dos direitos sociais sofridos frequentemente pela classe trabalhadora, Antunes (2018, p. 35) tece o seguinte comentário:

Não podemos esquecer que, historicamente, a grande maioria do povo, em nosso país, tem assistido a uma constante violação de direitos elementares para o exercício de sua cidadania. O povo não tem tido acesso a informações nem tem sido chamado a participar na tomada de decisões sobre as políticas públicas adotadas nas diferentes esferas e áreas do governo. Como contar com uma participação intensa e qualitativa se tradicionalmente a população tem sido marginalizada dos processos de discussão e de decisão?

Em razão dessa imensa dificuldade de participação nas tomadas de decisões, tanto na escola, como na sociedade, cabe ao Conselho Escolar de determinado estabelecimento de ensino assegurar que todos que dele fazem parte, como também daqueles que participam do ambiente escolar tenham oportunidades de participação nas propostas pedagógicas que a

escola pretende realizar. Abranches (2020, p.100) ressalta o quanto um ambiente participativo de um colegiado pode potencializar a construção da criticidade das pessoas no seguinte trecho:

É fato que, considerando e conjugando todas as ações realizadas pela escola, pelos técnicos presentes nas discussões educacionais e pelos representantes da comunidade, e com a garantia de concretização do espaço público para a participação, tem-se avançado muito em termos de preparação e capacitação política dos indivíduos nas administrações colegiadas. E essa conquista pode ir além da melhoria das condições da escola, da qualidade do ensino ou da transformação na política educacional; ela poderá ultrapassar os muros da escola, transpor os limites da comunidade local e estabelecer uma dinâmica de politização para as classes populares.

A democratização e a politização só poderão ocorrer a partir do momento que seja oferecida oportunidades de participação. Não podemos cobrar criticidade de determinados participantes do conselho escolar, se a escola não propicia canais que possibilitem que todos participem efetivamente nas reuniões e nos encontros que são realizados na escola. Viver a democracia não se aprende em livros ou manuais, democracia é algo que se aprende na convivência do dia a dia com as outras pessoas e a escola e os professores têm muito a contribuir para essa vivência democrática.

Antunes (2018, p. 35) expressa esse pensamento da importância de aprender a viver a democracia na prática, na seguinte passagem:

É necessário que tenhamos clareza de que a democracia é algo que se aprende e se aprende, principalmente, praticando-a, vivenciando-a. Não há projeto de escola que esteja dissociado de um projeto de sociedade. Se queremos uma sociedade democrática, justa e igualitária, é necessário que, mais do que o discurso da democracia, sejamos capazes de vivenciar a democracia no maior número de espaços possível. E, enquanto educadoras (es), temos muito a contribuir no espaço escolar.

Portanto, os membros do Conselho Escolar devem atuar, visando colaborar com a gestão da escola para que esta se transforme em participativa e consiga envolver representantes dos alunos, representantes dos pais, dos professores e representantes da comunidade escolar e local. Ele deve servir como um instrumento que irá traduzir os anseios da comunidade, devendo constituir-se na voz dos diversos interlocutores sociais e atuar como um agregador em todos os processos inerentes ao ambiente escolar. Desse modo, precisa funcionar como um coletivo, potencializando oportunidades para que todos tenham voz e

participem diretamente das decisões que são tomadas na escola.

A esse respeito Freire (2017, p. 89) mostra a urgente necessidade de a escola oferecer um ambiente acolhedor e multiplicador de práticas democráticas:

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor, mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o do acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte, contudo, o direito de quem diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate. O gosto do respeito à coisa pública que entre nós vem sendo tratada como coisa privada, mas como coisa privada que se despreza.

3.3.4. A participação do conselho escolar na gestão da escola

A gestão escolar para que seja considerada democrática precisa promover a participação da comunidade em seus processos educativos, financeiros e administrativos. Significa que a escola está em busca de novas formas de resolver os problemas que ela enfrenta, para isso é necessário que a direção da escola propicie meios e condições favoráveis para que essa participação se transforme em um processo contínuo e permanente. Para promover essa democratização do ambiente educativo, o conselho escolar se constitui em um dos mais importantes instrumentos de colaboração da gestão colegiada, podendo contribuir nas principais decisões que são tomadas pela direção da escola e não somente em aprovação de planos de aplicação financeira ou na apreciação de contas da direção.

Segundo Werle (2023, p. 62), submeter uma apreciação para o Conselho escolar não significa que este tenha a função apenas de legitimar, mas sim de ser ouvido e respeitado em suas deliberações:

Pode-se afirmar que todos os assuntos, e não apenas os financeiros, devem submeter-se aos Conselhos escolares. Entretanto, isso não significa que o Conselho Escolar constitua um poder paralelo ao da Direção, mas que seja um organismo com propostas convergentes em questões de filosofia e de objetivos com a Direção da escola. Isso remete à concepção de que ele não é somente mais um órgão formal dentro da instituição de ensino, nem um espaço de poucos; ele não pertence aos que o compõem. Assim, levar um assunto à consulta do Conselho Escolar não pode constituir um mecanismo para legitimar decisões. Ouvir o Conselho significa que ele tem algo a dizer e que aquilo que disser será considerado e levado em conta nas negociações, produzindo revisão de posições. Este compartilhamento não descaracteriza a competência de cada um nem os conhecimentos técnicos, específicos de professores e pessoal técnico-administrativo da escola. A necessidade de compartilhamento é essencial para que as decisões implementem-se.

Desse modo, o colegiado de uma escola pode trabalhar no crescimento pessoal e político de seus participantes, oferecendo-lhes possibilidades de vivências democráticas para que eles possam refletir sobre seu próprio papel como cidadão, como também como ser político que pode decidir na construção de uma sociedade mais igualitária e mais justa para todos.

Entendemos que a gestão escolar, quando democrática, possibilita oportunidades de envolvimento na produção do conhecimento e na emancipação política de seus membros. Isso é corroborado pelo pensamento de Schlesener (2020, 187), quando afirma que:

A gestão democrática da educação torna-se, assim, um processo de envolvimento político da comunidade, e por suas características, torna-se, também, um processo de produção de conhecimentos e de emancipação política. Para tanto, a forma organizativa do conselho precisa aliar e interrelacionar a política e a educação, superando as tarefas meramente administrativas que, em geral, são atribuídas aos conselhos escolares.

A gestão democrática, além de possibilitar melhorias na dinâmica interna da escola, pode também fortalecer os espaços de participação que irão potencializar crescimento de seus membros no envolvimento das questões internas e externas da escola. Se ela promover espaços de debates daqueles que estão envolvidos em sua cotidianidade, estará trabalhando nestes a consciência crítica e preparando-os para lutarem por suas reivindicações, não só em benefício da escola, mas também na luta pelos seus direitos sociais. Lembrando também que sua comunidade estará mais consciente e cobrará mais de seus sistemas de ensino.

Esse pensamento é corroborado por Werle (2023, p.51) no trecho a seguir:

A gestão democrática não traz alterações apenas para a dinâmica interna e para o fortalecimento de espaços participativos das instituições de ensino. Se a escola, os professores, as comunidades escola e local impõem-se como atores importantes, o sistema de ensino precisa revisar suas posições, assegurando às escolas autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira. A hierarquia do sistema de ensino passa a ter a função de facilitadora na construção da identidade da escola que se responsabiliza pela proposta pedagógica e pela instalação de modalidade de participação.

3.3.5. Constituição, funções e objetivos do conselho escolar

O Estatuto do Conselho Escolar, obedecendo ao princípio da representatividade e da proporcionalidade, apresenta os seguintes artigos determinando sua constituição:

Art. 11 O Conselho Escolar é constituído por membro nato e por representantes de todos os segmentos da comunidade escolar; Art. 12 O Conselho Escolar terá como membro nato o Diretor do Estabelecimento de Ensino, em conformidade com a lei pertinente; Art. 13 Os representantes do Conselho Escolar serão escolhidos por seus pares, mediante processo eletivo. Parágrafo único: no ato da eleição, para cada representante será eleito também um suplente.

No art. 14 é determinado como deve ser constituído o Conselho Escola:

- a) Diretor;
- b) Representante da equipe pedagógica;
- c) Representante do corpo docente (professores)
- d) Representante dos funcionários administrativos;
- e) Representante dos funcionários de serviços gerais;
- f) Representante do corpo discente (alunos);
- g) Representante dos pais de alunos;
- h) Representante do grêmio estudantil;
- i) Representante dos movimentos sociais organizados da comunidade;
- j) Associação de moradores, Igrejas, Unidades de Saúde, etc.

A quantidade de membros para essa composição irá depender do tamanho da escola e da quantidade de alunos que ela atende isso tem de ser determinado no próprio regimento que será elaborado pelo Conselho Escolar do Estabelecimento de Ensino.

Quanto às funções do Conselho, o Estatuto determina entre outras, as seguintes:

- a) Estabelecer e acompanhar o Projeto Político-Pedagógico da escola;
- b) Analisar e aprovar o Plano Anual da escola, com base no Projeto Político-Pedagógico da mesma;
- c) Analisar projetos e/ou em execução por quaisquer dos segmentos que compõem a comunidade escolar no sentido de avaliar a relevância dos mesmos no processo ensino-aprendizagem;
- d) Fazer cumprir as normas disciplinares relativas aos direitos e deveres de todos os elementos da comunidade escolar, dentro dos parâmetros do Regimento Escolar e da legislação em vigor;
- e) Articular ações com segmentos da sociedade que possam contribuir para a melhoria da qualidade do processo ensino-aprendizagem;

- f) Elaborar e/ou reformular o Estatuto do Conselho Escolar sempre que se fizer necessário;
- g) Receber e analisar recursos de qualquer natureza, interposto por quaisquer membros dos segmentos, através de seu representante no Conselho, quando esgotadas as possibilidades de solução em nível de administração escolar.

Observando as funções determinadas pelo Estatuto do Conselho Escolar, pode-se perceber a grande responsabilidade que um conselho de escola assume perante a escola e a comunidade, portanto é de suma importância que sejam escolhidas pessoas comprometidas em assumir responsabilidades com os seus representados e que não se torne em mais um colegiado a serviço da direção escolar ou de representantes dos interesses de órgãos superiores.

O art. 10 do Estatuto determina três objetivos básicos que devem ser trabalhados pelo Conselho Escolar de um estabelecimento de ensino, são eles:

- I. Democratizar as relações no âmbito escolar, visando à qualidade de ensino através de uma educação transformadora que prepare o indivíduo para o exercício da plena cidadania;
- II. Promover a articulação entre os segmentos da comunidade escolar e os setores da escola, a fim de garantir o cumprimento da sua função que é ensinar;
- III. Estabelecer, para o âmbito da escola, diretrizes e critérios gerais relativos à sua organização, funcionamento e articulação com a comunidade de forma compatível com as orientações da política educacional da Secretaria de Educação, participando e responsabilizando-se social e coletivamente, pela implementação de suas deliberações.

Ao traçar os objetivos de um Conselho Escolar, o Estatuto prioriza a função básica de uma escola que é a qualidade do ensino que ela oferece, visando promover, através de uma educação transformadora, condições para o exercício pleno da cidadania do indivíduo na sociedade. Em seguida, o Conselho tem como objetivo fazer a articulação entre os segmentos da escola para que todos possam caminhar na busca da qualidade do ensino que a escola ministra para sua clientela e, então, trabalhar para articular os interesses da escola em consonância com as diretrizes que são repassadas pela Secretaria de Educação da qual a escola pertence.

3.3.6. Contribuições do conselho escolar para a gestão participativa

A gestão escolar democrática tem sido um dos assuntos mais discutidos nos últimos tempos na área da educação. A partir da década de oitenta, através dos movimentos populares que passaram a lutar por mais participação nos destinos das coisas públicas, o país e os legisladores se viram na obrigação de colocar nas leis brasileiras esse grande anseio que fazia coro na sociedade.

A primeira grande conquista desse direito apareceu na Constituição Federal brasileira de (1988) que determinava em seu artigo 206, inciso VI, o princípio da gestão democrática do ensino, isso possibilitou uma grande abertura para que as escolas colocassem em prática esse modelo de gestão escolar. Logo em seguida, na LDB 9.394/96, no art. 3º, inciso VIII, reforçou o mesmo princípio, ao afirmar que o ensino deveria ser regulado pelo princípio da gestão democrática, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino.

A LDB vai mais além e no art. 14 especifica como deve ser assegurado esse princípio da gestão democrática, ao afirmar: 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.

Em razão da grande ênfase que foi dada por essas duas leis com relação ao princípio da gestão democrática, educadores e profissionais ligados à área da educação começaram a se mobilizar para criar alternativas que pudessem provocar mudanças no ambiente escolar e romper com a prática da gestão autoritária que ainda imperava na sociedade e também na prática da gestão das escolas.

Abranches (2020, p.45) reforça o envolvimento dos profissionais da educação na busca de alternativas para a democratização da escola pública,

Uma reflexão importante a ser feita, a partir desse movimento pela democratização dos espaços educacionais, passa pelo debate de que a importância de se instaurar o processo de participação, logo no início dos anos de 1980, é explicável, se considerarmos que havia uma necessidade emergente de combater os resquícios da gestão autoritária do Estado, que ainda se encontrava presente em todas as instâncias

da vida pública e social. Educadores e profissionais ligados à área da educação, preocupados com a implantação de reformas no sistema educacional, que trariam uma melhor qualidade de ensino, acreditavam que a estratégia viável para alcançar essa meta incorria na inserção do envolvimento da comunidade escolar nas decisões da escola.

Considerando que as leis possibilitam que as escolas caminhem dentro de uma prática democrática, cabe a direção da escola e a todos que participam do ambiente escolar trabalhar para fortalecer seus colegiados existentes e, dentre eles, o conselho escolar, uma vez que este agrega em sua constituição representantes de todos os segmentos da escola e, ao mesmo tempo, assume diversas atribuições que irão contribuir para o fortalecimento da gestão da escola.

Gracindo (2009, p. 139-140) tece o seguinte comentário a respeito da importância do Conselho Escolar para a efetivação de uma gestão democrática,

O conselho escolar tem papel decisivo na gestão democrática da escola, quando utilizado como instrumento comprometido com a construção de uma escola cidadã. Assim, constitui-se como um órgão colegiado que representa a comunidade escolar e local, atuando em sintonia com os gestores escolares e definindo caminhos para a tomada de decisões administrativas, financeiras e político-pedagógicas, que sejam condizentes com as necessidades e potencialidades da escola. Desta forma, a gestão deixa de ser prerrogativa de uma só pessoa e passa a ser um trabalho coletivo, onde todos se congregam para, juntos, construir uma educação de qualidade socialmente relevante. Com isso, divide-se o poder e as consequentes responsabilidades.

O Conselho Escolar tem como instância deliberativa, um papel importantíssimo nas decisões que são realizadas pela escola, portanto precisa se transformar em um colegiado que promova a partilha, a colaboração e o respeito entre seus membros. É no colegiado que são tomadas as decisões com relação às metas e diretrizes de ação. É no conselho que são elaboradas as prioridades da escola, principalmente no encaminhamento das soluções para os problemas que a escola enfrenta, sejam eles pedagógicos, administrativos ou financeiros.

Dessa forma, o Conselho Escolar deve ser instituído pela comunidade escolar como forma de romper com o autoritarismo tão presente em nossas escolas e na sociedade e também para servir como o grande responsável pela desconcentração do poder nas mãos de poucas pessoas

Sobre essa desconcentração do poder e o rompimento com o autoritarismo ainda presentes em nossas escolas, Veiga (2007, p. 120) comenta,

Implantar e viabilizar o conselho escolar exige uma profunda alteração na organização do trabalho pedagógico da unidade educativa bem como das estruturas organizacionais ligadas à educação nos diferentes níveis da esfera administrativa: federal, estadual e municipal. O conselho escolar é fomentado e viabilizado como colegiado instituído para possibilitar a desconcentração de um poder autoritário.

Em um Conselho Escolar não pode haver distinção entre as pessoas, os conhecimentos que cada um tem ou o poder que exerce dentro da comunidade escolar. Todos devem estar imbuídos do mesmo propósito que é de trabalhar em prol da melhoria das atividades da escola, ou seja, suas ações devem ser direcionadas na busca das decisões coletivas e, principalmente, envidar esforços para melhoria do processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Sobre isso, Werle (2023, p.58-59) comenta:

[...] É um espaço para desenvolver a confiança social e a igualdade política; espaço de partilha, na medida em que todos os segmentos da comunidade escolar sentam-se, lado a lado. Suas regras são estendidas a todos, deles exigindo reciprocidade e relacionamento cooperativo, tolerante, baseado no respeito mútuo. Neste espaço institucionalizado, o diretor senta-se ao lado da funcionária merendeira, da aluna, da dona-de-casa, do professor de Pré-escola, do professor de Matemática. As posições hierárquicas, os títulos, o local de residência, o status social não constituem o vetor para a composição do Conselho Escolar. Sob este aspecto, o Conselho é um espaço para entender o ponto de vista dos outros segmentos, para fazer trocas e para aprender com esta situação de inclusão e de igualdade.

O Conselho Escolar representa uma das maiores conquistas na área da educação em relação à democratização de espaços coletivos de participação em uma escola, uma vez que ele se constitui em um dos mecanismos de importante colaboração da gestão da escola, propiciando oportunidades para a prática da gestão participativa, potencializando caminhos para uma efetiva participação de todos nas decisões que a escola precisa tomar. Deste modo, precisa assumir a função de um colegiado que vai, juntamente com a direção da escola, apreciar, opinar e propor ações visando contribuir não só para a solução dos problemas, mas também para a melhoria de todas as atividades da escola.

É interessante salientar que o Conselho Escolar possibilita a aproximação das diversas ações que ocorrem dentro da escola, bem como serve como aglutinador dos vários segmentos participantes dos processos escolares. Ele é capaz de romper com as relações burocratizadas que ainda existem em demasia em nossas escolas públicas, ao mesmo tempo em que propicia uma melhor comunicação entre todos os membros da escola na busca pela melhoria do trabalho pedagógico coletivo.

Com relação a essa aproximação entre os diversos segmentos da escola e a função de

trabalhar pela descentralização e desburocratização do poder e de oferecer uma nova visão com relação ao trabalho da escola, Veiga (2023, p. 116) comenta,

O Conselho Escolar deverá, portanto, favorecer a aproximação de decisão dos atores. Isso facilita a comunicação, pois, rompendo com as relações burocráticas e formais, permite a comunicação vertical e também horizontal. Sob essa ótica, o Conselho possibilita a delegação de responsabilidades e o envolvimento de diversos participantes. É um gerador de descentralização. E, como órgão máximo de decisão no interior da escola, procura defender uma nova visão de trabalho.

A participação de pais, alunos, professores e comunidade escolar nos Conselhos Escolares representam uma forma de comprometimento com a gestão da escola e esta precisa acreditar que as mudanças só ocorrerão a partir do momento que possibilitar aberturas de canais de participação. Se realmente a direção da escola pretende colocar em prática uma gestão democrática e/ou participativa, em primeiro lugar, ela tem que fazer com que a comunidade vivencie essa realidade na prática e não apenas em discurso, precisa fazer com que todos se sintam valorizados e percebam que fazem parte de um colegiado que tem voz e poder de decidir sobre os rumos da escola.

3.3.7. Instituição dos conselhos escolares e fóruns de conselhos escolares.

Através da Lei 14.644, de 2 de agosto de 2023, alterou a Lei nº 9.394, de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares.

A Lei nº 14.644/2023 altera a LDB ao prever a obrigatoriedade da instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares, visando tornar a gestão democrática mais formalizada. As principais mudanças incluem a institucionalização dos conselhos como órgãos deliberativos com regras específicas de composição (diretor nato e representantes eleitos) e a criação de fóruns para fortalecer os conselhos em ambiente local. As mudanças na Lei são as seguintes:

- A Lei obriga estados e municípios a criarem Conselhos Escolares e Fóruns dos Conselhos, antes tratados apenas como recomendação;
- Os conselhos Escolares são, por lei, órgãos deliberativos, com poder de tomar decisões implementadas na escola;
- A sua composição é determinada por lei, incluindo o diretor como membro nato e representantes eleitos por seus pares. A eleição de representantes, antes uma recomendação,

agora é uma determinação legal;

- Professores, Orientadores, Supervisores e Administradores escolares;
- Outros servidores públicos da escola;
- Estudantes;
- Pais ou responsáveis e;
- Membros da comunidade local.

A Lei não modifica o que já estava em vigência, pois a organização de um Conselho de Escola sempre se deu dessa forma. Deste modo, a Lei visa apenas legitimar e registrar como obrigatoriedade a existência desta organização em todas as escolas de ensino público.

Aparece também, na Lei, como sendo um dos princípios da gestão democrática previsto na LDB, quando afirma: os Conselhos Escolares deverão ser compostos pela comunidade escolar e local, para fins de participação na gestão democrática do ensino público na educação básica.

A Lei 14.644/2023, promove, como inovação, a criação dos Fóruns dos Conselhos Escolares ou equivalentes, como um colegiado de caráter deliberativo.

A Lei institui legalmente os Fóruns dos Conselhos para fortalecer e garantir a efetivação da gestão democrática.

Os Fóruns Escolares são colegiados deliberativos formados por representantes dos Conselhos Escolares da localidade e dos órgãos responsáveis pelo sistema de ensino, ficando assim determinado sua composição: 02 (dois) representantes do órgão responsável pelo sistema de ensino e 02 (dois) representantes de cada Conselho Escolar da circunscrição de atuação do fórum dos Conselhos Escolares.

É no Fórum que são discutidas questões administrativas, financeiras e político-pedagógicas, para juntos, de forma participativa e atuante, a comunidade escolar possa desenvolver uma gestão democrática.

4. DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Esta seção discorrerá sobre os dados empíricos coletados no contexto das escolas públicas municipais e estaduais de Manaus, estabelecendo um confronto dialético e rigoroso entre os dados obtidos no campo de investigação e o arcabouço teórico que fundamenta a tese. A análise debruça-se sobre a materialidade cotidiana da gestão educacional, procurando perceber em que medida os dispositivos institucionais de participação (fundamentalmente o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Conselho Escolar) preservam sua essência emancipatória e democrática ou capitulam perante imperativos burocráticos e gerenciais. A reflexão desvela os horizontes epistemológicos e políticos das práticas escolares, investigando a tensão permanente entre a prescrição legal que preconiza a gestão compartilhada e as reais condições objetivas e subjetivas que conformam a atuação de diretores, pedagogos e professores no chão da escola.

Ademais, a presente seção problematiza o núcleo central da tese ao investigar a ocorrência de retrocessos e inflexões na participação da comunidade escolar a partir do marco temporal de 2016, contexto assinalado pela ascensão de movimentos conservadores, reacionários e moralizantes no cenário nacional e local. Analisa-se como o arrefecimento das

políticas públicas de incentivo à governança democrática e a concomitante consolidação de uma cultura de controle, alicerçada na imposição vertical de metas e indicadores quantitativos pelas secretarias de educação, impactaram a autonomia do trabalho pedagógico. Nesse sentido, examinam-se as estratégias de resistência e os constrangimentos enfrentados pelos atores educacionais em face do estreitamento dos canais formais de diálogo, da precarização do tempo pedagógico e do esvaziamento do controle social no ambiente escolar.

Assim sendo, a consecução desse debate organiza-se de forma sistemática por meio da apresentação e articulação das percepções colhidas junto aos diferentes segmentos que compõem os quadros profissionais das escolas investigadas. O percurso analítico inicia-se pela apreensão da ótica dos gestores, pedagogos e docentes sobre a concepção e utilidade do Projeto Político-Pedagógico, avança para a investigação do Conselho Escolar e de suas contradições funcionais, e culmina no exame da atmosfera ideológica e regulatória que afeta o exercício do pensamento crítico e da liberdade de ensinar.

4.1. O COTIDIANO ESCOLAR: A VISÃO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Nesta seção, iremos abordar os resultados coletados nas escolas onde fizemos nossa investigação. Essa investigação, conforme determinado na metodologia para a realização da pesquisa, ocorreu em dez (10) escolas de Manaus, cinco (5) municipal e cinco (5) estadual que solicitamos autorização da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escolar (SEDUC) para realizar a pesquisa de campo através de um questionário aberto a ser aplicados com Diretores, pedagogos e professores. Dessas dez (10) escolas, oito (8) devolveram o questionário respondido e duas (2) não devolveram. Das oito (8) escolas que responderam o questionário, tivemos a seguinte totalização de respondentes: oito (8) diretores, seis (6) pedagogos e oito (8) professores. Tivemos a participação de apenas seis (6) pedagogos em razão de duas escolas não terem em seus quadros pedagogo nem coordenador escolar.

Quadro 4: Sujeitos da pesquisa, perfil dos participantes, formação e tempo de serviço.

Função na escola	Tempo de serviço no magistério/Formação							
Gestor(a)	4 anos/Ped	5 anos/Ped	8 anos/Ped	8 anos/Ped	10 anos/Letras	14 anos/Ped	18 anos/Mat	32 anos/Ped
Pedagogo(a)	3 anos/Ped	5 anos/Ped	8 anos/Ped	9 anos/Ped	16 anos/Ped	30 anos/Ped	-	-
Professor(a)	3 anos/Ped	5 anos/Ped	5 anos/Ped	6 anos/Ped	8 anos/Letras	10 anos/Letras	14 anos/Quim	22 anos/Mat
Tempo de serviço na função								
Gestor(a)	3 anos	3 anos	3 anos	5 anos	6 anos	8 anos	8 anos	10 anos
Pedagogo(a)	3 anos	5 anos	8 anos	9 anos	16 anos	30 anos	-	-
Professor(a)	3 anos	5 anos	5 anos	6 anos	8 anos	10 anos	14 anos	22 anos

Das 10 escolas selecionadas e que foi realizada a solicitação para a pesquisa de campo, apenas uma tinha na gestão da escola uma pessoa do sexo masculino e o mesmo não respondeu o questionário justificando que tinha muita demanda na escola. A outra escola que não devolveu o questionário, a gestora justificou que estava entrando de férias.

A seguir, iremos retratar a percepção dos participantes da pesquisa através de seus entendimentos com relação a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e a constituição de Conselho Escolar e finalizaremos apresentando os resultados da conclusão do nosso problema de tese da pesquisa que é: a ocorrência ou não de retrocessos da participação na escola após o avanço do conservadorismo nacional e local, a partir de 2016.

Partindo do princípio que tínhamos objetivos específicos que tratavam da questão da elaboração/construção do Projeto Político-Pedagógico e do Conselho Escolar para a efetivação de uma gestão escolar democrática e participativa, iremos registrar as diversas falas dos participantes da investigação na tentativa de elaborarmos uma conclusão quanto ao assunto proposto na nossa problematização e, após as diversas falas dos respondentes da pesquisa, concluirmos até que ponto o PPP e o Conselho Escolar contribuem na efetivação de uma gestão escolar participativa, como também, se ocorreu retrocessos na participação na escola e nesses colegiados, a partir de 2016.

Em conformidade com as discussões as quais nos propusemos realizar, esta seção apresenta o pensamento **(de um determinado momento)** de diretores, pedagogos e professores.

Esclarecemos que as oito (8) escolas respondente já possuem o PPP elaborado e que é atualizado anualmente, como também, o seu Conselho Escolar constituído e que sua renovação é feita através de eleição a cada quatro (4) anos.

4.2 VISÃO DOS GESTORES SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

No questionário aplicado com os participantes da pesquisa, um dos nossos primeiros questionamentos era saber se a escola já tinha um PPP elaborado e como o mesmo tinha sido construído. Todas as escolas que responderam o questionário afirmaram que sim e que ele tinha sido construído com a participação de todos os segmentos da escola, através de reuniões, escuta e análise de indicadores.

Em seguida, começamos a analisar as respostas dos gestores quanto ao PPP da escola, como tinha sido construído e qual a contribuição que estava trazendo para a escola e para a

prática da gestão democrática e participativa. Uma gestora respondeu que tinha sido elaborado com “a participação da equipe gestora, coordenação pedagógica, docentes, servidores administrativos, pais e estudantes, através de reuniões, consultas e levantamento de demandas”. É possível verificar na fala da gestora que o PPP é um dos instrumentos que a escola utiliza visando desenvolver parcerias e promover a participação de todos e fazer com que a comunidade escolar também assuma compromissos com a escola na tentativa de realizar um trabalho coletivo e, desse modo, traçar uma direção que levará a escola a alcançar os objetivos propostos pelo seu coletivo, uma vez que esses objetivos dizem respeito a todos que fazem parte do ambiente escolar.

Outra resposta ainda relacionada com a participação na elaboração/construção do PPP foi dada por outra gestora que teceu os seguintes comentários: “a participação ocorre de forma significativa, embora ainda existam desafios para ampliar o engajamento das famílias”. Nesta colocação, é possível perceber que as escolas procuram envolver a comunidade escolar na elaboração desse instrumento que contribui muito na escola e na caminhada para a concretização da democracia.

Uma outra gestora de escola relatou como foi elaborado o seu PPP,

O Projeto Político-Pedagógico da escola encontra-se elaborado e em constante processo de atualização, considerando as demandas educacionais e a realidade da comunidade escolar. Sua construção ocorre de forma participativa, por meio de reuniões, escuta escolar e análise de indicadores.

A dinâmica contínua de atualização do Projeto Político-Pedagógico (PPP) reflete o reconhecimento das vicissitudes sociais que atravessam o ambiente escolar, transformando o documento de uma exigência meramente burocrática em um instrumento vivo de ação transformadora. Essa plasticidade conceitual e prática alinha-se ao pensamento de Veiga (2002), ao postular que a gestão democrática e a construção participativa do plano orientador de ensino demandam superação das práticas centralizadoras, exigindo a inclusão permanente de todos os segmentos da comunidade na deliberação das diretrizes metodológicas e organizacionais. A escuta ativa e o engajamento coletivo durante a formulação das metas pedagógicas rompem com as estruturas tradicionais de poder, assegurando a legitimidade dos processos formativos. Quando o diagnóstico escolar resulta da contribuição de professores, estudantes e familiares, a escola reconstrói sua identidade institucional em sintonia com a conjuntura socioeconômica e cultural local.

Complementando essa perspectiva participativa, a avaliação diagnóstica pautada pelo

exame de dados estatísticos e indicadores educacionais ganha densidade quando entrelaçada com a reflexão crítica trazida pelos sujeitos do processo educativo. Conforme aponta Vasconcellos (2014), a incorporação sistemática de métricas de desempenho e rendimento escolar só adquire sentido transformador quando submetida a um escrutínio reflexivo e qualitativo, impedindo que a mensuração se converta em mera ferramenta de controle ou rotulação dos discentes. A articulação entre a investigação quantitativa e a análise qualitativa das vivências escolares capacita o corpo docente a reprogramar conteúdos, estratégias e metas com base em dados concretos. Dessa forma, os atores da escola podem consolidar um planejamento pedagógico autônomo, capaz de responder prontamente aos desafios da aprendizagem e de promover a melhoria contínua dos índices educacionais sem perder de vista a realidade concreta dos estudantes.

Para reforçar a contribuição que pode ser dada pelo PPP em uma escola e em complemento as respostas dadas pelas gestoras anteriores, apresentamos outra afirmação dada por outra gestora,

O Projeto Político-Pedagógico contribui para o direcionamento das ações pedagógicas e administrativas, garantindo maior organização institucional, clareza de objetivos, alinhamento entre práticas pedagógicas e metas educacionais.

Fica claro na resposta que a centralidade do PPP no gerenciamento das instituições de ensino reside na sua capacidade de articular a dimensão administrativa à proposta pedagógica, estabelecendo um rumo operacional coeso para a comunidade escolar. Em consonância com a formulação de Libâneo (2004), a organização escolar precisa ultrapassar o mero arranjo burocrático de rotinas e recursos, estruturando-se como um espaço intencional de aprendizagem onde as decisões diretivas, orçamentárias e logísticas servem integralmente ao desenvolvimento do plano de ensino. A definição objetiva de metas pedagógicas aliada à clareza organizacional proporciona previsibilidade e rigor técnico às práticas em sala de aula, impedindo que a rotina docente seja fragmentada por ações desconectadas. O alinhamento dos procedimentos internos aos propósitos formativos gerais garante estabilidade funcional ao ambiente de aprendizagem, transformando metas teóricas em diretrizes operacionais aplicáveis.

A harmonização entre as decisões de gestão e o trabalho em sala de aula potencializa a eficácia das intervenções educativas ao unificar a visão de futuro da comunidade escolar. Conforme pondera Luck (2009), a eficácia da liderança e da gestão educacional manifesta-se

no fortalecimento da unidade institucional, exigindo que os profissionais da educação compartilhem metas explícitas para direcionar suas condutas metodológicas diárias. O rigor no acompanhamento dos resultados institucionais permite avaliar se os meios alocados na administração da escola traduzem-se em consolidação da aprendizagem e avanço no rendimento discente. Quando todos os setores operam pautados pelos mesmos princípios orientadores, a instituição ganha capacidade de autogestão, superando o imprevisto e assegurando consistência epistemológica na condução das suas atividades corriqueiras.

Em relação ao PPP na visão dos gestores, foi possível concluir que as escolas já possuem seu PPP em funcionamento e que os mesmos são reformulados todos os anos, contando com uma participação efetiva de todos os membros das escolas podendo sugerir ações, visando melhorar cada vez mais os seus processos e buscar sempre melhorias para a aprendizagem dos alunos e, ao mesmo tempo, contribuir para a prática da gestão da escola para que ela possa ser considerada verdadeiramente como democrática.

4.3. VISÃO DOS PEDAGOGOS E PROFESSORES SOBRE O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

As perguntas do questionário foram iguais também para os pedagogos e professores sobre o Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar, buscando verificar o entendimento dos mesmos sobre esses dois (2) instrumentos que podem contribuir de forma efetiva com a direção da escola. Pretendíamos verificar se eles tinham participado da elaboração e constituição do PPP e do Conselho Escolar e se percebiam algumas contribuições oferecidas para os alunos, para as escolas e para a gestão democrática e participativa.

Relatamos o pensamento de uma pedagoga sobre como ocorreu o processo de elaboração do PPP em sua escola,

O processo de elaboração se deu a partir de encontros com representantes de setores que compõem a comunidade escolar. Após a aprovação do documento pelo Conselho de Educação o documento passa por atualização a cada dois anos, através de uma comissão com representantes da comunidade escolar.

A narrativa trazida pela profissional da pedagogia evidencia a superação dos modelos prescritivos de gestão ao demonstrar como a escuta e o diálogo qualificado estruturam a elaboração do PPP. Sob a perspectiva teórica de Gadotti (2000), a autonomia e a democratização do espaço escolar concretizam-se justamente na capacidade do corpo coletivo de deliberar sobre seus próprios rumos, transformando a construção do plano educacional em

um fórum permanente de reflexão ética e política. Ao reunir representantes das diversas esferas da comunidade para pactuar as metas de ensino antes do envio do texto ao Conselho de Educação, a instituição legitima suas escolhas metodológicas e fortalece o sentimento de pertencimento dos sujeitos envolvidos. Essa concertação inicial impede que o documento final se reduza a um mero cumpridor de formalidades administrativas, conferindo-lhe substância e respaldo social.

A pactuação de revisões bienais conduzidas por uma comissão paritária insere a rotina escolar em um ciclo contínuo de investigação da própria práxis, resguardando o trabalho docente da acomodação e da cristalização de processos. Conforme aponta Paro (2012), a verdadeira gestão democrática exige estruturas permanentes de participação que consigam confrontar as diretrizes teóricas com a realidade mutável das salas de aula, evitando que a representatividade se desgaste em momentos isolados ou festivos. O horizonte de dois anos para a reavaliação das metas funciona como um tempo pedagógico maduro: suficiente para consolidar intervenções didáticas e curto o bastante para corrigir rumos sem perpetuar fragilidades no rendimento dos estudantes. A atuação constante dessa comissão revisora consolida a identidade da escola como um organismo vivo, pautado pelo rigor técnico e pelo compromisso com o desenvolvimento humano.

Nesta colocação da pedagoga da escola, é possível perceber que as escolas procuram o máximo possível envolver a comunidade escolar no momento que vai trabalhar na construção e/ou alteração de seu Projeto Político-Pedagógico.

Isso também é retratado na colocação de uma professora, quando diz,

Foi construído o PPP com toda a comunidade escolar e instituições sociais convidadas. Com a orientação de professores da UFAM, foi realizada pesquisa de campo para produzir dados para conhecermos a clientela da escola. Após, foi produzido o documento a partir desses dados e informações por professores e famílias e do grupo gestor em encontros com a finalidade de construir o referido documento.

A manifestação da docente explicita a superação da intuição ingênua no diagnóstico pedagógico ao situar a investigação empírica como pedra angular da formulação do PPP. Para Severino (2007), a pesquisa de campo no ambiente escolar atua como um dispositivo epistemológico rigoroso, capaz de desvelar as reais necessidades socioeducativas do público atendido e de fundamentar as decisões curriculares em evidências objetivas e cientificamente validadas. A mediação acadêmica exercida pela parceria com a Universidade Federal do

Amazonas (UFAM) enriquece esse processo ao instrumentalizar o corpo docente para o manuseio de técnicas quantitativas e qualitativas de coleta de dados. A articulação entre o saber universitário e a sabedoria comunitária transforma a elaboração do texto gestor em um exercício de auto avaliação institucional, no qual a participação de instituições sociais e famílias garante a sintonia das metas escolares com as especificidades da realidade da escola.

A transição dos dados empíricos apurados para a redação concertada do documento reafirma a centralidade da coautoria na consolidação de uma práxis emancipatória. Conforme analisa Freire (1996), o ato educativo ganha densidade quando os sujeitos do processo dialogam criticamente sobre a sua própria realidade sócio espacial, tornando a produção do conhecimento um compromisso ético e coletivo. Os encontros deliberativos entre a equipe gestora, os professores e os núcleos familiares convertem informações estatísticas brutas em diretrizes operacionais dotadas de sentido e respaldo comunitário. A engrenagem participativa montada para a gestão do texto institucional assegura que o plano de ação resultante expresse o projeto de sociedade desejado por aquela coletividade, consolidando a autonomia da escola frente a modelos padronizados impostos de fora para dentro.

Com relação a contribuição que o PPP pode trazer para a escola, para a prática educativa e para a gestão escolar, uma das afirmações feitas por uma pedagoga diz respeito ao rompimento de práticas autoritárias que, muitas vezes, ainda ocorrem no ambiente educacional e escolar, pois ainda vivemos sob uma forte prática do poder de mando fundamentada na proposta gerencial que impera no ambiente escolar, dificultando processos de liberdade e participação. A pedagoga afirma: “a contribuição maior do PPP está na tomada de decisões que passa a ser educativa, rompendo com o autoritarismo e o centralismo”.

Outra contribuição interessante quanto a contribuição do PPP para a escola e para a sua clientela, seria mostrar para a comunidade escolar, especialmente para as famílias o quanto é importante participar, se envolver na elaboração desse documento para que pudesse ver o que ele pode contribuir no melhoramento do pedagógico, como também, na cidadania de seus membros. Assim foi retratado na fala de uma professora: “a comunidade escolar não demonstra saber fazer uso desse instrumento, que se bem usado gera possibilidades de desenvolvimento, tanto no campo da organização propriamente dita, como no campo da cidadania.

Percebemos, nas falas dos pedagogos e professores, que o PPP pode servir como elemento de grande contribuição para a prática da gestão escolar participativa, uma vez que ele representa uma grande conquista para as escolas e se transforma em um excelente instrumento para nortear a realização do trabalho administrativo e pedagógico, servindo como

uma direção, um caminho mais seguro para a execução e concretização das atividades previamente planejada pelo estabelecimento de ensino e alcançar os objetivos traçados pela comunidade escolar.

4.4. VISÃO DOS GESTORES SOBRE O CONSELHO ESCOLAR

Com relação ao Conselho Escolar, começamos perguntando se a escola já tem seu Conselho Escolar constituído, quais suas atribuições e contribuições que o mesmo estava trazendo para a escola.

De acordo com as respostas, todas as escolas participantes da pesquisa confirmaram que já possuem o mesmo constituído e em funcionamento na escola. Em relação de como foi realizado essa constituição, uma gestora relatou que: “o Conselho Escolar foi constituído de forma representativa e contemplou: equipe gestora, professores, servidores administrativos, pais e estudantes, respeitando a legislação e os princípios da gestão democrática”.

Em outra escola, a gestora mostra em sua fala como ocorre o funcionamento das reuniões do Conselho escolar e a participação dos membros envolvidos neste colegiado, afirmando que: “o funcionamento ocorre por meio de reuniões periódicas. Considero que há participação democrática e representatividade. Porque vejo o fortalecimento da cultura participativa, embora seja um processo que exige mobilização permanente”.

Ainda com relação sobre a constituição e o envolvimento da comunidade escolar na participação desse colegiado que tem grande relevância para as escolas, encontramos também afirmações falando sobre algumas dificuldades para envolver uma participação com maior frequência das famílias como membro desse colegiado escolar, isso foi retratado na fala de uma gestora sobre essa participação “observo oscilação no nível de participação, talvez pelo tempo sempre muito curto de alguns responsáveis”.

Quanto as atribuições e contribuição que pode trazer para o processo escolar, para a melhoria do ensino e para a gestão da escola, percebemos nas falas dos gestores uma grande relevância e uma contribuição importantíssima para a escola. Na colocação de uma gestora, ela disse: “o Conselho Escolar delibera sobre questões administrativas, pedagógicas e financeiras, acompanha à aplicação de recursos, contribui na definição de prioridades institucionais e estratégias de melhoria do ensino”.

Outra gestora, mostrando a grande importância e, principalmente, a contribuição que pode ser dada pelo Conselho escolar, afirmou que,

Por ser um órgão colegiado de cunho deliberativo, consultivo, mobilizador e fiscalizador, tem como responsabilidade da gestão financeira, do planejamento pedagógico, de supervisionar o rendimento e, quando necessário, de intervir e mediar conflitos.

A declaração da gestora ressalta a relevância do Conselho Escolar enquanto colegiado de máxima governança, evidenciando como a descentralização do poder fortalece a democratização das decisões institucionais. Em sintonia com a perspectiva analítica de Cury (2002), a consolidação de órgãos colegiados com prerrogativas deliberativas e fiscalizadoras expressa a operacionalização do princípio constitucional da gestão democrática, superando modelos autocráticos de direção ao partilhar com a comunidade a responsabilidade pelas dimensões administrativas e pedagógicas. A atuação direta do conselho na mediação de conflitos e na supervisão do rendimento discente retira a escola do isolamento burocrático, conferindo densidade sociopolítica ao cotidiano escolar. A presença de múltiplos atores no acompanhamento da rotina financeira e do planejamento de ensino resguarda a transparência dos atos públicos e consolida um pacto ético centrado no desenvolvimento dos discentes.

A amplitude das atribuições do Conselho Escolar reafirma a necessidade de articulação entre a eficiência técnica da gestão e a escuta qualificada das demandas comunitárias. Conforme teoriza Lück (2006), o exercício pleno da colegialidade exige o aperfeiçoamento constante dos mecanismos de participação, de modo que as funções consultivas e mobilizadoras não se degradem em meras formalidades homologatórias. A intervenção mediadora e o acompanhamento das metas de aprendizagem desempenhados por esse colegiado conferem sustentabilidade às ações educativas, garantindo que o planejamento pedagógico permaneça conectado às reais necessidades do público atendido. Ao exercer a fiscalização financeira paralelamente ao zelo pela qualidade do ensino, o Conselho Escolar atua como elemento regulador da práxis docente e gestora, assegurando a autonomia da instituição e a integridade do seu projeto educacional.

4.5. VISÃO DOS PEDAGOGOS E DOS PROFESSORES SOBRE O CONSELHO ESCOLAR

Na sequência do questionário, passamos a analisar o entendimento dos pedagogos e professores quanto ao Conselho Escolar e suas percepções com relação de como ele era constituído e quais contribuições estavam trazendo para a melhoria dos processos das escolas. Nas falas dos pedagogos e professores foi possível perceber, também, que as escolas pesquisadas já possuem um Conselho Escolar instituído e que o mesmo era de suma importância para a melhoria das atividades das escolas.

As respostas dos pedagogos e professores mostraram como ocorrem os processos de sua constituição e renovação. Na fala de uma pedagoga, entendemos sua constituição: “o Conselho Escolar de nossa escola foi constituído por representantes da comunidade escolar, sendo o gestor presidente nato. Os demais cargos são compostos por representantes de professores, funcionários e pais”.

Essa colocação foi reforçada por uma professora de outra escola que relatou como ocorre a escolha dos membros do Conselho Escolar e o período de atuação: “a cada 4 anos é elaborado uma eleição onde a comunidade elege os representantes constituídos em chapa para o dia da votação. A votação é feita por modalidade para a escolha dos representantes”.

Em outra escola, a pedagoga relatou que o Conselho Escolar se torna um espaço de diálogo e participação, mas acredita que ainda se precisa ampliar mais esse canal de interlocução com a escola, afirmando que: “o Conselho Escolar funciona como espaço de diálogo e participação. Há participação dos diferentes segmentos, embora ainda existam desafios para ampliar o envolvimento efetivo de todos na decisão”.

Um dos grandes desafios que surge para gestores, professores e pedagogos, segundo as respostas, é a falta de tempo, em razão da grande demanda encaminhada pelas secretarias, tanto a municipal, como a estadual. Segundo os respondentes do questionário, há uma cobrança muito grande de resposta a indicadores que precisam ser respondidos imediatamente. Afirmaram que há também uma grande falta de interesses por parte dos responsáveis pelos alunos em querer participar do Conselho Escolar. Essa situação aparece com clareza na fala de uma pedagoga: “a falta de tempo dos pais e a sobrecarga de trabalho dos professores são fatores que dificultam bastante a atuação efetiva do Conselho”.

Ainda com relação a essa falta de tempo e interesse, uma professora fez a seguinte colocação,

A escola segue todas as normas que regem a criação do Conselho Escolar, mas a participação democrática e participativa, infelizmente não são exercidas, principalmente por nossa comunidade não demonstrar interesse em exercer seu papel nesse colegiado, o que acaba fazendo com que o Conselho Escolar desenvolva seu papel mais no campo financeiro do que no pedagógico.

A declaração da professora expõe o descompasso entre a institucionalização formal das estruturas de participação e a sua efetiva apropriação cotidiana pela comunidade escolar, revelando a complexidade de se consolidar uma gestão autêntica. Sob a perspectiva teórica de Paro (2001), o simples cumprimento dos ritos normativos para a constituição do Conselho

Escolar não assegura o exercício da colegialidade, visto que a cultura da participação democrática exige uma formação contínua dos sujeitos e a desconstrução de barreiras históricas de alienação e falta de tempo. Quando o engajamento comunitário se esvazia, a atuação do conselho sofre um processo de redução funcional, limitando-se à dimensão burocrática e contábil em detrimento do debate pedagógico sobre o ensino e a aprendizagem. Esse fenômeno descaracteriza a essência do órgão colegiado, privando a instituição do diálogo crítico necessário para reorientar a prática docente a partir das reais demandas da comunidade escolar.

A prevalência das demandas orçamentárias sobre as reflexões pedagógicas aponta para o risco do pragmatismo burocrático na condução das instâncias deliberativas da escola pública. Conforme analisa Bordignon (2009), a verdadeira governança democrática requer o equilíbrio constante entre a dimensão técnico-financeira e a dimensão político-pedagógica, sob o risco de transformar instâncias de controle social em meras executoras burocráticas de repasse de verbas. O absenteísmo da comunidade e a consequente hipertrofia das pautas financeiras fragmentam a gestão, isolando o corpo docente na formulação dos rumos educativos. Para reverter esse distanciamento, a gestão da escola precisa criar estratégias de acolhimento e comunicação adaptadas à rotina das famílias, transformando as reuniões em fóruns significativos de escuta, nos quais o acompanhamento do desempenho dos estudantes ocupe o centro das deliberações.

Com relação a sua contribuição para a gestão da escola, como também para a melhoria do processo de aprendizagem dos alunos, uma vez que o Conselho Escolar participa e contribui na construção/elaboração do PPP da escola, uma pedagoga fez o seguinte relato: “o Conselho Escolar delibera sobre questões pedagógicas, administrativas e financeiras, focando na melhoria do ensino e no uso transparente dos recursos financeiros”.

Uma professora de outra escola reforçou a fala da pedagoga, completando: “o Conselho Escolar ajuda na discussão e decisão de assuntos importantes sobre o funcionamento escolar, fiscaliza as verbas recebidas pela escola, ajuda na construção do PPP, ajuda a fortalecer a participação da comunidade escolar”.

O ponto seguinte a ser analisado foi quais os fatores que favorecem ou dificultam a atuação do Conselho Escolar e a fala de uma professora evidenciou muito bem esse questionamento, mostrando que existe, em primeiro lugar, porque há uma cobrança legal e reforçou o que colocado anteriormente por outros participantes: a falta de interesse. Eis a colocação da professora,

O fator que favorece é a necessidade legal de haver um Conselho Escolar instituído nas escolas, com a obrigatoriedade de funções específicas, mas os fatores que dificultam são mais evidentes, como o pouco ou quase nenhum interesse de participação nesses colegiados, o que tem acarretado seu enfraquecimento. A escola segue todas as normas que regem a criação do Conselho Escolar, mas a participação democrática e participativa, infelizmente não são exercidas, principalmente por nossa comunidade não demonstrar interesse em exercer seu papel nesse colegiado, o que acaba fazendo com que o Conselho Escolar desenvolva seu papel mais no campo financeiro do que no pedagógico.

A constatação da docente evidencia a contradição entre a obrigatoriedade legal das estruturas de governança e a sua efetiva vivência no cotidiano escolar, revelando que a imposição normativa não assegura a adesão espontânea dos sujeitos. Na perspectiva de Lima (2014), a gestão democrática corre o risco de converter-se em uma democracia de fachada ou puramente procedimental quando a existência dos órgãos colegiados atende apenas a exigências burocráticas e regulatórias do Estado, desprovida de uma cultura participativa enraizada. O desinteresse e o consequente enfraquecimento das instâncias deliberativas desnudam os limites de uma descentralização formal que repassa responsabilidades sem criar as condições subjetivas e materiais para o engajamento comunitário. Essa distância entre a prescrição legal e a prática concreta fragiliza a autonomia do coletivo, resultando no esvaziamento das pautas de discussão crítica em favor de rotinas meramente administrativas.

A atrofia da dimensão pedagógica em detrimento do pragmatismo contábil explicita a hipertrofia burocrática que acomete as estruturas de controle social quando esvaziadas do debate comunitário. Conforme preconiza Dourado (2007), a democratização da gestão exige o equilíbrio permanente entre as dimensões política, financeira e pedagógica, impedindo que o Conselho Escolar seja reduzido a um órgão carimbador de prestações de contas. O predomínio das pautas econômicas sobre o acompanhamento das metas de ensino reflete a perda do horizonte emancipatório do colegiado, isolando o planejamento curricular no âmbito individual dos professores. Superar esse enfraquecimento requer o redesenho dos mecanismos de escuta e a criação de horários e formatos acessíveis, capazes de mobilizar as famílias e aproximar as deliberações do conselho das vivências e necessidades reais dos estudantes.

Para finalizar a sondagem com pedagogos e professores, questionamos se ocorreu alguma alteração em relação a participação da comunidade escolar nas decisões e no envolvimento nas atividades do Conselho Escolar a partir de 2016. Tivemos respostas variadas, tanto afirmando que sim, como também, afirmando que não. Seleccionamos três (3) respostas com relação ao envolvimento da comunidade nas atividades do Conselho escolar. A fala de uma professora justificando que não: “na realidade como o Conselho Escolar sempre

aconteceu atendendo suas normativas, não houve grandes mudanças, pois já tínhamos reuniões e o envolvimento da comunidade escolar em cada encontro e nas atividades e programações escolares”.

Por outro lado, tivemos respostas que afirmavam que ocorreu sim enfraquecimento na participação da comunidade escolar no colegiado em razão da falta de interesse das instituições mantenedoras das escolas, como também de movimentos conservadores que ganharam forças a partir de 2016 e, mais especificamente, a partir de 2018.

A seguir, mostramos a fala de uma pedagoga de uma escola: “reforçando mais ainda o que tinha iniciado em 2016, os movimentos conservadores ganharam forças a partir de 2018, impactando de forma extremamente negativa na gestão democrática nas escolas, como na sociedade como um todo”.

O mesmo pensamento foi destacado por uma professora que afirmou,

Com certeza. Não que a comunidade fosse participante ativa, mas a partir de 2016 foi visível que as instituições mantenedoras não demonstraram mais preocupação com esse colegiado, principalmente nesse período, voltado apenas para a área pedagógica, estando a área financeira a cargo das APMCs. Foi um período de pouco caso com este instrumento democrático.

A manifestação da docente corrobora o processo de desidratação institucional vivenciado pelos órgãos colegiados no contexto das reconfigurações políticas e administrativas do Estado. De acordo com Saviani (2017), as influências políticas iniciadas na segunda metade da década de 2010 impuseram retrocessos significativos às metas do Plano Nacional de Educação, enfraquecendo as diretrizes de participação comunitária e submetendo a organização escolar a uma lógica gerencialista e despolitizada. O desinteresse das esferas mantenedoras em fortalecer os conselhos resultou na desarticulação do controle social, restringindo o espaço de atuação pedagógica e convertendo instâncias de representação em estruturas meramente burocráticas. A transferência das responsabilidades financeiras para órgãos como a Associação de Pais, Mestres e Comunitários (APMC) acentuou essa fragmentação, desmobilizando a comunidade ao retirar do Conselho Escolar o poder deliberativo integrado sobre os rumos orçamentários e educacionais.

Essa cisão entre as instâncias de decisão administrativa e o planejamento pedagógico reflete o esvaziamento do projeto de gestão compartilhada, isolando a escola das suas bases sociais. Conforme analisa Shiroma (2018), a prevalência de orientações alinhadas ao gerencialismo reduz a gestão democrática a um dispositivo formal, desprovido do incentivo

público necessário para garantir o engajamento de professores, funcionários e famílias. O pouco caso institucional relatado no depoimento explicita a estratégia de neutralização das pautas comunitárias, deixando o corpo docente desassistido na condução das metas de ensino. Reconstruir a utilidade e a centralidade desse instrumento democrático exige a articulação contínua dos profissionais da educação no combate ao esvaziamento das instâncias colegiadas, assegurando que o conselho recupere sua prerrogativa de conduzir coletivamente tanto a dimensão financeira quanto a ação pedagógica.

Em todas as respostas dadas pelos participantes da pesquisa, ficou evidente que acreditam que o Conselho Escolar pode contribuir muito com a escola e com a gestão escolar e atuar como um colegiado de grande relevância, uma vez que ele pode contribuir muito nas áreas administrativa, financeira e pedagógica, porém ressaltaram que o Conselho precisa melhorar ainda mais para poder mobilizar a comunidade escolar para que ela participe com mais frequência nas atividades que são realizadas nas escolas, proporcionando melhorias no processo de aprendizagem dos alunos e na qualidade do ensino e que não se transforme em meros executores dos recursos recebidos pelas escolas.

4.6. PERCEPÇÕES DOCENTE SOBRE A PARTICIPAÇÃO NAS DECISÕES ESCOLARES EM TEMPOS DE AVANÇO CONSERVADOR

Nossas últimas perguntas do questionário aplicado para os gestores, pedagogos e professores estavam diretamente relacionadas em obtermos informações que pudessem fundamentar o problema de tese que determinamos para defender, ou seja, saber se ocorreu ou não retrocessos na participação da comunidade escolar na construção do PPP e na constituição do Conselho Escolar com a assunção ao poder de grupos conservadores e reacionários, em nível nacional e local, especialmente voltados para a educação.

Em uma das primeiras falas, a gestora teceu os seguintes comentários: “o cenário político influencia as políticas educacionais, redefine prioridades, programas e formas de gestão”. Nessa resposta ficou claro que o poder determina como as ações devem ser geridas nas escolas e que a escola precisa caminhar de acordo com as determinações encaminhadas pelas secretarias de educação. Nesta mesma direção, tivemos a fala de uma pedagoga que afirmou: “houve um grande retrocesso na efetivação do PPP nas escolas. Não houve mais um trabalho de orientação por parte do macro. Este fator inibiu principalmente a participação dos pais na gestão da escola”.

Nesta mesma direção, tivemos a resposta de uma professora sobre o avanço do

pensamento conservador e reacionário a partir de 2016, principalmente no que diz respeito ao envolvimento da comunidade escolar nos colegiados das escolas. A professora afirma que,

Por ter o poder público reduzido seu interesse pela prática desses colegiados e por ter estabelecido na sociedade ideias contrárias a uma educação que podia ser exercida de forma participante em participar desses colegiados ou mesmo de manter ações e condutas democráticas no contexto escolar.

A fala da professora desvela as engrenagens de um processo sistemático de desqualificação da governança democrática, no qual a omissão deliberada do Estado converge com a proliferação de correntes ideológicas refratárias ao pluralismo no ambiente escolar. Na perspectiva analítica de Gentili (2022), a restauração de preceitos neoconservadores na educação pública não opera de forma isolada, mas integra uma ofensiva mais ampla voltada à desregulamentação dos direitos sociais e à corrosão das esferas públicas de deliberação. A ação orquestrada para desmobilizar os colegiados assenta-se na difusão de discursos que retratam a gestão compartilhada como ineficiência ou doutrinação, desestimulando a presença de familiares e profissionais do ensino nas instâncias decisórias. O retraimento do apoio institucional funciona como uma tecnologia discreta de neutralização política, capaz de sufocar a gestão democrática pela via do esvaziamento das suas bases comunitárias e do isolamento dos atores que resistem no cotidiano.

Essa hostilidade discursiva e regulatória impõe um constrangimento estrutural às práticas pedagógicas libertadoras, fragilizando a cultura organizativa da escola e abrindo margem para a precarização do debate curricular. Conforme problematiza Frigotto (2017), o avanço de ondas reacionárias na sociedade brasileira atinge o coração da escola ao criminalizar o pensamento crítico e desarticular os mecanismos coletivos de controle social da educação. O refluxo do interesse governamental pelas instâncias colegiadas produz uma desorientação ética no espaço formativo, convertendo a gestão comunitária em um dever solitário e arriscado para os profissionais do magistério. O esvaziamento dos conselhos expõe a vulnerabilidade de um modelo educacional submetido a assédios ideológicos externos, exigindo a reconstrução sistemática dos vínculos de solidariedade e de resistência política no interior da comunidade escolar para salvaguardar a autonomia pedagógica.

As demandas encaminhadas pelas secretarias de educação estão se avolumando cada vez mais para as escolas e isso faz com que gestores, pedagogos e professores fiquem sobrecarregados em dar respostas a essas solicitações e, em razão disso, sobrando pouco tempo para realizar as atividades pedagógicas e promover encontros de participação com a

comunidade escolar. Percebemos o retrato dessa situação na fala de uma pedagoga, quando afirma: “observo uma maior dificuldade em conseguir a presença dos pais na escola, além da imposição de diretrizes pedagógicas e administrativas sem a devida consulta à comunidade escolar”.

Uma outra colocação que vem mostrar o quanto ocorreu de retrocesso com a chegada ao poder de grupos com ideologia e pensamento retrógrados, baseado em valores marais que muitas vezes não permite o saber ouvir e o respeito aos que pensam diferente. Essa situação foi posta por uma gestora que afirmou: “as influências se manifestam, especialmente no conflito entre o direito à liberdade de ensinar e a pressão por uma educação baseada em valores morais e específicos, exigindo que a equipe pedagógica atue com grande equilíbrio para manter o caráter democrático e inclusivo”.

Ainda com relação a ocorrência de retrocessos na participação da comunidade escolar nas discussões e debates no cotidiano das escolas, uma pedagoga fez o seguinte comentário: “Há retrocesso, e isto é evidenciado nas decisões que a rede impõe as escolas, sem uma prévia escuta da comunidade para verificar suas necessidades, gerando problemas que fogem a alçada da escola”.

Percebemos também, nas falas dos participantes da pesquisa, colocações no sentido de como trabalhar os principais desafios encontrados para promover o envolvimento da comunidade escolar, dentre eles citamos: 1) O desafio a ser superado é buscar consolidar políticas públicas onde fique instituído a importância desses órgãos colegiados e não fiquem ao bel prazer do governante do momento, fomentando na sociedade o desejo de ser partícipe de uma sociedade que possa se reconhecer democrática (professora); 2) A burocracia excessiva e a falta de recursos financeiros e humano limitam de sobremaneira a capacidade de ações e impedem a efetividade das decisões tomadas coletivamente (pedagoga) e 3) Acho que algumas possibilidades incluem a criação de espaços regulares de diálogo, como Conselhos Escolares. A formação continuada de professores para que se sintam mais seguros nas tomadas de decisão (gestora).

CONCLUSÃO DA TESE

A investigação acerca das dinâmicas organizacionais nas instituições de ensino básico revelou uma complexa teia de tensões entre a prescrição normativa e a concretização da

autonomia. A análise dos dados empíricos demonstra que, embora o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e o Conselho Escolar figurem como estruturas formalmente instituídas e dotadas de legitimidade burocrática, a sua vivência cotidiana é atravessada por ambiguidades que oscilam entre a gestão participativa e a assimilação de práticas tecnocráticas. A consonância identificada nas percepções do corpo gestor, de pedagogos e de docentes indica que a manutenção desses instrumentos atende às exigências regulatórias do Estado. Contudo, a subsistência de tais instâncias de representação não garante, por si só, a plena emancipação dos sujeitos do processo educativo, revelando uma clivagem entre o rito formal da colegialidade e a substantividade do exercício democrático no espaço comunitário.

O exame minucioso da elaboração e atualização dos Projetos Político-Pedagógicos evidenciou a transição de um planejamento emancipatório para um modelo fortemente condicionado pela mensuração quantitativa de desempenho. Se por um lado a incorporação de diagnósticos empíricos e indicadores estatísticos viabiliza o reordenamento das estratégias didático-metodológicas, por outro, a centralidade excessiva no cumprimento de métricas padronizadas tende a sobrecarregar as equipes escolares com demandas administrativas imediatistas enviadas pelo órgão central. Esse cenário desvirtua a essência do PPP como bússola ética e transformadora, convertendo a revisão anual em uma exigência instrumental que frequentemente limita a margem de criação pedagógica dos professores e enfraquece a integração genuína das demandas trazidas pelas famílias e pela comunidade local.

No tocante ao Conselho Escolar, os resultados apontam para uma aparente contradição entre o seu estatuto deliberativo, consultivo e fiscalizador e a sua operacionalização prática. Identificou-se uma nítida atrofia da dimensão político-pedagógica desse colegiado em detrimento da absorção quase exclusiva de pautas burocrático-financeiras, como a gestão de verbas e prestações de contas. Essa hipertrofia contábil, aliada à crônica escassez de tempo dos profissionais da educação e ao desinteresse ou limitação de disponibilidade dos responsáveis discentes, reduz o Conselho Escolar a um órgão meramente chancelador e funcionalista. Em consequência, neutraliza-se o seu potencial transformador como arena de debate sobre os rumos curriculares, o rendimento acadêmico e a mediação de conflitos, fragilizando a cultura da responsabilidade compartilhada pela qualidade da escola pública.

A resolução do problema central desta tese confirma a ocorrência de retrocessos acentuados na participação democrática no ambiente escolar a partir do marco temporal de 2016, aprofundando-se a partir de 2018. Esse movimento de inflexão coincide com a ascensão de correntes ideológicas reacionárias no cenário político e com o arrefecimento do fomento governamental à gestão compartilhada. A retração do interesse do Poder Público no

fortalecimento dos órgãos colegiados operou como um mecanismo de desidratação institucional, privando o ambiente escolar do respaldo técnico e político necessário para engajar a comunidade. O descompromisso das instâncias mantenedoras não apenas desarticulou o controle social da educação, como também transferiu responsabilidades orçamentárias e administrativas sem prover as reais condições materiais e subjetivas para a sua plena execução.

Paralelamente ao refluxo comunitário, a consolidação de uma governança orientada pela nova gestão pública imprimiu no ambiente escolar uma rígida imposição de diretrizes verticais. A subsistência desse modelo gerencialista prioriza o cumprimento burocrático de metas exógenas e restringe os espaços formais de escuta diagnóstica das redes. Essa centralização decisória inibe a autonomia dos atores escolares, imputando às gestões locais a responsabilidade por equacionar problemas estruturais complexos que extrapolam a governabilidade da escola. O esvaziamento da escuta coletiva desmobiliza docentes e pedagogos, reconfigurando a tomada de decisão em um ato meramente administrativo que desconsidera as particularidades socioambientais e culturais das populações atendidas.

O ambiente escolar investigado revelou-se um campo de disputa atravessado por tensões resultantes da pressão de setores conservadores sobre o fazer docente. O avanço de narrativas pautadas em moralismos dogmáticos gerou um estado de constante constrangimento à liberdade de ensinar e de aprender, exigindo do corpo pedagógico uma atuação defensiva e de forte neutralização discursiva para assegurar um ambiente minimamente inclusivo. Essa atmosfera de desconfiança enfraqueceu o diálogo pluralista e inibiu o exercício do pensamento crítico, enfraquecendo a função emancipatória da escola. O direito à diversidade pedagógica e o debate amplo de ideias viram-se ameaçados pela hostilidade aos princípios constitucionais da gestão democrática, acarretando o retraimento de práticas reflexivas no cotidiano da sala de aula e das reuniões colegiadas.

Em síntese, a presente tese demonstra que os retrocessos identificados na gestão escolar a partir de 2016 decorrem da convergência perversa entre a racionalidade gerencial baseada em indicadores e a expansão de discursos neoconservadores. A resistência a esse quadro de desidratação da democracia escolar exige superações estruturais que ultrapassem a exigência meramente legal ou o mero cumprimento de prazos burocráticos. Requer-se a consolidação de políticas públicas de Estado permanentes, imunes a oscilações governamentais voluntaristas, alicerçadas no financiamento adequado, na formação continuada de gestores e educadores, no combate à burocracia excessiva e na criação intencional de espaços e horários de acolhimento e escuta da comunidade. Somente a

reconstrução da práxis participativa e o fortalecimento do compromisso ético-político do coletivo escolar serão capazes de devolver ao Projeto Político-Pedagógico e ao Conselho Escolar o seu estatuto pleno de instâncias legítimas de transformação e consolidação da gestão verdadeiramente democrática.

REFERÊNCIAS

- ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar**: espaço de participação da comunidade – 2ª ed. – São Paulo, Cortez, 2020.
- ALONSO, Myrtes. A administração educacional e os desafios da modernidade. In: **Revista Brasileira de Administração da Educação** (Associação Nacional de Profissionais de Administração da Educação). Brasília-Brasil, 1983.
- ANTUNES, Ângela. **Aceita um conselho?** Como organizar o colegiado escolar – 3. ed. – São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2018. – (Guia da escola cidadã; v. 8).
- ARROYO, Miguel. **O currículo que a gente escuta**. 1. ed. São Paulo: Editora Moderna,

2018.

BASTOS, João Batista (org.). **Gestão democrática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DPEA: S EPE, 2022.

BEZERRA, Aldenice Alves. Gestão da educação: uma abordagem democrática. In: **Amazônida**: Revista do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Amazonas. Ano 6 – n. 2 – jul/dez 2003.

BOAS, Benigna Maria de Freitas Villas. O projeto político-pedagógico e a avaliação. IN: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.) et al. **Escola espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2023.

BOAVENTURA, Edivaldo M. **Exercícios de metodologia da pesquisa**. Salvador: Quarteto, 2017.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**; para uma teoria geral da política. Tradução de Marco Aurélio Nogueira – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e planos. São Paulo. Editora e livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Série Educação Cidadã, v. 3).

BRASI. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 23 de dezembro. 1996. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/9394.htm](http://www.planalto.gov.br/CCIVIL/LEIS/9394.htm). Acesso em 16 mar. 2016.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 16 de dez. 2016. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil-03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em 31 marc. 2026.

BRASIL. **Estatuto do Conselho Escolar**. Brasília, 2005. Disponível em: http://portal.seb/arquivos/pdf/consescol/pr_lond_sttt.pdf. Acesso em: 18 fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. **Diário Oficial da União**. Poder Legislativo, Brasília, DF, 10 de jan. 2001. Disponível em: [HTTP://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em 10 de fev. 2016.

BRASIL. Lei nº 13.005/14 de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília. Câmara dos Deputados, Edição Câmara, 2014.

BRASIL. **Lei nº 14.644, de 2 de agosto de 2023**. Institui o programa Escola em Tempo Integral; altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), e a Lei nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006; e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 2 de ago. 2023. Disponível em <https://www.planalto.gov.br/ccivil-03/ato2023-2026/2023/lei/114644.htm>. Acesso em 31 marc. 2026.

BRASIL. Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Poder Legislativo, Brasília, DF, 24 de dez. de 1996. Disponível em:

[HTTP://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/leis/L9424.htm). Acesso em 27 de mar. De 2015.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL** – 5 de outubro de 1988 – 1988.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a gestão da escola. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.

CAMPBELL, Selma Inês. **Projeto político pedagógico: guia prático**. Rio de Janeiro: Wak Ed. 2020.

DAVIS, Cândia; GROSBAUM, Marta Wolak. Sucesso de todos, compromisso da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas**. Educação & Sociedade. Campinas, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil**. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (org.) **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios** – São Paulo: Cortez, 2023.

FÉLIX, Maria de Fátima Costa. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2020.

FOUCAULT, Michel. **Resumo dos cursos do College de France (1970-1982)**. Tradução: Andréa Dalier; consultoria: Roberto Machado. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem gosta de ensinar**. São Paulo: Editora Olho d'água, 2017.

FRIGOTTO, Galdêncio (org.). **Escola “sem” partido: esfinge ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: LPP/UERJ, 2017.

FROMM, Erich. **O medo à liberdade**; tradução Octavio Alves Velho. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

GADOTTI, Moacir. **Gestão democrática com participação popular no planejamento e na organização da educação nacional**. Brasília: Ministério da educação/CONAE, 2014.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. 9. ed. São Paulo. Cortez, 2017.

GADOTTI, Moacir. **Gestão participativa da escola**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2022.

GANDIN, Danilo, GANDIN, Luís Armando. **Temas para um Projeto Político-Pedagógico** .

Petrópolis, RJ: Vozes, 2019.

GENTILI, Pablo. A., SILVA, Tomas Tadeu da (orgs). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GRACINDO, Regina Vinhaes. **O gestor escolar e as demandas da gestão escolar: exigências práticas, perfil e formação**. Revista Retratos da escola. Brasília, v. 3, n. 4, jan./jun.2009. Disponível em:<<http://www.esforce.org.br>>.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos de Educação**. São Paulo. Editora Brasiliense, 1978.

ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. Trad. de Lúcia MathildeEndlich Orth. Petrópolis: Vozes, 2024.

IMBERNÓN, Francisco (org). **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**; trad. Ernani Rosa – 2ª ed. – Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2018.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **História – Manaus – (AM)**. Brasília, DF: IPHAN. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/1214>. Acesso em: 9 jul. 2026.

INSTITUTO DO PATRIMÔNIO HISTÓRICO E ARTÍSTICO NACIONAL (IPHAN). **História – Manaus – AM - PAC - Cidades Históricas**. Brasília, DF: IPHAN. Disponível em: <https://portal.iphan.gov.br/pagina/detalhes/269>. Acesso em: 9 jul. 2026.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. 2. Ed. São Paulo. Cortez Editora, 2017. Disponível em: <https://app.minhabiblioteca.com.br/books/9788524925>.

LIMA, Licínio C. A. **A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária**. Educação & Sociedade. Campinas, v. 35, n.129, p. 1067 – 1083, out/dez.2014. DOI: 10.1590/es 0101-733020141421.70.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Editora Positivo. Curitiba, 2009.

LUCK, Heloísa. **A gestão participativa na escola**.11. ed. Petrópolis, Rio de Janeiro; Vozes, reimp. 2020. (Série Caderno de Gestão).

LUCK, Heloisa [et. al.]. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5ª ed. – Rio de Janeiro: DPEA, 2022.

MAFFESOLI, Michel. **A violência Totalitária**; tradução de Nathanael C. Caixeiro – Rio de Janeiro: Zahar, 2019.

MAIA, Benjamin Perez; COSTA, Margarete Terezinha de Andrade. **Projeto Político-Pedagógico**. Curitiba/PR. Ibplex. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

MARQUES. Escola, aprendizagem e docência: imaginário social e intencionalidade política. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas, SP: Papirus, 2016.

MARRACH, Sonia Alem. Neoliberalismo e educação. In: GHIRALDELLI Jr., P. (org.). **Infância, educação e neoliberalismo**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2018. (Coleção Questões de Nossa Época; v. 61).

MOREIRA, Dorosnil Alves. Gestão escolar, desigualdades sociais e globalização capitalista: reflexões acerca de estudos do futuro e da gestão democrática como possibilidade de compreensão e de intervenção social. In: VELANGA, Carmen Tereza; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; COLARES, Anselmo Alencar (orgs.). **Gestão educacional e escolar: desafios e possibilidades na contemporaneidade**. São Carlos: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

MORIN, Edgar. **A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento**. Tradução de Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2018.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**; tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2018.

NASCIMENTO, Antônio Eugênio do. A gestão democrática que começa na sala de aula. In: Bastos, João Batista (org.). **Gestão democrática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DPEA: SEPE, 2022.

NEVES, Carmem Moreira de Castro. Autonomia da escola pública: um enfoque operacional. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar: introdução crítica** – São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

PARO, Vitor Henrique. **O trabalho do diretor escolar diante do caráter político e pedagógico da escola**. In: LUCENA, Carlos; SILVA JÚNIOR, João dos Reis (org.). Trabalho e educação no século XXI: experiências internacionais. São Paulo: Xamã, 2012.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2017.

PARO, Vitor Henrique. **O capital para educadores ou aprender a ensinar com gosto a teoria científica do valor**. São Paulo. Expressão Popular, 2022.

PARO, Vitor Hugo. **Administração Escolar: Teoria e Prática**. São Paulo: Editora Mderna, 2020.

PAZ, Rosângela. Os conselhos como forma de gestão das políticas públicas. In: SCHEINVAR, Estela; ALGEBAIL, Eveline (orgs.). **Conselhos participativos e escola**. Rio de Janeiro: DP&A, 2017.

PENIN, Sônia Teresinha de Sousa; VIEIRA, Sofia Lerche. **Refletindo sobre a função social da escola**. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). Gestão da escola: desafios a enfrentar. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

PINHEIRO, Mária das Graças Sá Peixoto; CALDAS, Edla Cristina Rodrigues. Políticas

públicas e gestão democrática: diretrizes, exigências e desafios para o fortalecimento da gestão nas escolas públicas de educação básica. In: PINHEIRO, Maria das Graças Sá Peixoto; Falcão, Nádia Maciel (org.). **Políticas públicas, educação básica e desafios amazônicos**. Manaus: EDUA, 2016.

PINTO, Auxiliadora dos Santos; LEÃO, Jacinto Pedro Pinto. **Gestão e participação democrática na escola pública: uma construção possível**. Porto Velho: EDUFRO, 2009.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração colegiada na escola pública**. Campinas, SP: Papirus, 2021.

RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves de. Paradigma – relações de poder – Projeto Político-Pedagógico: dimensões indissociáveis do fazer educativo. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico da escola: uma construção possível**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2002.

ROCHA, Maria Selma de Moraes. Gestão democrática: os desafios da prática. In: SILVA, Luiz Heron da & AZEVEDO, José Cloves. **Paixão de Aprender II**. Petrópolis: Vozes, 2016.

RODRIGUES, Neidson. **Da manifestação da escola à escola necessária**. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2018.

SANDER, Beno. **Gestão da educação na América Latina: construção e reconstrução do conhecimento**. São Paulo: Autores Associados, 2016.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Democratizar a democracia**. São Paulo: Cortez, 2020.

SAVIANI, Dermeval; LOMBARDI, José Claudinei; SANFELICE, José Luis (org.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas. Autores Associados, 2002.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 2018.

SCHLESENER, Anita Helena. Gestão democrática da educação e formação dos conselhos escolares. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2020.

SEVERINO, Antônio Joaquim. Os embates da cidadania: ensaio de uma abordagem filosófica da nova lei de diretrizes e bases da educação nacional. In: BRZEZINSKI, Fina (org.). **LDB interpretada: diversos olhares se entrecruzam**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **A filosofia da educação na formação do educador**. In: PIMENTA, Selma Garrido; FRANCO, Maria Amélia Santiago (org.). **Fundamentos da educação: compreensões e contribuições**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017.

SILVA, Ana Célia Bahia. **Projeto pedagógico: instrumento de gestão e mudança; limites e possibilidades**. Belém: UNAMA, 2018 a.

SILVA, Jorge Gregório da. **Os centros de excelência profissionais: o discurso sobre uma proposta para a educação de qualidade total no Estado do Amazonas**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2018. Tese (Doutorado) UFRGN.

SILVA, Sidney Reinaldo. Gestão da educação nos anos 90: equidade e conservadorismo. In:

FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises**. Brasília: Líber Livro Editora, 2020.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A “nova” direita e as transformações na pedagogia da política da pedagogia. In: GENTILI, Pablo. A. A., SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: Visões críticas**. 10ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2022.

SOUZA, José Vieira de; CORRÊA, Juliane. Projeto pedagógico: a autonomia construída no cotidiano da escola. In: VIEIRA, Sofia Lerche (org.). **Gestão da escola: desafios a enfrentar**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SPÓSITO, Marília Pontes. Educação, gestão democrática e participação popular. In: BASTOS, João Batista (org.). **Gestão democrática**. 2ª ed. Rio de Janeiro: DPEA: SEPE, 2022.

TCE-AM. **Ouvidoria do TCE-AM apresenta relatório de gestão referente ao exercício de 2025**. 19 mai. 2026. Disponível em: nota da Ouvidoria. Acesso em: 6 jul. 2026.

TCE-AM. **Ouvidoria do TCE-AM apresenta resultados do programa Aluno Ouvidor e planeja nova fase com a Seduc**. 16 jun. 2025. Disponível em: matéria no site do TCE-AM. Acesso em: 6 jul. 2026.

TEIXEIRA, Anísio. **Administração Educacional**. Brasília: MEC, 2015.

TEIXEIRA, Anísio. **Educação e Sociedade**. São Paulo: Cortez, 1990.

TRAGTENBERG, Maurício. Relações de poder na escola. In: **Educação e Sociedade. Revista Quadrimestral de Ciências da Educação**. Ano VII. Número 20 – abril de 1985.

TRIBUNAL DE CONTAS DO ESTADO DO AMAZONAS. **Revista TCE Amazonas: Ano 2025**, v. 2. Manaus: TCE-AM, 2025. Disponível em: publicações do TCE e na edição em PDF indicada no portal oficial. ACESSO EM: 6 JUL, 2026.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Construção do conhecimento em sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2005.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Coordenação do trabalho pedagógico: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

VASCONCELOS, Celso dos Santos. **Planejamento: projeto de ensino, aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização**. 24. ed. São Paulo. Libertad editora, 2014.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. 15ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro (org.). **Projeto Político-Pedagógico**. 14a. edição. Papirus, 2002.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Perspectivas para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.) et al. **Escola espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas, SP: Papirus, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Quem sabe faz a hora de construir o projeto político-pedagógico**/Ilma Passos de Alencastro Veiga (org)ed. Campinas, SP: Papirus, 2017.

VEIGA, Zilah de Passos Alencastro. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma Passos de Alencastro (org.)et al.**Escola espaço do Projeto Político-Pedagógico**. Campinas: Papirus, 2023.

VELANGA, Carmem Tereza. Gestão escolar compartilhada e as novas demandas para resolução de problemas: uma reflexão crítica. In: VELANGA, Carmen Tereza; BRASILEIRO, Tânia Suely Azevedo; COLARES, Maria Lília Imbiriba Souza; COLARES, Anselmo Alencar (orgs.). **Gestão educacional e escolar**: desafios e possibilidades na contemporaneidade. São Carlos: Pedro & João Editores; Porto Velho: EDUFRO, 2009.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Conselhos Escolares**: implicações na gestão da Escola Básica. Rio de Janeiro: DP&A, 2023.

WITTMANN, Lauro Carlos; KLIPPEL, Sandra Regina. **A prática da gestão democrática**.Curitiba/PR. Ibpx. 2020.

ANEXOS

ANEXO 1: DECLARAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA



PODER EXECUTIVO
MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



DECLARAÇÃO

Declaramos para todos os efeitos legais que se fizerem necessários, que o projeto CAAE nº 99648526.8.0000.5020, com o título: **"O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CONSELHO ESCOLAR: INSTRUMENTOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA!"**, tendo como pesquisadora responsável **Alderí Alves de Oliveira**, e orientadora Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão, foi **APROVADO** (Número do Parecer - 8.577.789) pelo colegiado do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Amazonas - CEP/UFAM.

Manaus, 20 de julho de 2026

Prof. MSc. Eliana Maria Pereira da Fonseca
Coordenadora do CEP/UFAM

Escola de Enfermagem de Manaus – EEM/UFAM
Rua Teresina, 495 – Adrianópolis – CEP: 69057-070 – Manaus/AM – Fone: (92) 3305-4000 ramal
2004 – E-mail: cep@ufam.edu.br

Semed
Secretaria Municipal



Prefeitura de

Manaus

SUBSECRETARIA DE GESTÃO EDUCACIONAL
EDUCAÇÃO TRANSFORMA VIDAS!

CARTA DE ANUÊNCIA

AUTORIZO a execução da pesquisa **"O Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar: instrumento de democratização da escola pública?"**, orientada pelo(a) **PROF(A). DR(A). Arminda Rachel Botelho Mourão**, realizada por **Alderí Alves de Oliveira**, associada ao curso de Doutorado em Educação, da Universidade Federal do Amazonas - UFAM.

A Instituição se compromete a obedecer à regulamentação ética de pesquisa em vigor no país. Os resultados obtidos serão divulgados em meios acadêmicos e científicos de forma geral, garantindo a utilização dos dados da pesquisa exclusivamente para os fins científicos, mantendo o sigilo e assegurando a não utilização das informações em prejuízo dos eventuais participantes, das unidades escolares e/ou comunidades. O(A) pesquisador(a) deverá Apresentar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) aos participantes da pesquisa.

O(A) Professor(a) Doutor(a) se compromete a obedecer à regularidade ética da pesquisa em vigor no país e ao final da pesquisa deverá encaminhar a esta Secretaria, no prazo de 30 (trinta) dias, um Relatório Final da atividade realizada.

Obs. Ressaltamos que a pesquisa será realizada no CMEI Senador Artur Virgílio do Carmo R. Filho, E.M. Profa. Zenáira Bentes Monteiro Pastor, E.M. Governador Danilo de Matos Areosa, E.M. Vicente de Paula, E.M. Prof. José Wandemberg Ramos Leite .

Manaus, 09 de dezembro de 2025.

(Assinatura Digital)
Lucilene C. A. Macedo
Assessora Pedagógica - DEF

(Assinatura Digital)
Ivone Rolim Vinhote Rosas
Chefe da Divisão de Ensino Fundamental-DEF
Portaria nº 0139/2025-SEMED/GS

(Assinatura digital)
Anézio Ferreira Mar Neto
Diretor do Departamento de
Gestão Educacional / DEGE
Portaria nº 1826/2022 – GS/SEMED

(Assinatura digital)
Arone do Nascimento Bentes
Subsecretário de Gestão Educacional



Rua Vitor Hugo, 2549, Parque São de Novembro
CEP: 67030-000 F: (91) 3422-0554 / 3422-3457

SEMED

DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ARONE DO NASCIMENTO BENTES EM 11/12/2025 14:49:5
DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: IVONE ROLIM VINHOTE EM 10/12/2025 14:50:5
DOCUMENTO ASSINADO ELETRONICAMENTE POR MAIS 2 USUÁRIOS

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://siged.manaus.am.gov.br/cadastrousuarioexterno/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 102969C

ANEXO 3: TERMO DE ANUÊNCIA – SEDUC- MANAUS



SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO E DESPORTO ESCOLAR
SECRETARIA EXECUTIVA ADJUNTA PEDAGÓGICA

TERMO DE ANUÊNCIA

Declaramos para os devidos fins que estamos de acordo com a execução do Projeto de Pesquisa intitulado: **“O Projeto Político-Pedagógico e o Conselho Escolar: Instrumentos da Democratização da Escola Pública?”**, tendo como responsável o pesquisador e discente **Alderí Alves de Oliveira**, do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas FAGED/UFAM, **tendo anuência** desta Secretaria Executiva Adjunta Pedagógica – GSEAP para fins de investigação no âmbito e dependências de 05 (cinco) escolas estaduais localizadas na Cidade de Manaus-AM para aplicar os instrumentos de coleta de dados com 05 (cinco) diretores escolares, 05 (cinco) pedagogos e 05 (cinco) professores, o qual terá apoio desta instituição.

O prazo de validade deste Termo de Anuência está de acordo com o cronograma (fls. 55-56), apresentado pelo pesquisador, inicia-se em janeiro e se encerra em maio de 2026.

Manaus, 20 de janeiro de 2026.

(documento assinado digitalmente)
Georgete Borges Monteiro
 Secretária Executiva Adjunta Pedagógica
 Decreto de 22.01.2024

www.seduc.am.gov.br
 Avenida Waldomiro Lustoza, 250, Japiim II
 Manaus-AM - CEP 69076-R10



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
<https://edoc.amazonas.am.gov.br/88F6.FAFB.CC27.91D9/BB716B56>
 Código verificador: **88F6.FAFB.CC27.91D9** CRC: **BB716B56**

Secretaria
 Executiva
 Adjunta

Secretaria de
 Estado de Educação
 e Desporto Escolar

ANEXO 4: DECLARAÇÃO – FAPSI - UFAM

03/07/2026, 17:55

SEI/UFAM - 3240363 - Declaração



Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Serviço Escola de Psicologia Sumaúma - FAPSI

DECLARAÇÃO**DECLARAÇÃO**

Declaramos para os devidos fins que este Serviço-Escola de Psicologia Sumaúma - SEPS - da Faculdade de Psicologia da UFAM prestará auxílio à pesquisa: "O PROJETO POLÍTICO- PEDAGÓGICO E O CONSELHO ESCOLAR: INSTRUMENTOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA!"

O pesquisador responsável é o Msc. ALDERI ALVES DE OLIVEIRA, orientando da professora Dra ARMINDA RACHEL BOTELHO MOURÃO. O projeto é vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). O apoio do SEPS (antigo CSPA) consistirá no acompanhamento das pessoas participantes da pesquisa, caso seja necessário.

Atenciosamente,

Rebeca Pevas, Psicóloga Responsável.

Manaus, 03 de julho de 2026.



Documento assinado eletronicamente por **Rebeca Louise Pevas Lima de Freitas, Psicólogo/área**, em 03/07/2026, às 13:56, conforme horário oficial de Manaus, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).

03/07/2026, 17:55

SEI/UFAM - 3240363 - Declaração



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site
https://sei.ufam.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **3240363** e o código CRC **DA564FE7**.

Av. General Rodrigo Otávio, 6200 - Bairro Coroado I Campus Universitário, Setor Sul, Faculdade de Psicologia. - Telefone: (92) (92) 3305-1181 / Ramal 2583
CEP 69080-900 Manaus/AM - cspa.fapsi@ufam.edu.br

Referência: Processo nº 23105.025964/2026-35

SEI nº 3240363

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS FACULDADE DE EDUCAÇÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO (TCLE)

Estimado diretor (a), pedagogo (a) ou professor (a) você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário (a) da pesquisa **“O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CONSELHO ESCOLAR: INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA!”**, desenvolvida pelo doutorando **Alderí Alves de Oliveira**, residente na rua Beatriz Portinari, nº 497, bairro do Japiim – telefone (92) 991015301. Caso concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e a qualquer momento, poderá desistir e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo à sua relação com o pesquisador (a) ou com a instituição. Você receberá uma via deste termo, juntamente com um questionário que pode ser respondido na escola ou em casa, onde constarão telefone e endereço do pesquisador (a) principal e poderá refletir sobre sua participação, consultando, se necessário, seus familiares ou outras pessoas que possam ajudá-lo na tomada de decisão livre e esclarecida. A pesquisa tem como **Objetivo Geral** analisar o envolvimento da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas na escola, sua participação na elaboração/construção do Projeto Político-Pedagógico e no Conselho Escolar durante o processo de gestão participativa, bem como, identificar se o movimento político conservador nacional tem influenciado nesses avanços democráticos. Como **Objetivos Específicos**: Descrever a trajetória da gestão escolar no Brasil, considerando o contexto político vivenciado em cada período histórico e discutir os desafios democráticos do contexto atual; 2) Realizar pesquisa de campo para apreender os mecanismos utilizados pela gestão escolar para a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e para a constituição do Conselho Escolar; 3) Averiguar se a comunidade escolar participa historicamente da elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Conselho Escolar e quais contribuições realizam para a gestão participativa; 4) Analisar se no contexto atual a atuação nos espaços decisórios de gestão tem sofrido retrocessos nas escolas públicas do estado do Amazonas. Informamos que o Sr.(a) não terá gasto algum participando desta pesquisa, como também não receberá nenhuma remuneração pela sua participação. Quanto aos riscos de constrangimento ou abalo emocional e desconfortos na pesquisa serão baixos e, caso venham a ocorrer, serão encaminhados para o Serviço-Escola de Psicologia - SEPS - da Faculdade de Psicologia (anuência em anexo). Informamos que evitaremos fazer questionamentos que venham causar transtorno ou constrangimentos a sua participação. Realizaremos somente um questionário aberto para a sondagem da nossa pesquisa. Com relação aos benefícios da pesquisa é mostrar a contribuição que poderá ser

dada pela participação da comunidade escolar para a efetivação da gestão escolar participativa. Os resultados dessa investigação serão analisados e, se necessário, publicados, porém garantimos sigilo absoluto quanto a identidade dos participantes.

O(a) Sr(a) também pode entrar em contato com o Comitê de Ética em pesquisa com seres humanos da Universidade Federal do Amazonas (CEP/UFAM) e com a Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), quando pertinente. O CEP/UFAM fica na Escola de Enfermagem de Manaus (EEM/UFAM) - sala 07, Rua Teresina, 495 - Adrianópolis - Manaus - AM, fone (92) 3305-1181 - Ramal 2017, E-mail cep@ufam.edu.br. O CEP/UFAM é um colegiado multi e transdisciplinar, independente, criado para defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro dos padrões éticos.

PAGINA 1 DE 2

Este documento (TCLE) será elaborado em duas VIAS, que serão rubricadas em todas as suas páginas, exceto a com as assinaturas, e assinadas ao seu término pelo(a) Sr(a); ou por seu representante legal, e pelo pesquisador responsável, ficando uma via com cada um.

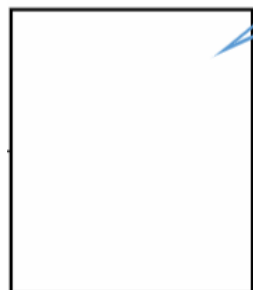
Consentimento:

Eu, _____, declaro que li as informações contidas neste documento, fui devidamente informado (a) pelo pesquisador (a) _____ dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, que os resultados serão utilizados exclusivamente para fins científicos, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro, ainda, que recebi uma via deste Termo de Consentimento. Diante do exposto, apresento minha concordância de livre espontânea vontade em participar desta pesquisa.

Data: ____/____/____

Assinatura do participante

Assinatura do pesquisador



IMPRESSÃO DACTILOSCÓPICA

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Estimado (a) professor (a) contamos com a sua colaboração para a pesquisa intitulada “O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E O CONSELHO ESCOLAR: INSTRUMENTO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA?”. Trata-se de uma pesquisa em nível de doutorado vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas, sob a orientação da Profa. Dra. Arminda Rachel Botelho Mourão. O objetivo geral dessa pesquisa consiste em analisar o envolvimento da comunidade escolar nas atividades desenvolvidas na escola, sua participação na elaboração/construção do Projeto Político-Pedagógico e no Conselho Escolar durante o processo de gestão participativa, bem como, identificar se o movimento político conservador nacional tem influenciado nesses avanços democráticos. Com certeza a sua opinião será muito importante para este estudo, pois a partir dos resultados obtidos nessa pesquisa será possível, dentro dos limites a que estamos nos propondo, contribuir com novas discussões sobre o tema investigado na cidade de Manaus.

**QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES/AS, PEDAGOGOS/AS E
GESTORES/AS**

I – Perfil do(a) participante

- Gênero: _____ Idade: _____
- Formação acadêmica: _____
- Qual é a sua função na escola (professor, pedagogo, gestor, outro)? _____
- Há _____ quanto tempo _____ voce _____ está _____ nesta função? _____
- Que funções voce exerceu anteriormente? _____
- Há quanto tempo atua nesta escola? _____

II – Aspectos relativos à Prática da Gestão Administrativa e ao Projeto Pedagógico (PP)

- A escola já tem elaborado/construído seu Projeto Pedagógico? Se sim, como ocorre o processo de elaboração em sua escola?

- Quem participar desse processo e de que forma?

- Na sua percepção, a comunidade escolar (pais, alunos, funcionários) participou efetivamente da construção do PP?

- Que contribuições o PP está trazendo para a escola e para a gestão escolar?

III – Aspectos relativos ao Conselho Escolar

- A escola já tem construído o Conselho Escolar? Se sim, como é constituído em sua instituição?

- Quais são as principais atribuições e decisões tomadas por esse conselho?

- Como o Conselho Escolar tem funcionado em sua instituição? Você considera que há uma participação democrática e representativa de deliberação coletiva nesse espaço? Por quê?

- Que fatores favorecem ou dificultam a atuação efetiva do Conselho Escolar?

- Em sua opinião a partir de 2016, ocorreu alguma alteração em relação a participação da comunidade escolar nas decisões e envolvimento nas atividades do Conselho Escolar e dos fóruns dos conselhos escolares como órgãos colegiados em cada unidade escolar?

IV – Gestão participativa/democracia na conjuntura educacional

- Na sua percepção, o atual contexto político nacional — especialmente o avanço de movimentos de caráter conservador — tem impactado as práticas de gestão democrática e participativa em sua escola? De que forma?

- A partir de 2016, você percebe alguma influência de movimentos políticos ou ideológicos nas práticas de gestão e participação na escola? Caso sim, de que maneira essas influências têm se manifestado?

- Em sua opinião, há retrocessos ou avanços recentes no processo de gestão participativa nas escolas públicas do Amazonas, e mas especificamente na cidade de Manaus? Explique.

- Quais são, em sua visão, os principais desafios e possibilidades para fortalecer a gestão participativa e a autonomia da escola pública frente às mudanças políticas e educacionais recentes?

Agradecemos a sua colaboração!