



UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LIGIANE BERNER

GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DISTANCIAMENTOS
RECORRENTES

Tubarão
2023

LIGIANE BERNER

**GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DISTANCIAMENTOS
RECORRENTES**

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Linha de pesquisa: Educação, História e Política

Orientadora: Prof^ª. Dra. Flávia Wagner

Tubarão

2023

LIGIANE BERNER

“GESTÃO ESCOLAR E PRÁTICA PEDAGÓGICA: DISTANCIAMENTOS RECORRENTES”

Esta Dissertação foi julgada adequada à obtenção do título de Mestre em Educação e aprovada em sua forma final pelo Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina.

Documento assinado digitalmente
 **FLAVIA WAGNER**
Data: 18/09/2023 16:52:12-0300
Verifique em <https://validar.it.gov.br>

Dr.^a Flavia Wagner - Presidente da Sessão

Presente por videoconferência

Dr.^a Edna Cristina do Prado - Examinadora Externa

Presente por videoconferência

Dr Gilvan Luiz Machado Costa - Examinador Interno

B44 Berner, Ligiane, 1979-
Gestão escolar e prática pedagógica : distanciamentos
recorrentes / Ligiane Berner. – 2023.
130 : il. color. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Sul de Santa Catarina,
Pós-graduação em Educação.
Orientação: Prof. Dra. Flávia Wagner

1. Escolas - Administração. 2. Prática Pedagógica. 3. Ações
Pedagógico-Curriculares. 4. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Wagner,
Flávia. II. Universidade do Sul de Santa Catarina. III. Título.

CDD (21. ed.) 371.2

AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, a Deus pela oportunidade de cursar a Pós-graduação e por, nesse processo, ter me fortalecido e me dado ânimo na busca pelo conhecimento.

À minha mãe, Clarice (*in memoriam*), e ao meu pai, Robert, que, mesmo em suas mínimas instruções escolares, contribuíram com a minha formação humanizadora.

Ao meu esposo, Wilson, que sempre apoiou todos os meus projetos, lembro em especial das discussões matinais sobre sociedade e história.

Aos meus filhos, Willian e Bernardo, pelo apoio, incentivo e principalmente por compreenderem a minha ausência em alguns momentos durante a minha pesquisa!

À minha prima Rosângela, pelo incentivo amoroso e sincero para a minha formação intelectual.

Em especial, o agradecimento ao professor Matheus Bernardo Silva que me orientou durante o percurso e em quem encontrei desde o primeiro momento o apoio necessário para a minha formação. Destaco a forma ímpar de conduzir as reflexões e discussões, insistindo sempre para “aproveitar” o processo.

Sou igualmente grata à professora Maria Sirlene Pereira Schlickmann pelos encontros durante o curso e por ter despertado em mim o interesse na História da Educação brasileira.

Destaco aqui também a importância e o privilégio de ter recebido, no momento da minha qualificação, as contribuições dos professores Gilvan Luiz Machado Costa e Rodrigo Sarruge Molina, que depositaram grandes expectativas na minha pesquisa, na perspectiva de concretizá-la nesta dissertação.

Agradeço também à professora Flávia Wagner pelo apoio e acolhimento no momento final da minha trajetória, sempre assertiva em suas ponderações para a finalização da dissertação.

À professora Edna Cristina do Prado pelas considerações/contribuições visando enriquecer o estudo e, principalmente, pelo carinho no momento da defesa.

Ao programa UNIEDU/FUMDES pela bolsa de estudos para a Pós-graduação, que possibilitou o desenvolvimento do projeto de pesquisa.

Agradeço imensamente por desfrutar do convívio com meus colegas de curso, todos grandes intelectuais.

E principalmente aos profissionais que participaram da pesquisa; sem o apoio deles, seria impossível a materialização do estudo.

Em essência, a pedagogia histórico-crítica atribui à educação escolar a tarefa de socializar as máximas conquistas em termos científicos consolidadas pela humanidade, e isso só será plenamente possível se debatido e respaldado por uma estrutura democrática e participativa de organização escolar, onde os “meios” adequados estejam subjugados aos “fins”, e não o inverso. Ou seja, em uma escola que não esteja comprometida com um objetivo de formação para o mercado e sim voltada para formação humana (DUARTE, 2020, p. 136).

RESUMO

A presente dissertação insere-se na linha de pesquisa “Educação, História e Política”, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade do Sul de Santa Catarina. Partimos do contexto de que a gestão escolar pode apresentar importantes elementos, de natureza pedagógico-curricular, para colaborar com uma prática pedagógica, a partir de uma concepção crítica de educação, que culmine com a educação integral do aluno (processo de humanização). Estabelecemos como **problema de pesquisa** a seguinte indagação: como se materializam as ações de natureza pedagógico-curricular da gestão escolar para contribuir com a prática pedagógica em uma determinada escola pública localizada no município de Palhoça (SC)? Dessa maneira, apontamos como **objetivo geral**: analisar as ações de natureza pedagógico-curricular da equipe gestora da Escola de Educação Básica Irmã Maria Teresa (EEBIMT) localizada no município de Palhoça (SC). E como **objetivos específicos**: *a)* caracterizar a concepção de gestão da equipe que compõe a gestão escolar; *b)* identificar as ações de natureza pedagógico-curricular da equipe gestora da escola no período de 2022; e *c)* analisar, no que se refere ao processo formativo integral do aluno, a(s) concepção(ões) pedagógica(s) das ações de natureza pedagógico-curricular da equipe gestora. Os participantes da pesquisa foram cinco indivíduos que compõem a equipe gestora da instituição, vinculada à Secretaria de Estado da Educação do estado de Santa Catarina, onde a pesquisa foi realizada. O contexto do estudo é a concepção de gestão democrática, instituída pela legislação atual a partir da Constituição Federal de 1988. Recorremos a pressupostos teórico-metodológicos do materialismo histórico-dialético, no que se refere a condição ontológica e da teoria histórico-crítica, como concepção de educação. No que compete à natureza das fontes, utilizamos, predominantemente, a pesquisa documental e a pesquisa de campo (de cunho explicativa), com desdobramentos de um estudo de caso. Como procedimentos operacionais, realizamos a aplicação de um questionário e de uma entrevista semiestruturada. Dessa forma, analisamos as ações de natureza pedagógico-curricular da gestão escolar como contributo para a prática pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica (PHC). Partimos do referencial teórico acerca da especificidade da educação escolar e dos elementos da gestão escolar na perspectiva crítica, confrontando com a materialização das políticas públicas e com os documentos que regem o sistema educativo no âmbito estadual, a fim de compreender as ações dos sujeitos envolvidos na gestão escolar. O estudo nos revela que as políticas neoliberais atingem a classe trabalhadora também no âmbito dessas instituições com a imposição de um currículo elaborado na esfera governamental, fundamentado no pragmatismo, de caráter ideológico que busca atender aos interesses da sociedade capitalista, secundarizando a atividade-fim da educação, à qual defendemos ser uma formação humanizadora. Constatamos, nesse sentido, que: as políticas educacionais no Estado de Santa Catarina compactuam com um processo formativo em proveito do desenvolvimento da concepção de mundo no âmbito conservador; e, ainda, que a lógica da administração empresarial afasta a possibilidade de uma gestão de fato participativa. No entanto, o posicionamento da equipe gestora da escola está relacionado com a perspectiva da PHC quanto à especificidade da educação escolar e à função da escola em priorizar os conhecimentos sistematizados para a formação dos indivíduos.

Palavras-chave: Prática Pedagógica; Gestão Escolar; Ações Pedagógico-Curriculares; Pedagogia Histórico-Crítica.

ABSTRACT

This dissertation belongs to the research line of “Education, History and Politics”, carried out in the Postgraduate Program in Education at the Universidade do Sul de Santa Catarina. We begin with the premise that school management can provide significant pedagogical and curricular elements to contribute to a pedagogical practice grounded in a critical approach to education, leading to the holistic education of students (a process of humanization). We established as the **research problem** the following question: How do the actions of pedagogical-curricular nature of school management materialize to contribute to pedagogical practice in a certain public school located in the municipality of Palhoça (SC)? In this way, our **general objective** is to analyze the pedagogical-curricular actions of the management team of the Basic Education School Irmã Maria Teresa located in the municipality of Palhoça (SC). And as **specific objectives**, this study aims to: (a) describe the management concept of the school’s management team; (b) identify the pedagogical-curricular actions undertaken by the school’s management team during the period of 2022; and (c) analyze the pedagogical Conceptions underlying the pedagogical-curricular actions of the management team in relation to the integral formative process of the students. The research participants comprised the management team of the institution, consisting of five individuals. The team is affiliated with the State Education Department of Santa Catarina State, where the study was conducted. The research context centers around the notion of democratic management, which has been set in place by the current legislation since the passing of the 1988 Federal Constitution. We have employed theoretical-methodological assumptions of historical-dialectical materialism, relating to the ontological state and historical-critical theory, as an educational concept. In terms of our sources, we relied heavily on documentary and field research (of an explanatory nature), which included the development of a case study. Our operational procedures involved utilizing a questionnaire and conducting semi-structured interviews. Thus, we examine the pedagogical-curricular actions of school management as a contribution to pedagogical practice through the lens of Historical-Critical Pedagogy. We begin with a theoretical framework that examines the unique nature of school education, as well as the key components of school management from a critical perspective. We analyze the impact of public policies and state-level education documents on school management, in order to gain insight into the actions of those involved in this process. The study shows that neoliberal policies affect the working class within these institutions by implementing a curriculum from the government sector. This curriculum is based on pragmatic ideology, serving the interests of capitalist society, and detracts from education's core function as a humanizing training. Our research indicates that educational policies in the state of Santa Catarina align with a formative process that promotes conservative perspectives on the conception of the world. Furthermore, the logic of business administration precludes participatory management. The school management team's position is connected to the Historical-Critical Pedagogy outlook on the distinctiveness of school education and its emphasis on orderly knowledge as the foundation for personal development.

Keywords: Pedagogical Practice; School Management; Pedagogical-Curricular Actions; Historical-Critical Pedagogy.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Organograma 1- EEB IRMÃ MARIA TERESA.....	75
---	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACAFE - Associação Catarinense das Fundações Educacionais

AE - Assistente de Educação

ALESC - Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina

APH - Aparelho Privado de Hegemonia

APP - Associação de Pais e Professores

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

BR - Rodovias do Brasil

CBTCem- Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense

CDE - Conselho Deliberativo Escolar

CEI- Centro de Educação Infantil

CEP - Comitê de Ética em Pesquisa

CF - Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 ou Constituição Federal

CIASC - Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina

CIEB - Centro de Inovação para a Educação Brasileira

CNAS - Conselho Nacional de Assistência Social

CONSED - Conselho Nacional dos Secretários de Educação

CPESC - Cartão de Pagamentos do Estado de Santa Catarina

CT - Conselho Tutelar

EEB - Escola de Educação Básica

EEBIMT - Escola de Educação Básica Irmã Maria Teresa

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

EMITI - Ensino Médio Integral em Tempo Integral

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FRM - Fundação Roberto Marinho

FUMDES - Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior

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 de Valorização do Magistério

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC - Ministério da Educação
NEM - Novo Ensino Médio
OCDE - Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONG - Organização não Governamental
PCSC - Proposta Curricular de Santa Catarina
PDDE - Plano Dinheiro Direto na Escola
PDE - Plano de Desenvolvimento da Escola
PECIM - Programa Nacional das Escolas Cívico Militares
PEE - Plano Estadual de Ensino
PGE - Plano de Gestão Escolar
PHC - Pedagogia Histórico-Crítica
PL - Projeto de Lei
PME - Plano Municipal de Ensino
PNE - Plano Nacional de Educação
PPP - Projeto Político Pedagógico
PT- Partido dos Trabalhadores
SC - Santa Catarina
SED - Secretaria de Estado da Educação
SINTE-SC - Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina
TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TPE - Todos Pela Educação
UE - Unidade Escolar
UEX - Unidades Executoras
UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina
UNDIME- União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação
UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação
UNIEDU - Programa de Bolsas Universitárias de Santa Catarina
UNISUL - Universidade do Sul de Santa Catarina

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	13
1.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS.....	19
2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA A GESTÃO ESCOLAR.....	25
2.1 APONTAMENTOS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR	27
2.2 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PROBLEMÁTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA	29
3 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: POR UMA GESTÃO A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE EDUCAÇÃO.....	34
3.1 CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR.....	34
3.2 ASPECTOS NORMATIVOS DA GESTÃO ESCOLAR.....	41
3.3 PRESSUPOSTOS PARA A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA	53
3.4 GESTÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA	58
3.4.1 Apontamentos sobre o empresariado na educação catarinense: Políticas Educativas e o Ensino Público em SC.....	59
3.4.2 Trajetória do processo de escolha de dirigentes escolares em SC.....	69
3.4.3 Histórico da instituição escolar	72
4 MATERIALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: O OLHAR DA EQUIPE GESTORA.....	77
4.1 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA	81
4.2 A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE.....	93
4.3 A SINGULARIDADE DA UNIDADE ESCOLAR E OS DESAFIOS DA EQUIPE GESTORA.....	105
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	117
REFERÊNCIAS	121
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO.....	128
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA	129

1 INTRODUÇÃO¹

Mas percorrer o caminho das abstrações teóricas para alcançar-se uma compreensão aprofundada e crítica da realidade não é um percurso fácil, não é como passear pelo parque num belo domingo pela manhã. Assemelha-se mais à escalada de uma íngreme montanha, sujeita também a adversidades climáticas (DUARTE, 2013, p. 19).

O desafio de ingressar no curso de mestrado, até meados de 2020, sempre pareceu uma missão quase que inimaginável. Pensar em mergulhar na área da pesquisa em Educação sempre foi sinônimo de “irrealizável” na minha percepção. Isto, porque meu percurso formativo (uma formação precária) esteve sempre alinhado a uma concepção tecnicista, o que compreendi somente com o avanço nos estudos para a formação no bojo do Mestrado em Educação.

Durante a pandemia da covid-19², em meados do mês de março de 2020, enquanto estávamos em trabalho remoto, presenciávamos o discurso em defesa da manutenção de empregos, com a doença sendo tratada como gripezinha. Um discurso poético se não fosse trágico, de cunho ideológico, que pregava o retorno à normalidade pré-pandêmica. Isso tudo causou desconforto, angústia e a necessidade de entendimento dos fatos ocorridos desde o golpe de 2016, que culminou com a necessidade de manutenção do que o poder hegemônico chama de “ordem” e com a indicação de medicamentos sem comprovação científica para o tratamento da doença que assolava o mundo.

Com a crescente polarização da sociedade, evidenciando a desigualdade social com políticas governamentais que priorizam o mercado financeiro e o retrocesso em relação à democracia, busquei respostas e afirmo que, longe de ter encontrado a solução para todas as indagações e preocupações, encontrei o caminho para minimizar (ou aumentar) essas tribulações e então “dar cientificidade aos sentimentos³”.

Como educadora, a necessidade de participar da orientação das gerações futuras, e a preocupação com o bem-estar dos que amamos e de quem está próximo, despertou ainda mais o interesse em conhecer a causa das desigualdades sociais e a diferença de interesses no conjunto da sociedade e o que fundamenta esse antagonismo.

¹ A Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) atualizou a NBR 10520 em 19 de julho do presente ano. Convém destacar que a dissertação segue as normas anteriores da ABNT pois o estudo estava em fase de conclusão para avaliação da banca no momento da atualização.

² Covid-19 é uma doença infecciosa causada pelo vírus SARS-CoV-2.

³ Palavras de uma colega de curso durante a apresentação no X Simpósio Nacional e I Simpósio Internacional Sobre Formação De Professores (SIMFOP) em 2022.

Nesse sentido, os vinte anos⁴ de minha vida profissional no magistério sempre se apresentaram de forma inquietante. Por isso, a necessidade de buscar compreender a História da Educação e consequentemente uma teoria que estivesse de acordo com meus anseios e convicções para uma educação que vislumbre a superação do que está posto, de forma crítica, e que contribua para a transformação social. Foi então que, como aluna especial do Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul), no ano de 2020, (re)conheci em pressupostos da pedagogia histórico-crítica (PHC), por sua concepção crítica de educação, uma teoria para subsidiar meu projeto de pesquisa.

Assim, como intuía, compreendi que a apropriação do conhecimento científico, neste caso, acerca do objeto de pesquisa, nos leva à superação, o que Saviani (2013b) descreve como “catarse”. Aproveitando as sábias palavras de Duarte⁵ (2013) digo que *sou e não sou* mais a mesma depois de iniciar a trajetória no curso de mestrado: eis aí o constante processo de humanização! Como diz Martins (2013, p. 284): “[...] sem o pensamento em conceitos é impossível a consciência do ser humano em suas máximas possibilidades”.

Portanto, o objeto da presente pesquisa, as questões de natureza pedagógico-curricular no âmbito da gestão escolar, além de fazer parte da minha problematização teórica, está presente no meu cotidiano; por isso, conheço muitos dos desafios e a rotina que envolve o desenvolvimento do trabalho dos profissionais que fazem a gestão escolar das escolas públicas no estado de SC.

Em 2021, iniciei oficialmente o curso. No entanto, o trabalho de pesquisa foi árduo, pois a materialidade do estudo não está separada da vida da pesquisadora trabalhadora, da mãe e esposa, enfim, não se separa o trabalho/pesquisa da vida social. Essa sobreposição, entre trabalho e estudo, esteve vinculada a outras condições materiais que se fizeram presente até chegar ao objetivo (apropriação e produção do conhecimento).

Nesse sentido, vale ressaltar que, no início do curso, não estava afastada do trabalho da escola. Somente no início do ano de 2022 foi possível o afastamento

⁴ Desde 2008 trabalho como Assistente de Educação (AE) no setor administrativo em uma escola pública do estado de Santa Catarina.

⁵ O autor fala, de maneira suntuosa, na obra *A individualidade para si*, que “o livro que o leitor tem em suas mãos *é e não é* o mesmo de vinte anos antes. [...] Sabe-se, pela dialética, que a alteração da forma não deixa intacto o conteúdo e, nesse sentido, pode-se dizer que não se trata do mesmo livro. É certo que os estudos que realizei e a experiência que adquiri durante esses vinte anos produziram em mim transformações como autor e, mais amplamente, como indivíduo. Isso haveria de se refletir no momento da revisão do livro. [...]” (DUARTE, 2013, p. xiv).

remunerado (previsto pelo Estatuto do Magistério desde 1986, instituído pelo Decreto nº 1.863, de 25 de novembro de 2013 e com os critérios definidos pela Portaria nº 2.846, de 04 de novembro de 2021), uma política da Secretaria de Estado da Educação (SED) no estado de Santa Catarina (SC).

Depois de uma longa espera, em setembro de 2022, fui contemplada pelo programa de concessão de bolsas de estudo — UNIEDU/FUMDES/Pós-graduação (previsto no art. 171 da Constituição Estadual desde 1989, para estudantes da educação superior, regulamentado pela Lei Complementar nº 407, de 25 de janeiro de 2008 e pelo Decreto nº 470, de 17 de janeiro de 2020).

Em busca da compreensão do presente objeto de pesquisa, dentro de um contexto histórico-social, fez-se necessário compreender as particularidades da Rede Estadual de Ensino. A instituição à qual voltamos nossa pesquisa é uma escola pública, situada no município de Palhoça, no bairro Ponte do Imaruim, e está vinculada à SED de SC. Trata-se de um município localizado na região da Grande Florianópolis, no litoral do estado de SC. Palhoça já foi considerada como cidade-dormitório por estar próxima de Universidades, dos centros tecnológicos e de grandes empresas; porém, hoje, abriga empresas de tecnologia e logística por estar estrategicamente cercada pelas BRs 101 e 282.

Segundo o IBGE de 2022⁶, o município é considerado o sétimo mais populoso do estado. Diante do crescimento populacional, surge o problema da falta de escolas para atender os estudantes do município, e o da falta de centros de educação infantil (CEI). Além de outros problemas, como a ausência de um hospital público.

A escola em análise, no ano de 2008, deixou de atender gradativamente o Ensino Fundamental (EF), permanecendo o atendimento somente ao Ensino Médio (EM) até o ano de 2022. A partir de 2023, voltou a ofertar o 9º ano do EF, com intuito de atender os alunos que não encontraram vaga nas escolas municipais. Com essa finalidade foi alugado um prédio, no mesmo bairro da escola, para servir como anexo e abrigar os alunos. A escola atende hoje cerca de 1.700 (mil e setecentos) estudantes, o que constitui, a nosso ver, um grande desafio para a equipe gestora.

No contexto da escola pública, como instituição que deve privilegiar o conhecimento historicamente sistematizado, especificamente para a classe trabalhadora, em defesa da escola contra a barbárie e a naturalização da desumanização,

⁶ Segundo dados do Censo Demográfico 2022 coletados até 25/12/2022, população de Palhoça 222.598 habitantes. Disponível em: <<https://censo2022.ibge.gov.br/etapas.html>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

compartilhamos da elaboração de Frigotto, para quem: “esse embate no conjunto das relações sociais e no interior da escola na disputa do conhecimento historicamente produzido efetiva-se em condições objetivas e subjetivas dadas, com especificidades, no tempo e no espaço, em cada sociedade” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. x).

No entanto, conforme Libâneo (2018, p. 16): “enfrentar os problemas e dilemas reais do cotidiano das escolas e dos professores talvez seja uma empreitada bem mais penosa do que fazer a denúncia dessa refuncionalização das escolas a serviço dos interesses das elites econômicas e financeiras”.

Compreendemos que, atualmente, as ações realizadas no bojo da escola podem contribuir para a desigualdade social ou para a efetivação concreta de uma postura crítica em frente à sociedade. Assim, partimos do pressuposto de que a escola, mais precisamente, o trabalho educativo deve estar organizado e voltado para a formação integral (omnilateral⁷) e para a emancipação humana.

À vista disso, ressaltamos que a gestão escolar pode apresentar importantes elementos, de natureza pedagógico-curricular, para colaborar com uma prática pedagógica, a partir de uma concepção crítica de educação, que culmine com a educação integral do aluno (processo de humanização).

Destarte, sabemos que a escola está, predominantemente, subordinada aos interesses hegemônicos. Isso, porque compreendemos que a escola pública é alvo de formação qualificada estrategicamente para a produtividade de cunho capitalista. “[...] a escola pode desenvolver concepções de conhecimento que, em vez de desvelar a natureza das relações sociais da sociedade capitalista e seus efeitos nos processos de exploração, alienação e desigualdade social, as mascaram” (SAVIANI; DUARTE 2021, p. x).

Contudo, considerando o referencial teórico, sabe-se que a educação e o trabalho são características específicas dos seres humanos e que, portanto, a educação não está separada da vida social, mas deve estar fundamentada no saber sistematizado. E, ao descrevermos a natureza da educação (como fenômeno social), o trabalho educativo e o objeto da educação, buscamos elencar as ações da gestão escolar para a prática pedagógica *com e nas* contribuições da PHC.

⁷ Na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, Duarte (2020, p. 144) afirma que a concepção de educação omnilateral possibilita “[...] [a]o indivíduo enxergar-se enquanto sujeito histórico, que por intermédio do trabalho produz suas condições objetivas de vida individual e em sociedade”; ou seja, contrapõe-se às pedagogias hegemônicas, de concepção pragmática, com o ensino fragmentado, voltado para o mercado de trabalho e para a alienação da sociedade.

Nesse sentido, abordamos os estudos sobre a gestão escolar no âmbito da sociedade capitalista e as contribuições da PHC, em especial a tese de Duarte (2020), que corrobora com a presente pesquisa. A autora reflete acerca da gestão democrática como mecanismo para a organização do trabalho pedagógico e para a superação do fato de que a escola, como reprodutora das desigualdades sociais, colabora para a formação de força de trabalho como produto das transformações da sociedade ao longo da história. Para a autora, essa organização assegura a socialização do saber sistematizado.

Todavia, Duarte (2020, p. 6) expõe que há ausência de análise das “[...] definições do que seja a especificidade da educação escolar e os modelos de gestão escolar”. Dessa forma, compreendemos a necessidade de estudos acerca do objeto da pesquisa na perspectiva da PHC. Vejamos:

O levantamento bibliográfico que procedemos indicou que nosso problema de pesquisa carece de maiores estudos na perspectiva crítica no campo da gestão educacional, indicando certa falta de clareza sobre os vínculos entre as teorias pedagógicas, as concepções político-ideológicas e as propostas de organização do trabalho escolar. Em outras palavras, a defesa da escola pública de qualidade, universal, gratuita e laica tem sido comprometida na medida em que as propostas de gestão escolar praticadas no cotidiano escolar não estão pautadas em princípios democráticos que defendam incondicionalmente uma visão de escola cujo fim deve estar voltado para a socialização do saber sistematizado (DUARTE, 2020, p. 16).

Eis, destarte, o desafio de retomar discussões clássicas no âmbito da organização escolar para pensar o contexto atual. Para tanto, em uma perspectiva histórica da gestão escolar, destacamos elementos, no plano econômico, político e social, para a caracterização histórica da administração escolar. “Ora, contexto histórico não é justaposição ou cenário de fundo, mas sim, um *fio condutor* que permite analisar a administração escolar à luz das mudanças do sistema escolar brasileiro e dos acontecimentos que as determinaram” (MINTO, 2012, p. 8).

Tal condição é necessária, pois, estabelecendo um recorte temporal no âmbito da transição democrática no Brasil, no que se refere às especificidades da normatização referente à gestão escolar democrática, Minto (2012, p. 186) aponta que “o conjunto de reformas implantadas no Brasil a partir da década de 1990 obteve o necessário respaldo ideológico e político no chamado neoliberalismo. Seus impactos no campo educacional foram particularmente negativos”, principalmente pela transmissão de valores que preconizam o individualismo e a transformação da escola e da educação em mercadoria.

No entanto, para que possa atingir a finalidade da educação escolar, na perspectiva da teoria pedagógica histórico-crítica, é necessário que todas as instâncias que compõem a estrutura da escola atendam especificidades que possam corroborar para o desenvolvimento pleno do aluno.

Nesse sentido, estabelecemos, inicialmente, como **problema de pesquisa** a seguinte indagação: como se materializam as ações de natureza pedagógico-curricular da gestão escolar para contribuir com a prática pedagógica em uma determinada escola pública localizada no município de Palhoça (SC)?

Assim sendo, apontamos como **objetivo geral** analisar as ações de natureza pedagógico-curricular da equipe gestora da Escola de Educação Básica Irmã Maria Teresa (EEBIMT), localizada no município de Palhoça (SC). E, como **objetivos específicos**: *a)* caracterizar a concepção de gestão da equipe que compõe a gestão escolar; *b)* identificar as ações de natureza pedagógico-curricular da equipe gestora da escola no período de 2022; e *c)* analisar, no que se refere ao processo formativo integral do aluno, a(s) concepção(ões) pedagógica(s) das ações de natureza pedagógico-curricular da equipe gestora.

O identificado no âmbito desta pesquisa parece convergir com uma demanda imperativa do momento vivido na política brasileira em um contexto alinhado ao neoliberalismo e às (re)significações da especificidade da educação para a reprodução⁸ das relações de produção.

Como proposto por Cury (2000, p. 41), “a dialética reprodução-contradição-totalidade permite perceber como as instituições não só refletem as estruturas mais amplas, mas também cooperam para produzir e reproduzir as relações sociais”. Por isto a investigação do papel da gestão escolar: para contribuir com a prática pedagógica fundamentada em um ideal de formação humana emancipador e voltado para a luta e a defesa de uma escola pública de qualidade. E, para isso, foi necessário estabelecer como condição fundamental uma concepção crítica de educação, isto é, neste caso, nos fundamentos da PHC.

⁸ Segundo Cury (2000, p. 39): “não se pretende que a etimologia das palavras dê o sentido que elas possuem sob o capitalismo. Pelo contrário, é a totalidade em que a palavra é gestada que delimita seu sentido. A palavra, então, expressa uma visão de mundo possível de ser recapturada a partir da totalidade que a gesta. Logo, o sentido da categoria reprodução se aninha na própria reprodução do modo de produção capitalista”.

Convém destacar que, na perspectiva da PHC, a busca pela qualidade do ensino público requer que o trabalho pedagógico possibilite aos estudantes o acesso ao saber sistematizado. Essa é a luta contra o aligeiramento do ensino.

Essa assunção, ao que parece, precisa estar presente na atuação da gestão escolar, a fim de que ela não se converta em atividade pautada unicamente no fazer mecânico, pragmático e, portanto, destituída de sua dimensão de reflexão crítica e de compromisso prioritário com a dimensão pedagógica do trabalho desenvolvido no âmbito das instituições de ensino. Rosar (2012, p. 68) afirma que “[...] torna-se necessário analisar as bases concretas da relação entre administração escolar e administração de empresas porque ela não se dá apenas no nível teórico [...]”. Essas concepções e princípios teóricos certamente contribuem para a investigação na área, na formação e na reflexão sobre ela pelos profissionais da educação.

1.1 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Adotamos, neste estudo, uma metodologia qualitativa na perspectiva dialética, procurando nos aproximar de fundamentos do materialismo histórico-dialético como condição ontológica. Fazemos isso para analisar as contribuições da equipe gestora de uma escola pública no desenvolvimento da prática escolar à luz da PHC, confrontando com a materialização das políticas públicas e com os documentos que regem o sistema educativo no âmbito estadual, a fim de compreender as ações dos sujeitos envolvidos em um determinado espaço escolar. Ainda com relação a esse aspecto, trata-se de uma pesquisa participante, com desdobramentos de um estudo de caso com análise qualitativa.

Ao iniciarmos o processo de investigação do objeto de pesquisa, procuramos refletir sobre a metodologia a ser utilizada para firmar uma relação entre o pesquisador e o campo de estudo, e também para estabelecer os caminhos do processo investigativo a fim de compreendê-lo. “Antes, pois, de responder-se à questão fundamental que sinaliza a natureza do processo dialético de conhecimento – como se produz a realidade social – é necessário responder-se qual a concepção que temos da realidade social” (FRIGOTTO, 2010, p. 84).

Em linhas gerais, a PHC, fundamentada no materialismo histórico-dialético, defende a socialização do saber sistematizado e uma educação de qualidade para todos.

[...] Trata-se de penetrar no interior dos processos pedagógicos, reconstruindo suas características objetivas e formulando as diretrizes pedagógicas que possibilitarão a reorganização do trabalho educativo sob os aspectos das finalidades e objetivos da educação, das instituições formadoras, dos agentes educativos, dos conteúdos curriculares e dos procedimentos pedagógico-didáticos que movimentarão um novo *éthos* educativo voltado à construção de uma nova sociedade, uma nova cultura, um novo homem, enfim (SAVIANI, 2019, p. 256).

Ademais, as contribuições do marxismo na educação, estão anunciadas nas palavras de Saviani e Duarte (2021, p. 281): “se essa teoria for estudada de forma aprofundada e sem preconceitos, ela produz inevitavelmente mudanças na visão de mundo dos indivíduos”. A partir do materialismo histórico-dialético, compreendemos que:

[...] o conhecimento teórico *é o conhecimento do objeto – de sua estrutura e dinâmica – tal como ele é em si mesmo*, na sua existência real e efetiva, independentemente dos desejos, das aspirações e das representações do pesquisador. A teoria é, para Marx, *a reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa*: pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. [...] (PAULO NETTO, 2011. p. 20-21).

Conforme Martins e Lavoura (2018, p. 231) “[...] a ênfase na relação entre singularidade, particularidade e universalidade não pressupõe a impossibilidade de se ter a particularidade como referência primária na construção do conhecimento”. No entanto, “[...] é apenas pela análise dialética da relação entre o singular e o universal que se torna possível a construção do conhecimento concreto sobre ela” (MARTINS; LAVOURA, 2018, p. 231), reafirmando assim a perspectiva da totalidade. Dessa forma, procuramos problematizar, a partir de um exame crítico, as singularidades dos aspectos oriundos da gestão escolar no bojo da escola em análise, estabelecendo relações com as particularidades da educação escolar na Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, considerando as diretrizes curriculares hodiernas.

Para Frigotto (2010, p. 89),

a teoria materialista histórica sustenta que o conhecimento efetivamente se dá *na e pela* práxis. A práxis expressa, justamente, a unidade indissolúvel de duas dimensões distintas, diversas no processo do conhecimento: a teoria e a ação. A reflexão teórica sobre a realidade não é uma reflexão diletante, mas uma reflexão em função da ação para transformar.

Nesse sentido, o padrão epistemológico marxista defende — a partir da relação dialética entre as categorias do movimento histórico enumeradas por Cury (2000) como categorias da Contradição, Totalidade, Mediação, Reprodução e da Hegemonia — que seja compromisso das produções do campo científico (incluindo as com enfoque na Educação, como no caso desta pesquisa) desvelar orientações políticas inerentes aos projetos e ações educacionais. Defende também deslindar possibilidades de reposicionamento — pelos coletivos e por cada profissional envolvido em processos de ensino empreendidos em/pelas instâncias formais — do que diz respeito à dimensão praxiológica do trabalho.

A partir do materialismo histórico-dialético, encontramos elementos, no âmbito da PHC, sobre uma concepção crítica de educação. Isso, partindo do princípio de que o trabalho educativo, conforme Saviani (2013b, p. 13), “[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens”.

À vista disso, destacamos o que Paro (2016, p. 7) reitera:

Entendida a educação como apropriação da cultura humana produzida historicamente e a escola como instituição que provê a educação sistematizada, sobressai a importância das medidas visando à realização eficiente dos objetivos da instituição escolar, em especial da escola pública básica, voltada ao atendimento das camadas trabalhadoras. Tais objetivos têm a ver com a própria construção da *humanidade* do educando, na medida em que é pela educação que o ser humano *atualiza-se* como sujeito histórico, em termos do saber produzido pelo homem em sua progressiva diferenciação do restante da natureza.

Portanto, no que tange ao objeto da educação, podemos ressaltar: “[...] de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo” (SAVIANI, 2013b, p. 13). À vista disso, faz-se necessário que todos os aspectos que compõem a estrutura da escola, possam contribuir, decisivamente, para atingir tal finalidade da educação no campo escolar. E nisso, reside, como condição *sine qua non*, as especificidades da gestão escolar.

Destarte, no aspecto técnico-metodológico da pesquisa, para além de uma dicotomia entre quantidade e qualidade, estabelece-se a relação entre tais categorias em uma perspectiva dialética. Uma vez que, conforme Sánchez Gamboa (2013, p. 103),

“essas categorias modificam-se, complementam-se e transformam-se uma na outra e vice-versa, quando aplicadas a um mesmo fenômeno”. Assim sendo, “[...] as duas dimensões não se opõem, mas se inter-relacionam como duas fases do real num movimento cumulativo e transformador, de tal maneira que não podemos concebê-las uma sem a outra, nem separada da outra” (SÁNCHEZ GAMBOA, 2013, p. 103).

Então, em relação à metodologia, concordamos com a perspectiva apresentada por Sanchez Gamboa (2013, 2018) para a pesquisa educacional e com as formas de conhecimento acerca da base filosófica para a pesquisa em Educação. Porém, outros(as) autores(as) fundamentaram a introdução à filosofia de Marx (do materialismo histórico-dialético) e nos trouxeram elementos para a investigação (os desafios da pesquisa, as concepções, as categorias) para, assim, utilizá-la na análise da pesquisa de campo e documental.

Partimos também da revisão bibliográfica das teorias da administração escolar desde a exposição pioneira de Rosar (2012) na perspectiva crítica e das concepções de organização escolar de Libâneo (2018), Araújo e Lavoura (2022), Libâneo; Oliveira e Toschi (2012), e Lück (2020).

Evidenciamos determinadas leis que regem a educação brasileira e catarinense, em nota de contextualização: a Constituição Federal de 1988 (Lei suprema do Brasil); a atual⁹ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (que define e organiza a educação); o Plano Nacional de Educação (decênio 2014-2024); a Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016 (que impacta e limita ainda mais os gastos com a educação); e a Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 (para implementação do NEM). Analisamos também as portarias e decretos que regulam a gestão escolar no estado de Santa Catarina (SC) e os documentos que integram o currículo escolar: o Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem); a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC) de 2014 (um dos marcos da educação catarinense); e o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em análise.

Quanto à natureza das fontes utilizadas para abordar e tratar o objeto de pesquisa (SEVERINO, 2016), determinamos: *a)* a pesquisa documental com a finalidade de

⁹ Destacamos que a pesquisa já havia sido finalizada antes da publicação da nova Lei nº 14.644, de 02 de agosto de 2023 que “Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para prever a instituição de Conselhos Escolares e de Fóruns dos Conselhos Escolares”. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2023-2026/2023/Lei/L14644.htm#art1>. Acesso em: 07 de out. 2023.

destacar e aferir os documentos atinentes aos aspectos pedagógico-curriculares da escola no ano de 2022, com destaque para as portarias e decretos que regulam a gestão escolar no âmbito estadual: o CBTCem, o PPP da instituição, e os documentos do arquivo escolar; e *b*) a pesquisa de campo com o objetivo de evidenciar a compreensão dos integrantes que compõem a equipe gestora da escola sobre os aspectos pedagógico-curriculares. Sobre o objetivo da pesquisa, recorreremos à pesquisa explicativa, que “[...] além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas [...]” (SEVERINO, 2016, p. 132).

No que se refere aos procedimentos de pesquisa, recorreremos à aplicação do questionário (Apêndice A) e à realização da entrevista semiestruturada (Apêndice B). Dessa forma, procuramos desvelar os elementos apresentados pelos(as) participantes da pesquisa, bem como destacar alguns posicionamentos para elucidar as ações desenvolvidas no bojo da gestão escolar em proveito da prática pedagógica. As entrevistas foram gravadas e transcritas para manter a fidedignidade dos dados, privilegiando os aspectos qualitativos que nos propomos a investigar.

O processo de análise dos dados coletados foi estabelecido a partir dos elementos coletados. Salientando que partimos da categoria conteúdo-forma-destinatário (MARTINS, 2013; GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019) com intuito de estabelecer subcategorias (categorias de conteúdo que emergiram na coleta de dados) para elucidar o enfoque da presente pesquisa.

Sendo assim, organizamos o presente documento, procurando, no segundo capítulo, explicitar determinados pressupostos da concepção de educação escolar na perspectiva da PHC. Estabelecemos como objetivo elucidar aspectos sobre a função social da educação escolar e sobre a natureza e as especificidades da educação; e, por conseguinte, destacar questões pertinentes sobre a gestão escolar.

No terceiro capítulo, estabelecemos o desdobramento teórico acerca do objeto da pesquisa para subsidiar a análise da pesquisa de campo. Portanto, este capítulo procura dar ênfase à análise conceitual e à normatização da gestão escolar, discutindo diferentes concepções para as categorias centrais desse estudo na perspectiva crítica.

Partimos, então, das concepções dos conceitos de organização, gestão democrática e participação. Destacamos a relação característica da organização empresarial presente na educação, com base na concepção crítica da educação (pioneira) na década de 1980 e posteriormente nas reformas educacionais da década de 1990, que permeiam a estrutura do neoliberalismo até os dias atuais em sua nova fase

ultraliberal¹⁰. No item seguinte, analisamos os conceitos e concepções da gestão escolar e seus aspectos normativos tendo em vista a atividade pedagógica-curricular. E, por fim, os principais elementos para a gestão democrática na perspectiva da PHC.

Ainda no terceiro capítulo, expomos alguns apontamentos sobre o sistema educacional no estado de SC e as precárias condições de trabalho que levam a gestão escolar, predominantemente, para um distanciamento de uma concepção crítica de educação. Isso, por conta das proposições para a gestão escolar a partir das reformas educacionais, em especial desde a década de 1990. E, dessa forma, apresentamos a materialização da pesquisa diante da precarização da educação pública, especificamente na Escola de Educação Básica Irmã Maria Teresa.

No último capítulo, organizamos os dados obtidos por meio da pesquisa realizada com os profissionais que compõem a equipe gestora da escola em análise e identificamos as principais categorias extraídas das informações da coleta de dados com o questionário e a entrevista semiestruturada. Munidos de hipóteses acerca do problema de pesquisa, mas cientes de que poderíamos encontrar outras explicações/problemáticas imprevisíveis no início da pesquisa. Delas, extraímos elementos que ponderamos importantes/significativos.

Dessa forma, a proposição teórica da PHC fundamentou a análise da pesquisa. A prática social foi vista como parte do processo de análise no ponto de partida e no ponto de chegada. Então percebemos as aproximações e distanciamentos da teoria no âmbito das instituições escolares, em especial nas escolas públicas de SC.

¹⁰ Desdobramentos de caráter político e econômico na sociedade capitalista com o desaparecimento do estado de bem-estar social, baseado no projeto de recuperação da classe burguesa desde a constituição do neoliberalismo.

2 EDUCAÇÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA HISTÓRICO-CRÍTICA: ELEMENTOS TEÓRICOS PARA A GESTÃO ESCOLAR

[...] O educador que queira colocar-se na perspectiva da “emergente classe trabalhadora” deve, pois, romper com a velha concepção de cultura (a enciclopédico-burguesa). Isto implica desobedecer, quebrar as regras estabelecidas, ousar comer do fruto da “árvore da ciência do bem e do mal”, negando, assim, a inocência paradisíaca que reina na escola capitalista (SAVIANI, 2013b, p. 40).

Partimos do pressuposto de que para compreender o processo de ensino e aprendizagem, no âmbito da prática pedagógica, faz-se necessário abordar aspectos sobre a natureza e a especificidade da educação. Com isso, consideramos a gestão escolar como um importante elemento na consolidação do processo de ensino e aprendizagem em proveito da formação integral do aluno.

Saviani (2013b, p. 11) afirma que “[...] a educação é um fenômeno próprio dos seres humanos”. Entretanto, vale destacar que “[...] o homem necessita extrair da natureza, ativa e intencionalmente, os meios de sua subsistência” (SAVIANI, 2013b, p. 11). Isso se dá com o trabalho, isto é, em linhas gerais, a transformação da natureza de maneira intencional e criativa para sanar as necessidades do conjunto dos seres humanos no decorrer da história. Logo, o processo educativo é fundamental para fazer com que as gerações atuais e futuras possam se apropriar dos bens materiais e imateriais produzidos historicamente e desenvolvidos socialmente.

Para a pedagogia histórico-crítica (PHC), a escola é a instituição que tem o papel da socialização do saber, portanto não é um espaço de socialização do conhecimento irrefletido, mas do saber metódico e sistematizado.

Dermeval Saviani, um dos principais idealizadores da PHC, é contrário ao esvaziamento da função da escola (esvaziamento do conhecimento historicamente sistematizado), pois define o homem como ser social e produto do trabalho (sua atividade vital) e afirma que a escola como espaço da dialética, ou seja, do conflito entre os princípios teóricos e empíricos, deve seguir na defesa da socialização do saber sistematizado e emancipação dos sujeitos para a transformação social.

Nesse sentido, a PHC tem como uma das finalidades superar os aspectos pedagógicos das teorizações hegemônicas e crítico-reprodutivas. Saviani (2013b) aponta que essa corrente pedagógica surgiu na luta contra a ditadura empresarial-militar

e permanece atuante contra o neoconservadorismo, como forma de resistência,¹¹ na educação, em busca de alternativas para uma proposta pedagógica. Surgiu também para “[...] explicitar as relações entre a educação e seus condicionamentos sociais” (SAVIANI, 2013b, p. XVI), diferentemente das concepções tradicional, escolanovista e tecnicista, que almejavam modificar ou solucionar as mazelas da sociedade.

A Pedagogia histórico-crítica, no quadro das teorias pedagógicas, assume uma posição crítica contra-hegemônica como arma teórica contra o modo de produção capitalista, rumo a uma sociedade de fato justa e igualitária na qual a educação tenha como horizonte o pleno desenvolvimento dos seres humanos por meio da apropriação da cultura produzida histórica e coletivamente pela humanidade (COUTINHO; LOMBARDI, 2016, p. 225).

Dessa maneira, Saviani (2013b, p. 02) busca enunciar como “[...] as mudanças das formas de produção da existência humana foram gerando historicamente novas formas de educação”. Essa concepção teórica foi considerada como pedagogia dialética; porém, a partir de 1984, consolidou-se como PHC (devido às interpretações e à ambiguidade do termo na perspectiva idealista da dialética) e não como teoria do movimento da realidade. “Em outros termos, o que eu quero traduzir com a expressão *pedagogia histórico-crítica* é o empenho em compreender a questão educacional com base no desenvolvimento histórico objetivo” (SAVIANI, 2013, p. 76).

Assim, essa corrente pedagógica procura historicizar o processo educativo no contexto social, fazer a denúncia das pedagogias hegemônicas e apresentar alternativas para uma proposta pedagógica concreta, a fim de superar tais teorizações pedagógicas alinhadas com o modo de produção capitalista. Saviani (2016, p. 307) reitera que “enquanto prevalecer na política educacional a orientação de caráter neoliberal, a estratégia da resistência ativa será a nossa arma de luta”.

Partindo da concepção teórica acerca da condição ontológica da educação escolar, do movimento histórico objetivo, proposto pela PHC, analisamos os fundamentos da relação entre trabalho e educação, bem como a especificidade da educação escolar no âmbito da sociedade capitalista.

¹¹ O autor destaca a importância sobre “a estratégia da resistência ativa” na obra *A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas*: “Eis como se pode acionar a estratégia da resistência ativa. Resiste-se à tendência dominante mas formulando e apresentando proposta alternativa que, pelo conteúdo e pela forma de mobilização, permite conduzir o embate com alguma chance de reverter a situação, senão imediatamente, acumulando energia para o momento em que a correlação de forças se tornar mais favorável” (SAVIANI, 2016, p. 306).

Diante disso, partimos do pressuposto de que a lógica social capitalista preconiza, por sua essência, a desigualdade entre os seres humanos em proveito da propriedade privada dos meios de produção. Logo, a educação escolar, a partir de tal preceito social, compactua com a formação do aluno em proveito da naturalização social das desigualdades sociais.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019), a PHC, diferentemente do postulado preconizado pelas pedagogias hegemônicas, procura apresentar pressupostos que culminem em uma formação integral do aluno. Diante disso,

[...] nossa compreensão é a de que se tem tornado uma necessidade histórica cada vez mais vital a premissa de que as novas gerações precisam apropriar-se da cultura historicamente acumulada em suas formas mais desenvolvidas e representativas, para que se possam formar, desenvolver-se e serem sujeitos da própria história (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 53).

Abordamos as especificidades da educação para evidenciá-la como um fenômeno exclusivamente do ser humano, isto é, imbricado na natureza humana. Após isso, buscamos elementos sobre o processo de ensino e aprendizagem como problemática para a prática pedagógica partindo da tríade “conteúdo-forma-destinatário” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019). Considerando, conforme explicitado adiante, que o objeto da educação (portanto, da educação escolar) dá-se no âmbito não só da seleção dos conteúdos (identificação dos elementos culturais) mas também das formas adequadas para que o aluno possa se apropriar da matéria selecionada. Assim, pode-se fazer com que o aluno se torne, cada vez mais, um ser humanizado. Logo, no bojo da gestão escolar, eis a necessidade de estabelecer ações que viabilizem tal condição para o constante processo de promoção humana na escola.

2.1 APONTAMENTOS SOBRE A ESPECIFICIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

Duarte (2013, p. 25) afirma que “o ser humano não se distingue dos animais simplesmente pelo fato de ter que realizar uma atividade que assegure sua sobrevivência. O que é próprio ao ser humano é a maneira como ele reproduz sua vida”. E, ainda, “em resumo, a atividade humana é uma atividade histórica” (DUARTE, 2013, p. 35).

Assim sendo, conforme proposto por Saviani (2013b), o indivíduo extrai da natureza o necessário para sua subsistência, e isso se dá com o trabalho material – transformando e adaptando a natureza a si. Portanto, trabalho é o meio de sobrevivência do ser humano – atividade vital. Com a necessidade de realizar a produção material para assegurar a sua própria existência, as pessoas necessitam produzir e se apropriar do conhecimento que elucida os aspectos do mundo. Trata-se, portanto, da produção do saber, o que resulta no trabalho não-material. “Nessas condições, o saber, que é próprio do homem, não se transmite por herança, mas pela educação” (SAVIANI, 2019, p. 34).

Ao compreendermos a natureza da educação, passamos a compreender a sua especificidade.

[...] O objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo (SAVIANI, 2013b, p. 13).

A instituição escolar, neste caso, apresenta-se, na perspectiva da teoria da PHC, como espaço da socialização do saber sistematizado. “Portanto, a escola diz respeito ao conhecimento elaborado e não ao conhecimento espontâneo; ao saber sistematizado e não ao saber fragmentado; à cultura erudita e não à cultura popular” (SAVIANI, 2013b, p. 14).

Nesse sentido, a escola assume o papel de mediadora do saber sistematizado e da prática social, humanizando os indivíduos, elevando a consciência para a transformação social e superação da alienação. “Trata-se da apropriação pelas camadas populares das ferramentas culturais necessárias à luta social que travam diuturnamente para se libertar das condições de exploração em que vivem” (SAVIANI, 2018, p. 57).

Desse modo, a organização das atividades escolares deverá propiciar acesso aos rudimentos do saber elaborado para que a ação educativa possa ser realizada de forma intencional e direcionada como condição para superação da alienação e transformação social; sendo que a primeira exigência para isso é o processo de alfabetização.

E ainda, segundo a teoria em tela, o currículo deve explicitar o conjunto de atividades nucleares a serem desenvolvidas na escola, não tornando como prioritárias as atividades extracurriculares. Propiciando, dessa forma, um arcabouço cultural diferenciado (que contemple os conhecimentos científicos acumulados historicamente,

produzidos pela humanidade) para o desenvolvimento pleno da criticidade e da humanização dos indivíduos, pressuposto da PHC.

Ora, o clássico na escola é a transmissão-assimilação do saber sistematizado. Este [*sic*] é o fim a atingir. É aí que cabe encontrar a fonte natural para elaborar os métodos e as formas de organização do conjunto das atividades da escola, isto é, do currículo. E aqui nós podemos recuperar o conceito abrangente de currículo: organização do conjunto das atividades nucleares distribuídas no espaço e tempo escolares. Um currículo é, pois, uma escola funcionando, quer dizer, uma escola desempenhando a função que lhe é própria (SAVIANI, 2013b, p. 17).

Contudo, a escola não deve ter o objetivo de transmissão do saber sistematizado em detrimento do saber espontâneo, mas ter a função de ser mediadora na superação do saber espontâneo em direção ao saber sistematizado, preservando seu caráter educativo e cumprindo sua função social.

Para Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 89),

essas relações pedagógicas são asseguradas por meio dos conteúdos escolares, que constituem tema central para a pedagogia histórico-crítica e também objeto de boa parte das críticas a essa teoria endereçadas, seja pelos pós-modernos – que por hipertrofiarem sobremaneira as singularidades, entendem que pautar conteúdos é violentar a natureza do grupo cultural ao qual o indivíduo pertence e sua espontaneidade – seja no próprio campo marxista – ao julgarem que os conhecimentos produzidos no interior do capitalismo não dispõem de nenhuma validade para a construção da sociedade comunista.

Por isso, é preciso destacar quais conteúdos serão necessários para que a prática pedagógica esteja pautada na “[...] dialética apropriação-objetivação” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 90). Pois é nesse movimento “[...] como mediação entre o indivíduo e o gênero que se forma a subjetividade humana” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 90).

Com isso, discorreremos, no próximo item, sobre a tríade conteúdo-forma-destinatário no trato com o saber sistematizado que corrobora para o avanço das produções no campo da PHC.

2.2 PROCESSO DE ENSINO E APRENDIZAGEM COMO PROBLEMÁTICA PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

Compreendemos que a atividade escolar é constituída por especificidades e repleta de dificuldades que vão além da sala de aula. A organização dos conteúdos escolares é apenas um dos elementos que constituem o fazer escolar. Contudo, no âmbito da PHC, destaca-se o saber sistematizado voltado para as ciências, as artes e a filosofia. Pois, dessa maneira, contribui, por meio da educação, a apropriação da cultura nas suas máximas objetivações. Ou seja, a apropriação da “cultura historicamente acumulada”, conforme proposto por Galvão, Lavoura e Martins (2019).

São as objetivações “para si” que Duarte (2013) propõe fundamentais no desenvolvimento e apropriação da cultura para a emancipação dos indivíduos, compreendendo, assim, que sua condição pode ser modificada/superada. “Potencializar o alcance possível do longo e delicado processo de formação de conceitos é, a nosso juízo, o ápice da educação escolar, na medida em que é essa formação que proporciona ao indivíduo o verdadeiro conhecimento da realidade” (MARTINS, 2013, p. 304).

Nessa ótica, é importante ressaltar que “[...] o trabalho educativo escolar com conteúdos científicos, artísticos e filosóficos não anula o senso comum em sua totalidade, mas sim dele extrai os aspectos de maior valor humanizador e incorpora esses aspectos a uma visão de mundo mais desenvolvida” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 61).

Com efeito, a desqualificação da escola, ao não oportunizar o acesso aos conceitos científicos (ao saber sistematizado), coloca-a à serviço da sociedade burguesa. “Em outras palavras, o empobrecimento dos indivíduos, com contributo da educação escolar, leva à perda da dimensão civilizatória da sociedade, isto é, à barbárie” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1.706).

Dessa forma compreendemos que o desenvolvimento integral do indivíduo requer a organização do trabalho educativo para a superação do senso comum, atingindo assim a especificidade da educação, que é o acesso (dos alunos das escolas públicas, no caso desta pesquisa) ao saber sistematizado.

Ao advogarmos o ensino escolar em suas relações com a formação da consciência não estamos nos referindo, como explica Saviani (2014), à consciência ingênua, impotente, ilusória, mas sim, [a] uma consciência crítica, com clareza dos limites e condicionantes objetivos aos quais estamos submetidos. Em tempos de obscurantismo, retrocessos e fundamentalismos, com frontais, diários e violentos ataques à classe trabalhadora, defender a escola é um ato de resistência e, também, uma forma de se ter a esperança requerida à construção de uma sociedade mais igualitária (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1.707).

Para que a escola cumpra o seu papel na humanização dos indivíduos e corrobore para a socialização do conhecimento científico a fim de superar o conhecimento empírico e a alienação da vida cotidiana, destacamos a importância do planejamento para a prática pedagógica, e a da organização dos conteúdos mais qualificados (atividades nucleares), em sua totalidade (para compreensão da realidade) e organicidade. “Cada indivíduo tem de se apropriar ao menos de um mínimo desses resultados da atividade social para poder viver sua cotidianidade” (DUARTE, 2013, p. 38).

Portanto, o processo de humanização não acontece de maneira natural. A educação escolar oportuniza a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado, atua como meio de transformação no processo de humanização e ainda se opõe às desigualdades de uma sociedade de classes. Isso, por compreendermos que “[...] em uma sociedade de classes, reservam[-se] para diferentes indivíduos condições desiguais de humanização” (MARTINS, 2013, p. 272).

Para Martins (2013), a formação da imagem subjetiva do real e a construção do conhecimento acontecem na “relação ativa sujeito-objeto” na materialidade do real. “Ademais, o movimento do real não se processa de modo casual, aleatório, mas é produzido na e pela ação do homem na natureza” (MARTINS, 2013, p. 274). E, ainda, “[...] a realidade existe independentemente da consciência dos homens, mas não independentemente de sua capacidade para intervir nela” (MARTINS, 2013, p. 274).

Assim como pontuam Galvão, Lavoura e Martins (2019, p. 102), no processo de ensino e aprendizagem, a organização para a prática pedagógica deve considerar que “[...] o conteúdo e a forma estão relacionados ao destinatário, ou seja, ao nível de desenvolvimento dos sujeitos em seus respectivos níveis de escolarização”.

Para isso, a tríade conteúdo-forma-destinatário torna-se necessária para o planejamento sistematizado da prática pedagógica. Ou, caso contrário, o(a) professor(a) acaba por reproduzir o que as pedagogias hegemônicas (pedagogias que sustentam e promovem o esvaziamento cultural) produzem em seu cerne. Aqui lembramos o que Saviani (2013c, p. 160) descreve sobre as contradições na educação:

[...] a instrução para os trabalhadores era importante; à medida que os trabalhadores dispusessem de educação básica, se tornavam mais aptos para viver na sociedade, e se inserir no processo produtivo, se tornavam mais flexíveis, com pensamento mais ágil e mais adequado à necessidade da vida moderna. Adam Smith percebia isso no nível da educação básica. Daí a famosa frase a ele atribuída: “*Instrução para os trabalhadores, porém em*

doses homeopáticas”. Quer dizer, é preciso um mínimo de instrução para os trabalhadores e este [*sic*] mínimo é positivo para a ordem capitalista, mas, ultrapassando esse mínimo, entra-se em contradição com essa ordem social. O que significa ultrapassar esse mínimo? Significa o seguinte: na sociedade moderna, o saber é força produtiva. A sociedade converte a ciência em potência material. Bacon afirmava: “*saber é poder*”. É meio de produção. A sociedade capitalista é baseada na propriedade privada dos meios de produção. Se os meios de produção são propriedade privada, isto [*sic*] significa que são exclusivos da classe dominante, da burguesia, dos capitalistas. Se o saber é força produtiva deve ser propriedade privada da burguesia. Na medida em que o saber se generaliza e é apropriado por todos, então os trabalhadores passam a ser proprietários de meios de produção. Mas é da essência da sociedade capitalista que o trabalhador só detenha a força de trabalho.

Cabe ao professor, com condições objetivas suficientes, contribuir para a superação dos pseudoconceitos do saber cotidiano para concretização do desenvolvimento do indivíduo.

Saviani (2013b, p. 121), ao explorar os desdobramentos do processo educacional como atividade central da prática social, evidencia “[...] a diferença entre o aluno empírico e o aluno concreto. Mostro o aluno concreto e apresento o concreto como a síntese de múltiplas determinações definidas enquanto relações sociais”. Com isso, enfatiza o conhecimento sistematizado como exigência para o aluno concreto; assim, destaca como tarefa da escola “[...] viabilizar o acesso a esse tipo de saber” (SAVIANI, 2013b, p. 122).

Portanto, conforme Saviani (2018), o papel da escola é de mediar os conhecimentos para a humanização dos indivíduos, ou seja, proporcionar o acesso “à cultura letrada”. Com isso, os conceitos científicos transformam as atitudes do sujeito face ao objeto, criando conexões internas e desenvolvendo, assim, a capacidade de análise. É nesse sentido, em nossa compreensão, que a gestão escolar deve contribuir para a elaboração de tal proposição pedagógica no âmbito escolar.

Sabemos que distintos aspectos interferem na prática pedagógica: dupla (ou até tripla) jornada de trabalho (professores, por exemplo, que trabalham em até três escolas); condições precárias de trabalho (infraestrutura); baixa remuneração; entre outros fatores que, por muitas vezes, influenciam na busca por uma melhoria da organização do trabalho e das escolhas pedagógicas. Tendo o agravante do processo de desvalorização na formação do professor.

Nesse sentido, a PHC não demanda elencar ou opinar sobre quais os conteúdos que deverão ser trabalhados em sala de aula, a teoria evidencia a necessidade de se pensar quais conteúdos serão fundamentais para a humanização dos alunos, em especial

os das escolas públicas, que fazem parte da classe trabalhadora. Saviani (2013b) adota o posicionamento que visa, portanto, superar a noção de clássico como ultrapassado ou antigo. Clássico é essencial à formação.

No entanto, do ponto de vista da organização dos conteúdos que devem fazer parte do saber escolar tendo em vista o critério de clássico, há de se estabelecer alguns critérios que permitam identificar com mais clareza no acervo cultural humano aqueles que podem vir a serem considerados conhecimentos clássicos. Nessa direção, Gama e Prates (2020), com base no Coletivo de Autores (1992) apresentam alguns princípios considerados indispensáveis para a seleção dos conteúdos escolares com este objetivo, a saber: *objetividade e enfoque científico do conhecimento* - o conteúdo que consegue ir além das experiências vividas na individualidade e na superficialidade, sendo capaz de captar a realidade de maneira essencial; *contemporaneidade do conteúdo* - se refere ao conteúdo que independente da época de sua criação, se manteve vivo, atual e necessário; *relevância social do conteúdo* - é o conteúdo que permita desmitificar a construção social implantada pela ideologia capitalista, reconhecendo que indivíduo e sociedade são frutos de construções humanas históricas, consequentemente, passíveis de alteração; e *adequação às possibilidades sociocognoscitivas do aluno* - determina que ação docente deve ser planejada e executada a partir da capacidade do aluno de apropriar-se do conteúdo (ARAÚJO; LAVOURA, 2022, p. 4-5).

Os conteúdos escolares podem contribuir para o processo de objetivações para si por meio do conhecimento historicamente sistematizado, recorrendo a formas adequadas (considerando o destinatário-aluno). Ou seja, podem colocar o aluno em condições concretas de ultrapassar as compreensões empíricas da realidade.

Para tanto, é fundamental que a escola, por um todo, contribua para a finalidade da promoção humana do aluno. Até mesmo no âmbito da gestão escolar; pois, no que tange a organização e administração da escola, é condição *sine qua non* disponibilizar condições objetivas para a prática pedagógica coesa e concreta.

3 ORGANIZAÇÃO E GESTÃO ESCOLAR: POR UMA GESTÃO A PARTIR DE UMA CONCEPÇÃO CRÍTICA DE EDUCAÇÃO

A compreensão histórica dos germes constitutivos da lógica capitalista-liberal revela, por sua vez, seu caráter conservador-elitista. Daí a necessidade de considerar a nova onda de forma histórico-crítica, a fim de apreender a direção política e as reais possibilidades de democratização da sociedade e da educação (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 119).

Neste presente momento, temos como objetivo apresentar pressupostos teóricos sobre a gestão escolar em um sentido democrático. Partimos do fato de que estabelecer uma gestão escolar democrática é condição fundamental para consolidar ações direcionadas a um processo formativo integral do aluno a partir de uma prática pedagógica histórico-crítica.

À vista disso, procuramos, na sequência, explicitar, inicialmente, determinados conceitos e concepções sobre a gestão escolar; por consequência, abordamos questões relativas aos aparatos normativos recentes que instituem, por meio de uma relação de força, a gestão escolar; finalmente, apresenta-se uma tentativa de expor elementos em proveito de uma gestão escolar democrática como condição cabal para a prática pedagógica.

3.1 CONCEITOS E CONCEPÇÕES DE GESTÃO ESCOLAR

No âmbito da sociedade capitalista, ou seja, em uma sociedade dividida em classes, a concepção de gestão escolar pode atender apenas a um dos projetos sociais: atender aos preceitos capitalistas, em tempos neoliberais; ou atender a um projeto político contra-hegemônico, isto é, indo de encontro aos preceitos capitalistas. Logo, não há a possibilidade de uma suposta neutralidade. À vista disso, passaremos a explicitar determinados conceitos e concepções sobre a gestão escolar.

Rosar (2012, p. 64-65), em um estudo crítico pioneiro, na década de 1980, aponta o seguinte posicionamento sobre gestão escolar:

Os teóricos da Administração Escolar procuram utilizar nos seus estudos as teorias da administração de empresa, procurando alcançar um grau de “cientificidade” necessário para comprovar a importância da administração escolar como orientação teórica capaz de assegurar o funcionamento

satisfatório da organização escolar em correspondência às expectativas da sociedade.

Sabemos que a sociedade que a autora nos descreve é dividida em classes. A classe dominante é a burguesa (capitalista, imperialista e conservadora). É uma sociedade em que predominam os interesses dos dirigentes em detrimento dos interesses dos menos favorecidos (a classe trabalhadora).

Por isso, a autora, ao problematizar a teoria em busca de uma “base científica”, entende que a efetivação da prática não acontece fora de um contexto histórico e que “o avanço científico não se dá fora de um contexto social, portanto, a atividade da produção científica está relacionada à estrutura econômica da sociedade capitalista, à sua atividade de produção material” (ROSAR, 2012, p. 70).

Essa necessidade de generalização da teoria da administração, entre os âmbitos da administração escolar e empresarial, é percebida pelos estudiosos¹² ao analisarem que as instituições têm estruturas similares porém com objetivos diferentes. Rosar (2012) também revela que a amplitude da análise acerca da administração escolar, requer certo domínio no tratamento e compreensão dos conceitos utilizados.

Paro (2016, p. 7) faz a crítica aos métodos adotados para administrar a escola, “[...] importados, muitas vezes, de empresas que nada têm a ver com objetivos educacionais”. Isso acaba ignorando “[...] por completo a singularidade do trabalho pedagógico” (PARO, 2016, p. 10).

Considerando o contexto do desenvolvimento do capitalismo no Brasil, no final do século passado, admite-se que a principal função da administração escolar seria tornar “[...] o sistema escolar cada vez mais burocratizado” e com isso “[...] permitir ao Estado um controle maior sobre a educação, para adequá-lo ao projeto de desenvolvimento econômico, descaracterizando-a [a escola] como atividade humana específica” (ROSAR, 2012, p. 5). Conforme Duarte (2020, p. 22), “[...] são desdobramentos adaptados do campo da administração de empresas” para a organização do sistema escolar, e assim atender as exigências da sociedade consolidada no capitalismo.

Quando se constata, no conteúdo da administração escolar, a assimilação do modelo de organização da empresa capitalista e a adoção dos critérios de eficiência, racionalização e produtividade, o que se torna mais relevante é

¹² Rosar (2012) considerou os estudos de autores nacionais em evidência na década de 1980. Dentre eles, cita José Querino Ribeiro (1978) e Myrtes Alonso (1976).

destacar o ponto de vista dos próprios teóricos da administração escolar sobre esse fato, e, mais, detectar a sua aplicação na prática da administração escolar, para evidenciar a relação entre a administração de empresa e administração escolar como resultado de uma situação historicamente determinada pelo modo de produção capitalista, o que é totalmente omitido nas análises da maioria dos “especialistas em educação” (ROSAR, 2012, p. 71).

Segundo Libâneo (2018, p. 10), tais políticas educacionais são os resultados de acordos com organismos internacionais, diante da globalização econômica, para a “[...] redução de gastos públicos no ensino, parceria entre setor público e privado, avaliação e prestação de contas em decorrência de empréstimos financeiros, [e para estabelecer] níveis de competência e eficiência das escolas e professores etc.”. O autor avalia que essas práticas de subordinação da educação “[...] têm sido assumidas pelo governo brasileiro desde 1990 aos dias atuais” (LIBÂNEO, 2018, p. 11). E ainda faz a seguinte observação: “[...] há razões para crer que, na atual gestão do MEC, elas [práticas subordinadas da educação] serão totalmente incorporadas as políticas educacionais oficiais” (LIBÂNEO, 2018, p. 11).

Cabe destacar que a concepção de administração escolar, predominante até meados da década de 1980, seguiu o modelo clássico da administração empresarial. Ressaltamos que, nesse período, a pedagogia tecnicista cumpriu com o papel ideológico de maneira operacional conforme os desígnios do mercado de trabalho, com a formação de força de trabalho, vinculando a educação ao projeto de desenvolvimento da nação. O professor e o aluno ocuparam a posição secundária, objetivando a garantia de eficiência, corroborando com o caos no campo educativo.

Observamos que, após um longo período ditatorial na história republicana brasileira (1964-1985), iniciou-se a denominada “transição democrática”. Para Minto (2013, p. 174) “essa transição sem ruptura não significa, porém, que o novo período possa ser caracterizado como mera continuidade do anterior”. Por isso o autor nos instiga a apreender os fundamentos históricos que foram a gênese do processo.

No entanto, percebemos uma necessidade de rompimento no paradigma até então em vigência. Saviani (2013a, p. 209), por sua vez, afirma que “a década de 1980 assinala, com certeza, o momento de maior mobilização dos educadores só comparável, provavelmente, à década de 1920”. Com isso, o autor procura relacionar os fatores de

mobilização histórica¹³ do campo educacional e os avanços documentados em forma de lei desde a constituição política do Império do Brasil, em março de 1824, caminhando até a atual Constituição Federal (CF) de outubro de 1988.

Assim Minto (2012, p. 178-179) descreve a década de 1980:

As baixas taxas de crescimento da economia brasileira em comparação com os anos da Ditadura Militar, renderam para os anos de 80 a fama de “década perdida”. Se isso é um fato para a economia, em outros âmbitos da sociedade o mesmo não ocorreu. Ainda em fins dos anos 70, as lutas pela democratização da sociedade se alargaram, criando um contexto favorável à reorganização dos movimentos sociais. Nesse processo, surgiram importantes entidades e instituições que viriam a ter um papel decisivo nas lutas pela educação, como a Central Única dos Trabalhadores (CUT), a Associação Nacional dos Docentes de Ensino Superior (ANDES, atual ANDES-SN), a Associação Nacional de Educação (ANDE), a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), além do Partido dos Trabalhadores (PT).

O autor ainda aponta que algumas das reivindicações e propostas para a educação foram incorporadas na nova CF. “Dentre estas, merece destaque a luta pela gestão democrática da educação” (MINTO, 2012, p. 179). Destaca também que ressurgiu “[...] o tema da participação, o qual havia sido ‘esquecido’ durante décadas” (MINTO, 2012, p. 180). Isso, porque sabemos que o processo participativo é elemento fundamental para a construção e efetivação da democracia, assim como para a transformação social. O autor destaca que o “papel social” da educação é visto com maior clareza e começa a fazer parte nas discussões, e mais uma vez afirma que a década de 1980, não foi uma “década perdida” para a educação.

Discorre, ainda, sobre o embate entre os defensores da Escola Pública e os do setor privado¹⁴: “no que diz respeito à gestão/administração escolar, uma das questões que mais dividia esses dois grupos era a destinação dos recursos públicos reservados para a educação” (MINTO, 2012, p. 181). Diante disso, vimos, na história, a manutenção de interesses do setor privado em suas reivindicações.

O inédito princípio da gestão democrática do ensino foi uma importante conquista da Constituição de 1988, ainda que seja difícil avaliar o quanto ele representou na prática da gestão escolar por todo o país. No processo

¹³ Outros autores, como Libâneo (2012a), também descreveram sobre as organizações sindicais e científicas no período compreendido entre os anos finais da década de 1970 até o fim da ditadura e promulgação da CF de 1988.

¹⁴ É importante destacar que o grupo dos defensores da Educação Pública era composto por intelectuais, estudantes e sindicalistas; e o grupo dos privatistas composto por religiosos católicos, protestantes e empresários do ensino.

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

As mobilizações e reformas em discussão no processo de construção da atual CF e da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) ainda carregam ambiguidades e contradições, que são assinaladas pelo autor e que expressam a necessidade da organização e implantação de um sistema educacional brasileiro, tanto requerido e almejado pelos propulsores da pedagogia histórico-crítica (PHC), para, assim, estabelecer limites aos interesses burgueses.

Conforme Minto (2012), na década de 1990, com a constituição do neoliberalismo, surge a necessidade de adequar as especificidades do Estado brasileiro às demandas do capitalismo internacional. Compreendemos, então, que essa prática é utilizada como estratégia para o controle e subordinação da educação pública ao desenvolvimento do capital:

Como o capital tende a tornar *totais* as suas determinações, subordinando toda a vida social às suas relações, a estratégia da ideologia neoliberal não poderia ser outra senão a de criar um consenso que não permita sequer imaginar a possibilidade de um outro tipo de sociedade e de educação. A consequência prática disso foi o declínio da noção de educação como direito social e sua transposição para o campo da produção mercantil, isto é, subordinada aos critérios do mercado e do lucro capitalista (MINTO, 2012, p. 189-190).

Discorrer sobre essa temática nos remete à atual tendência do processo de empresariamento da educação, primeiramente do Ensino Superior e, posteriormente, o investimento de empresas privadas na Educação Básica.

O paradigma da liberdade econômica, da eficiência e da qualidade vem servindo também para reordenar a ação do Estado, limitando, quase sempre, seu raio de ação em termos de políticas públicas. É o caso, por exemplo, da educação. Se, após a Segunda Guerra Mundial, o objetivo era certa igualdade, com a universalização do ensino em todos os graus, agora se fala em universalização do ensino fundamental. Se, na década de 1950, utilizou-se o discurso da igualdade para expansão do ensino, em atendimento a determinada modernização econômica, agora se faz uso do discurso da eficiência e da qualidade para conter a expansão educacional pública e gratuita, sobretudo no ensino superior, tendo como fim outro projeto de

modernização econômica. Como se julga o Estado falido e incompetente para gerir a educação, resolve-se transferi-la para a iniciativa privada, que, *naturalmente*, busca a eficiência e a qualidade (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 105-106).

Essa remodelação só foi possível mediante a redução dos gastos públicos destinados às políticas sociais, o combate aos movimentos progressistas e acima de tudo a ênfase ao “individualismo”, um dos pressupostos do neoliberalismo.

Analistas críticos do neoliberalismo identificam três de seus traços distintivos: mudanças nos processos de produção associadas a avanços científicos e tecnológicos, superioridade do livre funcionamento do mercado na regulação da economia e redução do papel do Estado. Esses traços afetam a educação de várias formas. A prioridade da educação nos programas econômicos dos países industrializados situa-se no quadro das políticas de ajuste e de estabilização defendidas, no âmbito europeu, pela Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) e, no âmbito mundial, sobretudo pelo Banco Mundial. As orientações neoliberais postulam ser o desenvolvimento econômico, alimentado pelo desenvolvimento técnico-científico, o fator de garantia do desenvolvimento social. Trata-se de uma visão economicista e tecnocrática que desconsidera as implicações sociais e humanas do desenvolvimento econômico, gerando problemas sociais como desemprego, fome e pobreza, que alargam o contingente de excluídos, e ampliando as desigualdades entre países, classes e grupos sociais (LIBÂNEO, 2012a, p. 42-43).

E, no que se refere ao financiamento da educação, compreendemos que as políticas de financiamento influenciadas por organismos multilaterais induzem à lógica de redução de investimento do Estado e privatização do público. Prevalece então o embate entre o público e o privado.

Dourado (2007) afirma que a gestão da educação básica apresenta várias proposições no contexto educacional. Ele destaca os eixos principais da análise no que diz respeito à concepção de educação, à formação dos profissionais da educação e, por último, ao financiamento da educação. Dessa forma, parte do pressuposto de que

[...] a educação é entendida como processo amplo de socialização da cultura, historicamente produzida pelo homem, e a escola, como lócus privilegiado de produção e apropriação do saber, cujas políticas, gestão e processos se organizam, coletivamente ou não, em prol dos objetivos de formação. Sendo assim, políticas educacionais efetivamente implicam o envolvimento e o comprometimento de diferentes atores, incluindo gestores e professores vinculados aos diferentes sistemas de ensino (DOURADO, 2007, p. 923-924).

Nessa perspectiva, o autor considera que a gestão educacional possui especificidades mais amplas do que a concepção da administração empresarial. Cita, de

forma breve e clara, as análises de Paro (1988) e as de Félix (1984), compartilhando, assim, da mesma compreensão dos autores que nos libertam das amarras de uma concepção hegemônica acerca da lógica empresarial no campo educacional e descortinam, de forma crítica e pioneira, a especificidade da gestão educacional no âmbito escolar. “Ou seja, a escola, entendida como instituição social, tem sua lógica organizativa e suas finalidades demarcadas pelos fins político-pedagógicos que extrapolam o horizonte custo-benefício *stricto sensu*” (DOURADO, 2007, p. 924).

Essa concepção acerca da escola como espaço organizado e com especificidades diferentes da lógica do capital requer que o princípio da participação seja centro nas discussões, em todas as instâncias. Por isso ao considerar a escola como instituição social, o princípio da participação deve transparecer no projeto pedagógico.

O autor reflete também acerca da organização da educação nacional e da necessidade de resgatar experiências para fortalecimento das ações do Ministério da Educação (MEC) e para a efetivação de políticas de formação, “[...] considerando a garantia de parâmetros de qualidade e indicando alternativas e perspectivas pedagógicas em uma sólida concepção de educação, escola, cultura e gestão educacional” (DOURADO, 2007, p. 925).

Dourado descreve sobre a problematização das condições de formação dos profissionais da educação como questão interligada à gestão educacional. Assim, podemos compreender que vários fatores interferem na qualidade de formação e de profissionalização dos docentes, dentre eles a necessidade de uma base de formação centrada na concepção de educação, a qual defendemos que seja fundamentada nos pressupostos da PHC.

Essa descontinuidade e centralização, nas políticas educacionais e na gestão da educação básica brasileira, são investigadas por Saviani e Dourado desde o processo de redemocratização do país. Saviani (2020) expõe a equação perversa que resulta na precarização do ensino público. Dourado (2007, p. 926) ainda diz que as mudanças advindas da aprovação e promulgação da CF de 1988 certamente são de grande importância e refletem na melhoria da educação, já que isso “[...] garantiu uma concepção ampla de educação e sua inscrição como direito social inalienável, bem como a partilha de responsabilidade entre os entes federados e a vinculação constitucional de recursos para a educação”.

E, no contexto de efetivação da atual LDB,

vale lembrar que, a partir desse momento, a legislação educacional passou a adotar uma nova terminologia para se referir à organização da escola, substituindo o termo *administração* por *gestão*. [...] Em outras palavras, o uso do termo “gestão” sugere uma separação entre a concepção e a execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o “gestor” passa a ser encarregado apenas da execução de determinações hierarquicamente superiores, advindas dos responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue receitas prontas, não podendo participar de sua concepção/elaboração (MINTO, 2012, p. 182-183).

Todo esse processo de efetivação da gestão democrática, segundo os autores em estudo, corrobora com a especificidade da educação, conduzindo-nos para uma educação emancipatória e humanizadora, para a conquista de direitos por parte das camadas trabalhadoras, contribuindo assim com a transformação social.

No entanto, Dourado (2007) enumera fatores que necessitam de atenção, tais como a organicidade das políticas; a gestão centralizada; a elaboração de uma lei complementar para definir o que é regime de colaboração entre os entes federados; a participação de representantes dos sistemas de ensino e de setores organizados para a elaboração dos planos e demais ações educacionais; e, ainda, a desigualdade no cenário da educação brasileira. Assim sendo, apresentamos determinados aspectos normativos da gestão escolar que refletem na organização escolar e consequentemente na atividade pedagógico-curricular.

3.2 ASPECTOS NORMATIVOS DA GESTÃO ESCOLAR

Como vimos anteriormente, o conceito de gestão escolar é fruto da redemocratização do país. Somente com o advento da Constituição de 1988 é normatizada a gestão democrática, que passa a ocupar destaque nos estudos e seu espaço de direito na escola pública.

A gestão democrática é elencada como princípio básico da educação no artigo 206 da CF, que define os princípios do ensino, e representa o primeiro marco legal sobre o assunto: “parágrafo VI- gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

Com base na legislação que rege a educação nacional e que introduziu a base da gestão democrática no Estado brasileiro, Pantoja e Damasceno (2022) analisam os documentos oficiais e refletem acerca das divergências na consolidação das diretrizes

desde 1988 até o Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência. No caso, trata-se da CF de 1988 e do projetado na LDB nº 9.394/96, que prevê a construção e o desenvolvimento dos PNE 2001-2010 e 2014-2024. Com isso, presenciamos o período vago entre 2011-2013 no processo de efetivação do novo PNE.

O PNE é definido no art. 214 da CF (BRASIL, 1988):

Art. 214. 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, objetivos, 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: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

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. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

Sabemos que, nos debates acerca da Constituinte, estabeleceu-se a disputa entre grupos divergentes (representantes de diversas entidades), que participaram do movimento de redemocratização do país no período pós-ditadura.

Conforme Minto (2012), o retrocesso em relação à educação teve “respaldo ideológico” e foi justificado em uma LDB “enxuta” e “minimalista”. O autor afirma também que tal LDB “[...] deixou abertas muitas brechas para serem preenchidas em momento oportuno” (MINTO, 2012, p. 192) e ainda repetiu os termos da gestão democrática, contidos na CF em seus Art. 3º e Art. 14.

Sobre a gestão escolar, o autor evidencia as contradições do trabalho do diretor de escola, em forma da lei e destaca que “em relação ao cargo de Diretor de Escola, a LDB pouco inovou. Ao vincular a formação dos profissionais ao curso de pedagogia, prolongou a discutível associação com as atuais habilitações, herança do tecnicismo educacional” (MINTO, 2012, p. 193).

Minto (2012) destaca o art. 67 da LDB, que assegura a escolha dos profissionais da educação por meio de concurso público, mas não define os critérios para a escolha dos dirigentes. A nosso ver, as especificidades da função do dirigente escolar foram ignoradas, assim como a sua importância para o aspecto pedagógico, principal atributo

da função. Corroborando então com a concepção de organização empresarial na educação.

Embora destaquem o importante avanço na construção da LDB, Pantoja e Damasceno (2022), assim como Minto (2012), enfatizam que a lei não define as normas da gestão democrática porém delega a sua regulamentação conforme o Art. 14 e restringe a proposta apenas para o ensino público.

Isso nos permite perceber que a LDB acaba não definindo de forma precisa as normas da gestão democrática, deixando esta definição a cargo dos sistemas de ensino, exigindo apenas que se considere a participação tanto dos profissionais da educação e da comunidade nos espaços de decisão (PANTOJA; DAMASCENO, 2022, p. 06).

Após a aprovação da atual LDB, conforme Pantoja e Damasceno (2022, p. 6-7), vimos novamente a organização da sociedade civil, originando “[...] uma proposta de Plano, que foi intitulada de ‘PNE da Sociedade Brasileira’ protocolado no Congresso em 10 de fevereiro de 1998 sob o número 4.155/98”. E surge também o projeto encomendado pelo governo e pelos empresários da educação, alinhado às políticas neoliberais que permeavam na década de 1990 e que ganham evidência nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) entre os anos (1995-1998 e 1999-2002).

O enfrentamento entre os grupos divergentes que defendiam a educação pública e o grupo dos empresários da educação também esteve presente no processo de elaboração do PNE do decênio 2001-2010, que evidencia os ditames de orientação neoliberal e a política conservadora que traz ainda os reflexos dos tempos da ditadura militar. Contudo, destacam-se importantes reivindicações da sociedade no que se refere às prioridades educacionais quanto ao acesso e permanência dos estudantes nas escolas públicas e os recursos financeiros destinados aos sistemas de ensino.

O PNE 2001-2010 faz “[...] referência à gestão democrática no eixo V intitulado ‘financiamento e gestão’” (PANTOJA; DAMASCENO, 2022, p. 7) e é possível identificar esse aspecto também no “[...] eixo que trata da educação infantil” (PANTOJA; DAMASCENO, 2022, p. 7); destacando a necessária participação de toda a comunidade escolar na elaboração do projeto pedagógico escolar e nos conselhos escolares, porém seguindo os moldes das políticas neoliberais.

No final da vigência do PNE 2001-2010, presenciamos novamente a disputa entre interesses dos defensores da escola pública e do grupo do setor privado. Com efeito, o atual PNE instituído pela Lei nº 13.005/2014, conforme o disposto no art. 214

da CF, foi “[...] sancionado sem vetos pela presidenta da República” (MARQUES, 2014, p. 463).

E quanto à vacância de três anos até o novo PNE (2014-2024) verificamos que os grupos de especialistas e demais profissionais da educação estiveram em constante debate acerca do assunto.

[...] O PNE, que passou três anos em tramitação, prevê ações educacionais, da creche à pós graduação, até 2024. O tema vem pautando a agenda educacional desde a primeira Conferência Nacional de Educação, realizada em 28 de março a primeiro de abril de 2010, precedida de conferências estaduais e municipais, cujo tema foi “Construindo um Sistema Nacional Articulado de Educação; Plano Nacional de Educação, suas Diretrizes e Estratégias de Ação”.

Em novembro de 2014, foi realizada a segunda Conferência Nacional de Educação com o tema “O Plano Nacional de Educação na Articulação do Sistema Nacional de Educação: participação popular, cooperação federativa e regime de colaboração”. Da mesma forma que em 2010, esta conferência foi precedida por conferências municipais e estaduais (MARQUES, 2014, p. 463).

Convém, agora, que o plano seja efetivado, que não se torne “letra morta”, assim como a gestão democrática na escola. Este é o grande desafio apresentado por Marques (2014): a articulação do plano com os municípios, no Plano Municipal de Ensino (PME), e estados, no Plano Estadual de Ensino (PEE).

O Art. 2º, da Lei nº 13.005/2014 dispõe sobre as diretrizes do atual PNE, e sobre o que diz respeito à gestão democrática no “parágrafo VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública”. E o Art. 9º define que

os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014).

E, nessa perspectiva, o novo PNE traz a referência da gestão democrática de forma específica na meta 19:

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

Pantoja e Damasceno (2022, p. 8) descrevem:

Para efetivar o previsto na meta 19 o plano apresenta oito estratégias que, em síntese, tratam da aprovação específica pelos entes federados; constituição de fóruns de educação com vistas a coordenar as conferências e acompanhar a execução dos Planos nacional e subnacionais; o fortalecimento dos conselhos, grêmios e associação de pais; participação de alunos, pais e demais membros na formulação do Projeto Político pedagógico, currículos e planos de gestão escolar; autonomia das escolas e prova nacional seletiva para diretores.

Uma observação importante é que, entre as diretrizes da meta 19 nenhuma faz referência à eleição direta para gestores escolares/diretores, que se constitui em um dos mecanismos mais importantes na construção da gestão democrática. Tal menção está no texto de forma sutil, aparecendo como “consulta pública”, mas não como procedimento obrigatório.

É possível identificar também na própria meta, elementos que fazem referência à gestão meritocrática e à gestão democrática, ou seja, concepções opostas foram colocadas lado a lado como se fossem complementares.

Marques (2014) aponta que a meta 19 traz elementos de concepção meritocrática e democrática, assim como afirmam os estudos de Pantoja e Damasceno (2022), que essas concepções são opostas, porém aparecem na meta como “complementares”. Nesse sentido, Saviani (2019, p. 342) resume como as metas do PNE vigoram:

De fato, várias metas do PNE já venceram sem serem atingidas (Meta 1, Educação infantil, 2016; Meta 3, Ensino médio, 2016; Meta 18, Planos de Carreira dos profissionais de todos os sistemas de ensino, 2016; Meta 19, Gestão democrática, 2016; Meta 20, Destinação de 7% do PIB para a educação, 2019;). E as demais, cujos vencimentos se distribuem até o limite final dos dez anos de sua vigência em junho de 2024 (Meta 2, Ensino fundamental, 2024; Meta 4, Educação especial, 2024; e Meta 20, 10% do PIB, 2024) também já se encontram inviabilizadas pela já mencionada Emenda Constitucional n. 95, que o governo fez aprovar no Congresso limitando, por 20 anos, os gastos públicos apenas ao índice de inflação do ano anterior.

Para o autor, esse adiamento é decorrente do retrocesso uma vez que com “[...] as medidas pós-golpe já o tornaram [o PNE] letra morta, pois várias de suas metas já venceram sem serem atingidas, e as que ainda não venceram não têm mais a mínima chance de se viabilizar” (SAVIANI, 2020, p. 6). Ele ainda reforça que “[...] com a Emenda Constitucional apelidada de PEC do fim do mundo, que impede o aumento dos gastos públicos por 20 anos, todas as metas do PNE já estão inviabilizadas pelo menos até 2037” (SAVIANI, 2020, p. 6).

Assim, o princípio democrático da nossa Carta Magna vem excessivamente sendo suplantado pela ideologia da classe dominante. A classe trabalhadora presencia a perda de seus direitos em “plena luz do dia” e, assim, está à “mercê” da classe burguesa, que detém o controle do poder para manutenção de seus privilégios. Isso se faz com

alterações em forma de emendas na lei, justificando as mudanças como suposto meio de crescimento econômico e de “bem estar de toda a nação”.

Assim, podemos afirmar o retrocesso de uma legislação que, é em verdade, a lei maior da nação brasileira. Constatamos:

Em tempos tão adversos para a nossa frágil democracia, o debate sobre a democratização da gestão da educação ganha dimensão especial nesse momento em que a Constituição brasileira completa trinta anos e que o País, mais uma vez, sob o manto de uma distorcida concepção de democracia, assiste à supressão de nossos ainda restritos direitos sociais arduamente conquistados (AZEVEDO; FARIAS, 2018, p. 496).

Torna-se compreensível a distorção do conceito de democracia e a necessidade de encolhimento das políticas sociais e de direitos dos trabalhadores. Ao percebermos a contradição entre o capitalismo e a democracia nas políticas do “capitalismo social” é possível também compreender a necessidade de enfraquecimento dos sindicatos, das políticas sociais e do controle ambiental para o projeto de uma nova sociedade, de uma “revolução burguesa”.

Esse projeto foi consolidado, conforme Saviani (2021a), com o “golpe jurídico-empresarial-midiático-parlamentar”¹⁵ de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff e abriu caminho para o retrocesso.

Em 2016 tivemos o golpe de Estado que tirou Dilma Rousseff da Presidência da República e naquele mesmo ano Donald Trump foi eleito presidente dos Estados Unidos, dando início a um governo marcado por obscurantismo beligerante¹⁶, *fake news*, racismo, negação da importância da questão

¹⁵ Saviani (2019, p. 342) retrata o golpe de 2016 como “golpe jurídico-midiático-parlamentar” e atribui ao fato o retrocesso de décadas na educação. Essa expressão externalizada por Saviani resume o que foi esse momento da história brasileira. No prefácio à 12ª edição do livro *Educação brasileira: estrutura e sistema* (2021a), o autor nos apresenta um novo termo empregado, complementando a expressão “golpe jurídico-empresarial-midiático-parlamentar”.

Os pesquisadores Penido, Janot e Rodrigues reforçam que o golpe também teve a influência das forças armadas: “[...] a ausência de quarteladas não indica ausência de participação”. Destacam alguns acontecimentos desde 2004 (governos do PT). Entre eles, enfatizamos o decreto nº 8.515 de setembro de 2015, que acreditamos ter sido uma afronta aos militares, que “Delega competência ao Ministro de Estado da Defesa para a edição de atos relativos a pessoal militar”. Após o golpe o decreto foi revogado pelo Decreto nº 8.798 de 2016 de 4 de julho de 2016, que “Delega competência ao Ministro de Estado da Defesa e aos Comandantes da Marinha, do Exército e da Aeronáutica para a edição de atos relativos a pessoal militar”. Disponível em: <<https://aterraeredonda.com.br/os-militares-e-o-golpe-de-2016/>>. Acesso em: 02 ago. 2023.

¹⁶ O termo *obscurantismo beligerante*, segundo Duarte (2018, p. 139), não é um fenômeno novo; remete ao ano de 1964. Porém, é “o maior beneficiário das ‘fake news’”. É a “[...] difusão de uma atitude de ataque ao conhecimento e à razão, de cultivo de atitudes fortemente agressivas contra tudo aquilo que possa ser considerado ameaçador para posições ideológicas conservadoras e preconceituosas. Essa atitude vai além da defesa de posições de direita, caracterizando-se pela disseminação de um ambiente de

ambiental, homofobia, demonização dos opositores, valorização da cultura armamentista etc. No Brasil o golpe de Estado abriu caminho para as reformas ultraneoliberais. De 2016 a 2018, foram aprovadas a lei do teto fiscal, que determinou o engessamento das despesas públicas por 20 anos, a reforma trabalhista, que atacou frontalmente direitos conquistados com muita luta em décadas anteriores pela classe trabalhadora brasileira, e também a reforma do ensino médio, destinada ao aligeiramento do currículo escolar dos adolescentes das escolas públicas. Além dessas mudanças legislativas, em dezembro de 2018 foi homologada pelo ministro da Educação a Base Nacional Comum Curricular, que assumiu a pedagogia das competências como a referência obrigatória para a definição do currículo da educação básica brasileira. Mais uma vez, a política educacional em relação aos currículos atuou no sentido do aligeiramento dos conhecimentos escolares e de seu atrelamento às demandas pragmáticas da cotidianidade contemporânea (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 1-2).

Assim, o retorno da hegemonia de ordem neoliberal reitera a necessidade da retirada de direitos sociais e tem seus reflexos na educação.

Essa ordem, guardando as especificidades da realidade brasileira, se fez representar pelo governo Collor, se afirmou durante os governos Fernando Henrique Cardoso, inclusive na educação e sua gestão, e tinha sofrido algum arrefecimento pela resistência de forças democráticas nos governos de Lula da Silva e da presidenta Dilma Rousseff. Mas voltou de modo aguerrido neste período do governo Temer, com a retirada de direitos sociais, e que terá continuidade no programa do presidente eleito, tal como vem sendo amplamente anunciado (AZEVEDO; FARIAS, 2018, p. 498).

Em sentido parecido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 233) resumem os avanços e impasses da escola pública: “[...] *do que se conclui que a escola atende historicamente a interesses de quem a controla*”. Os resultados da política educacional submetida a ideologia dominante foram prejuízos na educação, que se refletem no processo de ensino e aprendizagem precário, em especial no cerne da educação pública.

Nesse sentido, a participação, como um dos princípios da gestão democrática, ainda não se concretizou, uma vez que, “[...] não se encontra enraizada nas práticas cotidianas da população, sendo, em algumas situações, imposta. Impede, assim, de uma forma generalizada, o exercício da liberdade de expressão e de criação, caros para a gestão democrática” (AZEVEDO; FARIAS, 2018, p. 506).

Compreendemos, então, que um dos maiores desafios para a efetivação da gestão democrática é a participação nos processos de tomada de decisão no âmbito escolar. Segundo Pantoja e Damasceno (2022, p. 9), a participação acaba sendo caracterizada como “[...] pseudo-participação feita para legitimar aquilo que já foi

hostilização verbal e física a qualquer ideia ou comportamento considerados ‘esquerdizantes’, ‘vermelhos’ ou ‘imorais’”.

decidido por aqueles que estão no topo da hierarquia da gestão”. Portanto, o processo de tomada de decisão requer uma real democratização e, conseqüentemente, a efetivação da gestão democrática. Logo, “[...] as relações seriam menos verticais e mais horizontais” (PANTOJA; DAMASCENO, 2022, p. 9).

Dourado (2007, p. 930) afirma que os programas implantados na área de gestão escolar contribuíram para o processo de democratização no âmbito escolar. “No campo da gestão, três programas traduzem esse movimento ambíguo: O PDE [Plano de Desenvolvimento da Escola], PDDE [Plano Dinheiro Direto na Escola] e o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares”.

Dessa forma, descreve sobre as características e concepções dos referidos programas:

Os programas federais de educação básica, atravessados por concepções distintas e até antagônicas, realçam o cenário contraditório das ações governamentais. Tal perspectiva enseja a necessidade de maior organicidade entre as políticas, ações e programas.

Na década atual, várias políticas, programas e ações foram realizados pelo governo federal, após a aprovação de um PNE sob a ótica gerencial e patrimonial. É oportuno destacar, contudo, que grande parte das políticas educacionais foi reorientada, a partir de 2003, implicando alterações nos marcos regulatórios vigentes para a educação básica e superior. Nesse sentido, o governo federal pautou sua atuação pelo princípio da defesa da educação de qualidade, a partir do binômio inclusão e democratização. Algumas ações mereceram particular destaque, como a ampliação do ensino fundamental de oito para nove anos, as políticas de ação afirmativa e, de modo estrutural, a criação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) (DOURADO, 2007, p. 928-929).

Ao considerar os avanços, o autor reitera os esforços para a regulamentação do FUNDEB¹⁷, “[...] cujo desenho pode representar um avanço na dinâmica e lógica do financiamento da educação básica nacional, sobretudo quanto à sua caracterização (direcionado à educação infantil, ensino fundamental e médio)” (DOURADO, 2007, p. 929). E, ainda, mostra que

apesar desse cenário de mudanças na área da gestão educacional, vários programas foram mantidos no formato original, destacando-se o Plano de

¹⁷ O FUNDEB (substituto do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), que vigorou de 1997 a 2006) está em vigor desde janeiro de 2007; foi instituído como instrumento permanente de financiamento da educação pública por meio da Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. A Lei “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” (BRASIL, 2020).

Desenvolvimento da Escola (PDE). Por outro lado, novos programas foram implantados, a fim de contribuir com os processos de democratização da escola, com destaque para o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares (DOURADO, 2007, p. 929).

Conforme Dourado (2007), o Fundo de Fortalecimento da Escola (FUNDESCOLA) é um espaço de desenvolvimento de programas e ações do MEC para as escolas públicas, em parceria com as secretarias estaduais e municipais de educação das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste; é financiado com recursos do governo federal e do Banco Mundial. Em resumo, busca, por meio do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE), fortalecer os processos formativos voltados para a gestão educacional e a “gestão democrática”; e “[...] tem como meta a busca da eficácia, eficiência e equidade no ensino fundamental público” (DOURADO, 2007, p. 930). No entanto, o programa adota parâmetros de mercado, centrado na concepção gerencial que se distancia do princípio da gestão democrática.

Assim, é fundamental registrar que o FUNDESCOLA desenvolve ações, em especial na área de gestão, sem clara interlocução com as demais políticas das Secretarias do MEC. O PDE, nesse cenário, tem foco e ação político-pedagógica baseados em concepção gerencial, cujo processo ignora o esforço desenvolvido pelo MEC no apoio técnico e financeiro para a democratização da gestão escolar (DOURADO, 2007, p. 932).

O Programa Dinheiro Direto na Escola¹⁸ (PDDE) consiste no repasse de recursos financeiros para as necessidades de caráter prioritário. Esses recursos são destinados às escolas públicas e Organizações não governamentais (ONGs), com devido registro no Conselho Nacional de Assistência Social (CNAS). Um dos limites que permeiam o PDDE é a estruturação das unidades executoras (UEX)¹⁹ para a prática democrática nas decisões. Esse mecanismo traz, então, uma “maior flexibilidade” na utilização dos recursos.

¹⁸ O PDDE, atualmente, é regido pela Resolução CD/FNDE/MEC nº 15, de 16 de setembro de 2021. Dispõe sobre as orientações para o apoio técnico e financeiro, fiscalização e monitoramento na execução do Programa Dinheiro Direto na Escola PDDE, em cumprimento ao disposto na Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009.

¹⁹ Uma UEX é uma organização da sociedade civil com personalidade jurídica de direito privado, sem fins lucrativos, constituída com a finalidade de representar uma unidade escolar pública ou um consórcio de unidades escolares públicas, integrada por membros da comunidade escolar e comumente denominada de caixa escolar, conselho escolar, associação de pais e mestres, círculo de pais e mestres, dentre outras denominações. Informação disponível em: <<https://www.gov.br/fnde/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/pdde>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

Já o Programa Nacional de Fortalecimento de Conselhos Escolares²⁰ objetiva contribuir com a discussão sobre a importância desse espaço de participação com a formação dos conselheiros e fortalecimento dos conselhos das escolas. Mas, acima de tudo, o objetivo maior é ampliar a participação da comunidade escolar no processo de gestão administrativa, financeira e pedagógica.

[...] Os conselhos escolares configuram-se, historicamente, como espaços de participação de professores, funcionários, pais, alunos, diretores e comunidade nas unidades escolares. Em alguns casos, constituem-se em espaços coletivos de deliberação, assumindo, desse modo, o papel de órgão co-responsável pela gestão administrativa e pedagógica das escolas e, em outros, em razão de sua atuação restrita à aprovação da prestação de contas e medidas disciplinares, em determinadas situações, foram transformados em unidades executoras em razão do PDDE (DOURADO, 2007, p. 934-935).

Portanto, o programa é considerado um espaço de formação, que abrange importantes eixos temáticos para debate nas escolas e que refletem na qualidade da educação. A adesão ao programa é de competência dos estados e municípios. Um dos limites que o autor ressalta para o programa é, então, a transformação dos conselhos escolares em UEx em razão de outros programas do governo federal (como o PDDE, com o objetivo de conseguir assistência financeira do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)²¹; e o PDE, que enfatiza a organização gerencial). Com isso, o autor constata a falta de organicidade entre as políticas e ações desenvolvidas pelo MEC, estruturadas em concepções distintas: de um lado, a concepção de gestão democrática; do outro lado, a concepção gerencial de gestão.

Esses são alguns limites dos programas para as políticas educacionais e gestão da educação no contexto brasileiro apontados nessa análise de Dourado (2007). Outro ponto é a descentralização do ensino por meio de sua municipalização, “ou seja, o que ocorre é a transferência de competências de um ente federado para outro” (DOURADO, 2007, p. 937). O autor deixa claro que a descentralização de ações não garante autonomia; mas defende a descentralização de políticas educacionais de planejamento, financiamento e gestão da educação para garantia da autonomia e gestão democrática. Isso, porque os níveis de ensino (educação infantil, ensino fundamental (EF) e ensino

²⁰ “O Programa foi criado, portanto, pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação, mediante a Portaria Ministerial n. 2.896/2004” (DOURADO, 2007, p. 935).

²¹ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), autarquia federal criada pela Lei nº 5.537, de 21 de novembro de 1968, e alterada pelo Decreto-Lei nº 872, de 15 de setembro de 1969, é responsável pela execução de políticas educacionais do Ministério da Educação (MEC). Mais informações disponíveis em: <<https://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional>>. Acesso em: 03 nov. 2022.

médio (EM)) possuem especificidades e não podem manter-se nos mesmos modos de regulação.

À vista disso, ressaltamos, à luz de Marques (2014), que é necessária a construção de uma cultura democrática nos sistemas de ensino e nas escolas. A autora afirma que o principal instrumento para a estruturação da gestão democrática, são os conselhos escolares. O desafio proposto é discutir a implantação da gestão democrática e a ideia de democracia “[...] como cultura na gestão das escolas e dos sistemas educacionais, efetivando-se através dos diferentes mecanismos de participação” (MARQUES, 2014, p. 464).

Essa participação dos profissionais da educação na construção e deliberação de mecanismos para efetivar a gestão democrática nas instâncias de ensino reflete o processo democrático em sua essência. Concluimos também que os debates entre grupos divergentes é o que caracteriza a nossa Carta Magna como “Constituição Cidadã” e, conseqüentemente, nos permite refletir sobre esse entendimento na elaboração de todas as leis que regem a educação nacional.

Dourado (2007) salienta sobre a necessidade de políticas para a democratização da educação e para o acesso e permanência com qualidade, isso posto como desafio nacional. Observamos:

A busca por melhoria da qualidade da educação exige medidas não só no campo do ingresso e da permanência, mas requer ações que possam reverter a situação de baixa qualidade da aprendizagem na educação básica, o que pressupõe, por um lado, identificar os condicionantes da política de gestão e, por outro, refletir sobre a construção de estratégias de mudança do quadro atual (DOURADO, 2007, p. 940).

Compreendemos que a gestão democrática envolve a participação de todos os segmentos e, nessa perspectiva, a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) em conjunto com a comunidade escolar. A finalidade desse entendimento é a melhoria da qualidade da educação, com a elaboração de um currículo que tenha em sua base a formação omnilateral dos sujeitos e atenda aos interesses da classe trabalhadora.

Nesse sentido, a participação estabelece a tomada de decisões de interesse coletivo e não apenas de um grupo minoritário que controla a sociedade capitalista. Dito isso, encontramos esse viés de controle na própria LDB, que pontua de modo superficial a “[...] questão da gestão da educação, pois, ao determinar os princípios que devem

reger o ensino, indica que um deles é a gestão democrática” (MARQUES, 2014, p. 465).

Em vista disso, se faz necessário a superação dos padrões de práticas clientelistas. É nesse sentido que Marques (2014) reforça a ideia de uma cultura de participação dos envolvidos, não apenas pelo direito ao voto, no caso das eleições para escolha dos dirigentes escolares, mas nas práticas educativas. E também reitera que somente a lei não é condição básica para criar uma cultura de participação, é necessário tomar consciência da participação de todos para que os interesses da maioria sejam atendidos.

Essa quebra de paradigmas é fruto da cultura da participação. Conforme Marques (2014, p. 466), “o principal mecanismo de institucionalização da gestão democrática nas escolas seriam os conselhos escolares [*sic*]”. Sendo assim,

o conselho seria um órgão deliberativo e coletivo não envolvido na gestão cotidiana da escola, a cargo do diretor, mas responsável pela tomada de decisões referentes ao seu funcionamento, seus projetos, significados e práticas. O processo de tomada de decisões democráticas na escola envolveria a participação de sujeitos conscientes, responsáveis e livres, que interfeririam nas decisões tomadas. Dessa forma, autonomia e responsabilidade seriam, simultaneamente, condição e consequência da democracia e uma educação *para e pela* democracia, que envolveria práticas dialógicas e antiautoritárias e processos participativos, *lôcus* de produção de discursos, regras, orientações e ações em direção à autonomia e *substantividade democrática*, construindo uma educação para a responsabilidade social e política (MARQUES, 2014, p. 467).

Esse espaço de democracia representa e defende os interesses dos seus participantes, por isso a necessidade de integrar todos os grupos de professores, funcionários, alunos e pais. “O conselho traz vozes diferentes e discordantes para dentro da escola, fazendo refletir sobre a heterogeneidade da comunidade escolar e do movimento da realidade” (MARQUES, 2014, p. 467). É também um “[...] espaço de aprendizagem democrática, a partir das relações construídas pelo grupo conselheiro” (MARQUES, 2014, p. 467). Em vista disso, constitui-se como espaço de formação.

A autora descreve como um avanço o princípio da gestão democrática presente no PNE. No entanto, a disputa entre os grupos antagônicos expressa “[...] as múltiplas vozes presentes no PNE” (MARQUES, 2014, p. 469). Nesse sentido, considera um desafio a efetivação da meta 19 nos sistemas estaduais e municipais, e examina qual perspectiva, ou melhor, “[...] que projeto de gestão se colocará como hegemônico,

aquele fundamentado na meritocracia ou aquele fundamentado na participação” (MARQUES, 2014, p. 469).

3.3 PRESSUPOSTOS PARA A GESTÃO ESCOLAR NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

As reformas educacionais no âmbito da educação brasileira, compreendidas na década de 1990, surgiram para qualificar o reposicionamento do liberalismo adequando-se, assim, ao neoliberalismo. Segundo Campos e Shiroma (1999, p. 484), “a emergência de uma nova ordem mundial, caracterizada por mercados globalizados, por variadas formas de trabalho e emprego, estaria exigindo, segundo alguns estudiosos, indivíduos com elevados níveis de qualificação e de adaptabilidade social”.

As autoras ainda afirmam que “as reformas dos anos 90 parecem buscar ampliar com a alfabetização, agora ‘tecnológica’, não só o número de eleitores, mas fundamentalmente de consumidores e produtores, chamados de ‘cidadãos produtivos’” (CAMPOS; SHIROMA, 1999, p. 489).

Conforme Saviani (2021b, p. 440), essa transposição do conceito de “qualidade total” das empresas para as escolas reforça a “[...] tendência a considerar aqueles que ensinam como prestadores de serviço, os que aprendem como clientes e a educação como produto que pode ser produzido com qualidade variável”. Esse modelo de educação é concebido para atender as exigências do mercado.

Segundo Libâneo (2012), os acordos internacionais, que intercedem as ações políticas educacionais no Brasil, partem do princípio de uma escola organizada para atender às exigências da crise econômica dos países desenvolvidos. O principal acordo, em destaque, originou um documento histórico: a *Declaração Mundial sobre Educação para Todos*²², de 1990, resultado da Conferência Mundial, realizada em Jomtien, na Tailândia, evento patrocinado pelo Banco Mundial. “Lido sem intenção crítica e sem a necessária contextualização, esse documento apresenta um conteúdo muito atraente, chegando a surpreender o leitor por suas intenções humanistas e democratizantes” (LIBÂNEO, 2012, p. 17).

²² Disponível em: <<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

A ideia principal é a de que “[...] novos tempos requerem nova qualidade educativa, o que implica mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 43).

Portanto, a concepção produtivista mantém a hegemonia nos anos 1990, assumindo a forma do neoprodutivismo. Para Saviani (2021b), tal concepção assenta-se na exclusão, na medida em que, na ordem econômica atual, “não há lugar para todos”, configurando, então, a “Pedagogia da exclusão”. Trata-se de preparar os indivíduos para, mediante sucessivos cursos dos mais diferentes tipos, tornarem-se cada vez mais empregáveis, visando a escapar da condição de excluídos. Com isso, prevalece a informalidade do trabalho, a terceirização e, hoje, a “uberização” (informalidade maquiada de uma espécie de empreendedorismo) como forma de necessidade diante do contexto social e econômico.

Contudo, temos a reestruturação dos processos produtivos, substituição do fordismo pelo toyotismo. “Manteve-se, pois, a crença na contribuição da educação para o processo econômico-produtivo, marca distintiva da teoria do capital humano. Mas seu significado foi substantivamente alterado” (SAVIANI, 2021b, p. 429). Além disso, acrescenta o autor que:

em suma, as ideias pedagógicas no Brasil da última década do século XX expressam-se no neoprodutivismo, nova versão da teoria do capital humano que surge em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na “pedagogia da exclusão”. Em correspondência, o neoescolanovismo retoma o lema “aprender a aprender” como orientação pedagógica. Essa reordena, pelo neoconstrutivismo, a concepção psicológica do sentido do aprender como atividade construtiva do aluno, por sua vez objetivada no neotecnicismo, enquanto forma de organização das escolas por parte de um Estado que busca maximizar os resultados dos recursos aplicados na educação. Os caminhos dessa maximização desembocam na “pedagogia da qualidade total” e na “pedagogia corporativa” (SAVIANI, 2021b, p. 441-442).

Destarte, de maneira contrária às perspectivas pedagógicas hegemônicas, destacamos a emergência da consolidação das teorizações pedagógicas, de fato, críticas (contra-hegemônicas). Diante desse cenário, compreendemos que vivemos em uma sociedade desigual, dividida em classes, consolidada no capitalismo; e que, portanto, na perspectiva da PHC, a forma de organização da escola e as ações da gestão escolar

podem contribuir para a manutenção da ordem estabelecida assim como para a redução dessas desigualdades sociais.

Para isso, é de suma importância a atuação do grupo gestor como oposição aos mencionados mecanismos obscurantistas de manipulação no âmbito da educação. Como pontua Duarte (2020, p. 175), “[...] cabe a essa equipe investida pela ‘autoridade’, no sentido que Engels (1983) atribui a esta *[sic]* palavra, no embate contra ataques neoliberais, ser a linha de frente e parte consciente do sistema”.

Portanto, o grupo gestor não deve apenas assumir papel de supervisão para o cumprimento do currículo ou metas impostas. Porém, deve ser um grupo questionador e incentivador para o desenvolvimento de atitudes de reflexão crítica acerca do trabalho escolar e para a efetivação da gestão democrática em todas as instâncias escolares.

Isso, porque, como postula Cury (2000, p. 45), “a classe dominante pretende impedir a globalização da consciência do conflito, pois essa aceleraria a possibilidade de superação das contradições”. Nesse sentido, a visão da contradição existente na sociedade capitalista é condição para a libertação.

Partindo do pressuposto de que “[...] as práticas de organização e gestão não são assunto meramente administrativo ou burocrático” (LIBÂNEO, 2018, p. 09), compreendemos que as ações da gestão escolar podem contribuir para uma prática pedagógica humanizadora e emancipadora. Da mesma forma, para as práticas de organização e gestão, “[...] a falta de unidade ou de consenso mínimo entre educadores e agentes que atuam no funcionamento do sistema escolar” pode trazer prejuízos à população que “[...] frequenta a escola pública” (LIBÂNEO, 2018, p. 10).

Lück (2020, p. 26) expõe as concepções e processos democráticos voltados para a gestão educacional, ressaltando que a gestão escolar constitui área de ação para a qualidade de ensino e que é importante “[...] promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições estruturais, funcionais, materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos socioeducacionais”.

Portanto, destacamos que

como educadores responsáveis pela formação intelectual, afetiva e ética dos alunos, os professores precisam ter consciência das determinações sociais e políticas, das relações de poder implícitas nas decisões administrativas e pedagógicas do sistema e como isso afeta as decisões e ações levadas a efeito na escola e nas salas de aula (LIBÂNEO, 2018, p. 19).

Dentro dessa ótica, para a formação de uma consciência acerca da responsabilidade de todos os envolvidos no processo educativo, Lück (2020, p. 43-44) afirma que:

verifica-se, em contextos descentralizados, a consciência das comunidades sobre a importância da educação para a formação de suas crianças e jovens, e que a geração de recursos locais para a manutenção de escolas e seu sistema constituem-se em componentes fortes de criação de um senso de responsabilidade das mesmas pelas escolas como centros importantes e significativos de formação dessas crianças e jovens. Essa consciência, é válido destacar, não se associa ao entendimento distorcido pelo enfoque unilateral, de desresponsabilização por governos sobre a realização da educação, mas sim corresponde a uma maior consciência de todos sobre essa responsabilidade complexa da sociedade toda. Este entendimento traduz-se no mote sábio identificado em comunidades não desenvolvidas, mas extremamente amadurecidas socialmente: “é necessário toda uma aldeia para educar uma criança”.

Assim como Rosar (2012), Libâneo (2018) descreve que a maioria dos autores consideram as tarefas da escola configuradas em uma teoria da administração. E, por entender que as ações e características da escola diferem das empresas, atribui o uso do termo organização como mais adequado, diante disso, utilizaremos o conceito de *organização escolar*.

Seguindo de perto essas definições, adotamos o sentido amplo de *organização*, ou seja, unidade social que reúne pessoas que interagem entre si e que opera por meio de estruturas e processos organizativos próprios, a fim de alcançar os objetivos da instituição. Em uma de suas obras mais difundidas, Lourenço Filho também destaca o caráter grupal e cooperativo das instituições, definindo a organização como ação congregada entre duas ou mais pessoas, em relação à qual a administração é subordinada. As escolas são, portanto, organizações, e nela [sic] sobressai a interação entre as pessoas, para a promoção da formação humana (LIBÂNEO, 2018, p. 87).

Portanto, uma escola organizada em todas as dimensões assegura uma educação de qualidade e controle nas decisões atingindo o objetivo educacional. Segundo Libâneo (2018, p. 87-88),

é esse o processo que denominamos de gestão. Utilizamos, pois, a expressão *organização e gestão da escola*, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que *administração*. Em síntese, a organização e gestão visam:

- a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula.
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem.
- c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos.

Paro (2016, p. 14) parte da premissa de que “[...] dos grupos dominantes não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas dominadas (e, no caso, no que se refere à escola) sem pressão por parte dos interessados”. O autor aponta a força dos grupos dominantes em manter a hegemonia, porém acredita na força dos trabalhadores (aqui incluem-se todos os trabalhadores que, para sobreviver, precisam vender a sua força de trabalho).

Da mesma forma, alertam Baczinski e Comar (2016, p. 145), “[...] a gestão democrática é uma necessidade da classe trabalhadora, portanto, não podemos ficar esperando que um modelo democrático de administração seja elaborado e enviado as [sic] escolas pelos órgãos centrais”. As autoras compreendem que é necessária a construção de uma prática pedagógica que assegure a consciência e supere a condição da escola condicionada ao mercado capitalista.

Esse posicionamento está de acordo com o proposto pela PHC, visando a superação da concepção de administração escolar de modelo empresarial. E a superação sugere transformação.

[...] Para atingir os objetivos de uma gestão democrática e participativa e o cumprimento de metas e responsabilidades decididas de forma colaborativa e compartilhada é preciso uma mínima divisão de tarefas e a exigência de alto grau de profissionalismo de todos. *Portanto, a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão, mas, também, a gestão da participação, em função dos objetivos da escola* (LIBÂNEO, 2018, p. 91, grifo do autor).

Saviani (2019) aponta pressupostos sobre a ideia, função e profissionalização do especialista em supervisão escolar. Para o autor, “[...] a *função* supervisora acompanha, de forma implícita, a ação educativa desde as origens” (SAVIANI, 2019, p. 80, grifo do autor). Por conseguinte, é “[...] uma especialidade que implica determinadas qualificações que exigem formação específica” (SAVIANI, 2019, p. 80). E sobre o processo formativo do profissional, o autor afirma a necessidade de mudança no currículo do curso de pedagogia:

Assim, uma escola viva, funcionando em plenitude, implica um processo de gestão que garanta a presença de professores exercendo a docência de disciplinas articuladas numa estrutura curricular, em ação coordenada, supervisionada e avaliada à luz dos objetivos que se busca atingir (SAVIANI, 2019, p. 89).

Notamos que uma gestão verdadeiramente democrática, capaz de envolver todos os membros na comunidade escolar de maneira sistematizada e coesa, contribui, concretamente, para a materialização de uma prática pedagógica alinhada aos pressupostos da PHC.

Nesse sentido, conforme já salientado por Saviani (2019), é condição cabal considerar a formação dos indivíduos que compõem a equipe gestora da escola. Todavia, a formação pela formação não é suficiente para a democratização da escola. É cabível, primeiramente, que tal formação esteja alinhada a um contexto histórico-crítico, isto é, contra-hegemônico; e que essa formação possa dar condições imateriais, desdobradas em constantes ações de natureza pedagógico-curricular (como, por exemplo, o encaminhamento e efetivação do PPP; os delineamentos formativos no que tange a relação conteúdo, forma e destinatário; etc.) para consolidar, mesmo que de maneira indireta, uma prática pedagógica que culmine, decisivamente, em uma formação integral do aluno.

3.4 GESTÃO ESCOLAR EM UMA ESCOLA PÚBLICA NO MUNICÍPIO DE PALHOÇA

Estruturamos a pesquisa com a finalidade de desvelar as ações da gestão escolar na expectativa de atender as necessidades pedagógicas neste contexto de precarização do ensino público, com a ênfase no empreendedorismo e no predomínio da “pedagogia das competências²³” (nova face da pedagogia hegemônica). Fez-se necessário também analisar as especificidades da equipe gestora em relação ao fazer pedagógico.

Nessa circunstância, neste momento, tratamos dos aspectos normativos, com o intuito de apresentar, em linhas gerais, o contexto normativo sobre a gestão escolar no estado de SC. Por isso, destacamos a influência do empresariado da educação (contextualizando com os documentos normativos da Rede Estadual de Ensino) e como se dá o processo de escolha do gestor no âmbito estadual.

Por consequência, destacamos determinados dados, referentes ao histórico da instituição escolar, que nos fazem compreender as marcas do tempo, a materialidade das

²³ Em suma, a “pedagogia das competências” apresenta-se como outra face da “pedagogia do aprender a aprender”, cujo objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhe permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação deixou de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (SAVIANI, 2021b, p. 437).

políticas educacionais no estado de SC e a singularidade da escola. Sabemos que esses elementos refletem na “cultura escolar”, uma categoria da História da Educação que procuramos esboçar brevemente. Isso, porque, de acordo com Nosella e Buffa (2022, p. 22), nos estudos atuais sobre as instituições escolares — mesmo que o enfoque do presente trabalho não seja diretamente o aprofundamento sobre uma determinada instituição escolar, cabe aqui realizar certos destaques —, [...] é oportuno e necessário efetuar um balanço crítico com o objetivo de verificar em que medida tais estudos têm contribuído para uma objetiva compreensão da escolarização brasileira visando a transformação”.

Dessa forma, tal como proposto para a pesquisa com o método dialético, analisamos determinados elementos genéricos que nos trazem a categoria da universalidade (que é, neste caso, o estado de SC) no intuito de identificar, nas contradições apresentadas, os elementos que repercutem na escola (categoria da particularidade). Com isso, neste momento, enfatizamos características do neoliberalismo, com destaque para o empresariamento da educação. Para isso, nos propomos apresentar, em linhas gerais, a conjuntura e as contradições no estado de SC e, por conseguinte, a repercussão desses tensionamentos no trabalho da equipe gestora da instituição escolar.

3.4.1 Apontamentos sobre o empresariado na educação catarinense: Políticas Educacionais e o Ensino Público em SC

No campo da educação escolar, uma batalha desmedida se trava em torno do significado da escola. Isso se deve ao fato de que as transformações que ocorrem no mundo do trabalho acarretam mudanças significativas na sociedade, e a escola é chamada a responder a demandas gerais de produção e reprodução da força de trabalho (DUARTE, 2020, p. 135).

O esforço em compreender que tais demandas foram (e estão sendo) empregadas na educação pública foi o que nos motivou para investigar os retrocessos do tempo presente, em especial em uma escola pública no estado de SC. Dessa forma, foi necessário retomar os rumos e “[...] os fundamentos ideológicos da concepção liberal de escola pública, os quais repousam, como já se indicou de passagem, nos fundamentos econômicos da sociedade burguesa” (SAVIANI, 2019, p. 279).

É importante frisar que tudo isso se dá em função das políticas de caráter neoliberal implantadas pelo Estado e adotadas de forma “emergencial” (quase que pioneira) pelo estado de SC. Por isso, analisamos algumas particularidades do cenário político e educacional catarinense (tendo em mente que se trata de um estado conservador²⁴). Nesse ínterim, Palú e Petry (2020, p. 9) evidenciam a trajetória da gestão no estado de SC, “[...] que, ao longo do século XX, foi marcada pelo autoritarismo, domínio de oligarquias, disputas e rivalidades entre famílias que se alternaram no poder, elitismo, clientelismo e favorecimentos políticos”.

Na concepção liberal, a educação não possibilita o lucro, ou seja, o trabalho não material é improdutivo para o capitalismo. “[...] Do ponto de vista liberal, a educação pública a cargo do estado é a regra. A iniciativa privada em matéria de ensino constitui exceção” (SAVIANI, 2019, p. 280). Nesse sentido, “[...] o investimento privado em educação só é viável no que respeita à instrução da camada superior da população” (SAVIANI, 2019, p. 280). E “[...] Quando se trata da educação destinada a toda a população, o empreendimento capitalista se inviabiliza” (SAVIANI, 2019, p. 280). Destacamos aqui o caráter contraditório da educação pública que Saviani retoma sobre a questão da instrução, na concepção do liberalismo clássico.

A ideologia liberal, ao se tornar consenso (ou seja, atendendo também aos interesses da classe trabalhadora para manter a hegemonia), precisa se readaptar, “[...] dadas as novas formas que a luta de classes vai assumindo” (SAVIANI, 2019, p. 282). Com a constituição do neoliberalismo, percebemos o aumento nos gastos e investimentos para ampliar a educação pública para a formação de recursos humanos.

No entanto, busca-se a reordenação do Estado com medidas políticas e financeiras para controle fiscal e, assim, afirmando a necessidade de corte nos gastos públicos. “No caso da América Latina essa orientação dita neoliberal foi introduzida por meio do ‘Consenso de Washington’. [...] As reformas sugeridas eram reclamadas pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia” (SAVIANI, 2019, p. 286).

Nessa perspectiva, o Estado assume o caráter neoconservador e admite-se o fracasso da escola pública para justificar os novos rumos das políticas públicas. “Diante do mote do ‘Estado Mínimo’ passa-se a considerar a ‘decadência da escola pública’

²⁴ Nas eleições de 2022, três candidatos ao governo de SC (todos conservadores) tiveram o apoio do ex-presidente Jair Messias Bolsonaro, assim como o governador anterior, Carlos Moisés da Silva, eleito em 2018.

como resultado da incapacidade do estado de gerir o bem comum” (SAVIANI, 2019, p. 286). Em resumo: “essas proclamações ditas neoliberais continuam sendo difundidas na conjuntura atual, acentuando o entendimento de que o estado atravessa uma crise profunda com perspectivas sombrias para a educação pública e para a própria democracia” (SAVIANI, 2019, p. 286).

Nesse ínterim, as políticas públicas são “secundarizadas” e “desqualificadas”, “[...] postulando-se a sua transferência para a iniciativa privada ou instituições filantrópicas que agora recebem o nome de Terceiro Setor ou de Organizações Sociais” (SAVIANI, 2019, p. 287).

Conforme já abordado na seção anterior, reiteramos a análise de Dourado (2007, p. 922) sobre as políticas educacionais e a gestão da educação no Brasil, para quem é necessário “[...] apreendê-las no âmbito das relações sociais em que se forjam as condições para sua proposição e materialidade”. O autor apresenta as concepções presentes nos programas e nas ações das políticas educacionais, articulados pelo governo federal. Com isso, compreendemos os limites estabelecidos para a materialização de tais programas e ações no âmbito específico dos sistemas de ensino da educação básica no Brasil.

Como sabemos, os acordos com organismos internacionais conduzem e estruturam os programas educacionais; e a linha de orientação curricular pragmática para a educação brasileira é inspirada nas reformas estadunidenses desde a década de 1990.

“Corporate reformers” – assim são chamados os reformadores empresariais da educação nos Estados Unidos, em termo criado pela pesquisadora americana Diane Ravitch [...]. Ele reflete uma coalizão entre políticos, mídia, empresários, empresas educacionais, institutos e fundações privadas e pesquisadores alinhados com a ideia de que o modo de organizar a iniciativa privada é uma proposta mais adequada para “consertar” a educação americana, do que as propostas feitas pelos educadores profissionais. Naquele país, a disputa de agenda entre os educadores profissionais e os reformadores empresariais da educação vem de longa data (FREITAS, 2012, p. 380).

Saviani (2019, p. 339) enfatiza o “atraso secular” e “déficit histórico” da educação no Brasil ao aderirmos ao “modelo americano²⁵”. Constata que talvez

²⁵ Se pensarmos nas consequências de um modelo americanizado para a educação brasileira, tomamos como pressuposto o segregacionismo enraizado na história dos Estados Unidos da América (EUA) e também refletido nos processos de colonização e de exploração do nosso país (e das consequentes pessoas escravizadas) durante esse processo; além do extermínio dos povos originários. Nessa perspectiva

possamos primeiro “[...] universalizar o ensino fundamental sem erradicar o analfabetismo”. Isto implica que discutir sobre essas políticas e programas educacionais, é um processo que vai além da “[...] dinâmica intra-escolar sem negligenciar, nesse percurso, a real importância do papel social da escola e dos processos relativos à organização, cultura e gestão intrínsecos a ela” (DOURADO, 2007, p. 922).

Ao presenciarmos os retrocessos na educação e os ataques à escola pública e à democracia, podemos destacar alguns dos projetos em curso na educação brasileira que foram implantados de forma “piloto” em Santa Catarina: o Programa Nacional das Escolas Cívico Militares (PECIM), o Programa Escola sem Partido, o *homeschooling*²⁶ e a inclusão do tema “empreendedorismo” no currículo escolar.

Nessas condições, como já vimos anteriormente, sobre o papel político/ideológico da escola, ressaltamos “[...] a necessidade de se pensar a escola como reprodutora das relações de produção e ao mesmo tempo como importante *lôcus* da luta de classes, que se apresenta predominantemente como luta ideológica” (CASSIN, 2008, p.171).

Conforme Dourado (2007, p. 925), “Tais indicadores situam a gestão educacional margeada por fatores intra e extra-escolares”. Nesse sentido, reforça a necessidade de envolvimento e participação dos “[...] trabalhadores em educação, estudantes e pais” (DOURADO, 2007, p. 925) para a organização da escola que atenda as especificidades da educação e, sobretudo da comunidade.

Somente como exemplo, no ano de 2017, no estado de Santa Catarina, presenciamos a parceria entre a Secretaria de Estado da Educação (SED e o Instituto Ayrton Senna²⁷. Houve também o apoio do Instituto Natura²⁸ na formação dos(as) professores para a implementação do Ensino Médio Integral em Tempo Integral (EMITI) nas escolas da Rede Estadual de Ensino. E, desde 2020, existe a parceria com o

podemos compreender a crise da democracia, tanto no Brasil como mundialmente. Sugerimos, para aprofundamento, a obra da escritora e jornalista Isabel Wilkerson (2021), “*Casta: as origens de nosso mal-estar*”.

²⁶ A lei catarinense que autoriza o ensino domiciliar, ou *homeschooling*, no estado, foi declarada inconstitucional pelo Tribunal de Justiça de Santa Catarina (TJSC). Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/02/06/lei-que-autoriza-homeschooling-em-sc-e-declarada-inconstitucional-pelo-tj.ghml>>. Acesso em: 30 mai. 2023.

Em última notícia, STF nega recurso de SC contra decisão do TJ que suspendeu ‘homeschooling’. Disponível em: <<https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2023/10/20/stf-nega-recurso-de-sc-contradecisao-do-tj-que-suspendeu-homeschooling.ghml>>. Acesso em: 22 out. 2023.

²⁷ Mais informações podem ser obtidas em: <<https://institutoayrtonsenna.org.br>>. Acesso em: 06 out. 2022.

²⁸ Para mais informações: <<https://www.natura.com.br>>. Acesso em: 06 out. 2022.

Instituto Iungo²⁹ para a formação dos(as) professores(as) no período da Pandemia de COVID-19 e para a implementação do NEM.

Segundo informações³⁰ da SED,

em 2019 houve a criação do Programa Minha Nova Escola, que definiu os pilares que nortearam as ações da secretaria ao longo de dois anos: Educação Inovadora, Infraestrutura Escolar, Gestão Total, Qualificação Permanente e Além da Escola. Nesse período houve a adesão de escolas estaduais ao Novo Ensino Médio e Programa de Escolas Cívico-Militares, a criação do sistema de inteligência de dados, a conclusão dos currículos da Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, a renovação completa da frota do transporte escolar e o investimento recorde no Programa Uniedu, além das adaptações necessárias para manter o ensino durante a pandemia de Covid-19.

Ainda durante a Pandemia, no ano de 2020, vimos a implementação do projeto “Vamos Aprender”, desenvolvido pela União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME) e pelo Conselho Nacional dos Secretários de Educação (CONSED). O projeto é uma parceria entre o governo de SC com a Fundação Lemann³¹, a Fundação Roberto Marinho (FRM), o Centro de Inovação para a Educação Brasileira (CIEB) e a Unesco.

Observamos que essas organizações têm como forma de ação a filantropia, uma dinâmica do capitalismo. Uma caridade mascarada para a manutenção de privilégios e da dominação dos meios de produção, sendo a educação o caminho para a efetivação dessas finalidades. Hoje, tais organizações colaboram com a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que sabemos construída com a finalidade de atender ao empresariado brasileiro, pensando no futuro do estudante, ou seja, no futuro trabalhador.

²⁹ O Banco Nacional de Desenvolvimento Econômico e Social (BNDES) é parceiro do Iungo na implementação dos programas Itinerários Amazônicos e o programa de formação “Nosso Ensino Médio” oferecendo conteúdo para as formações de professores e gestores. Conforme informação disponível em: <<https://iungo.org.br>>. Acesso em 04 out. 2022.

Os mantenedores do Instituto Iungo são o Movimento Bem Maior e o Instituto MRV. Disponível em: <<https://iungo.org.br/sobre/#parceiros>>. Acesso em: 01 mai. 2023.

³⁰ Informações e relatório completo das ações de gestão da SED. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/>>. Acesso em: 28 jun. 2023.

³¹ “A Fundação Lemann tem como compromisso o Brasil e sua gente. Acredita que as pessoas são o bem mais valioso do país e que, para alcançar um salto de desenvolvimento com equidade e qualidade, é preciso garantir um sistema educacional coerente e focado na garantia da aprendizagem”. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/30829-projeto-vamos-aprender-educacao-oferta-plataforma-online-com-programas-educativos-para-educacao-basica-em-sc>>. Acesso em: 22 mai. 2023. Mais informações disponíveis em: <<https://fundacaolemann.org.br/educacao-publica-de-qualidade/politicas-educacionais>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

A justificativa para essa universalidade entre as organizações vinculadas à produção material e não material, só pode ser compreendida se considerarmos que ambas estão estruturadas sob o modo de produção capitalista, portanto sua generalização organizacional é fruto da intrínseca relação estabelecida entre sua estrutura econômica e sua superestrutura. É o próprio modo de produção capitalista que procura por intermédio das teorias organizacionais, uma vez que elevadas à qualidade de “ciência”, justificar a viabilidade da aplicação de regras universais para a administração eficiente e produtiva da escola (DUARTE, 2020, p. 58).

Diante dessas evidências empíricas, constatamos que essas empresas parceiras são organizações sem fins lucrativos, que mantêm o compromisso em “contribuir com o desenvolvimento do país”. Para Freitas (2012, p. 382) “Uma rede de institutos e fundações privadas se desenvolve no país, apoiando experiências e iniciativas coerentes com esta plataforma”.

Como também investigamos, os principais mantenedores do Instituto Iungo objetivam³²: fortalecer o desenvolvimento profissional dos educadores e disponibilizar material didático para as formações de professores e gestores. E, dessa forma “fazer a diferença na educação”. E, na perspectiva crítica situamos o Instituto Iungo e a Fundação Lemann como mecanismos do aparelho privado de hegemonia (APH), pautados nos princípios do gerencialismo (concepção gerencial) a fim de atender os interesses do capital. Em resumo, funcionam para o controle dos resultados e, no caso da educação pública, para formar para o mercado de trabalho.

Nesse sentido, as organizações garantem a implementação da BNCC por meio de palestras, reuniões e debates a fim de propor ou recomendar as mudanças e, assim, assegurar que tudo esteja de acordo com os interesses da classe hegemônica. Já o CONSED e a UNDIME monitoram e orientam os gestores públicos. O principal objetivo é, portanto, viabilizar a implementação dos novos currículos para que as escolas se apropriem das mudanças estabelecidas para o Novo Ensino Médio (NEM).

Essa inferência está baseada nos objetivos dos mantenedores e das empresas parceiras dos institutos, que promovem a formação dos professores e gestores para garantir a implementação das reformas educacionais visando promover a transformação social, que é, como já vimos, um pressuposto das pedagogias hegemônicas e crítico-reprodutivas.

³² Disponível em: <<https://iungo.org.br/parceiros/>>. Acesso em: 19 nov. 2023.

Em tempo, lembramos que o movimento “Todos Pela Educação³³” (TPE) também é mantido pela Fundação Lemann, que, por meio de suas ações, reivindica a implantação de políticas educacionais para garantir o que o movimento chama de “qualidade” da aprendizagem, traduzido nas metas do PNE. O movimento TPE, do governo Lula (fundado em seis de setembro de 2006), é renovado e inspira-se no mote do governo de FHC, o projeto “Acorda Brasil. Está na hora da escola”.

Ao compreendermos que uma das estratégias do neoliberalismo é a filantropia, podemos refletir acerca do projeto delineado por acordos internacionais (com parceria público-privada) e, posteriormente, acerca da desresponsabilização do Estado com a educação.

Este argumento também esconde o fato de que é responsabilidade do Estado garantir boa educação para todos. Portanto, a tese dos reformadores empresariais, neste ponto, termina desresponsabilizando o Estado quando convém – ou seja, quando está em jogo, por um lado, o faturamento das corporações educacionais e, por outro, o controle ideológico do sistema educacional pelas corporações empresariais para colocá-lo a serviço de interesses de mercado, estreitando as finalidades educativas. É fundamental nos contrapormos à hipocrisia que prega ser possível estarmos “todos juntos pela educação”, quando os interesses hegemônicos dos empresários reduzem a educação a produzir o trabalhador que está sendo esperado na porta das empresas (Freitas, 1992). A educação de qualidade tem que ser mais que isso (FREITAS, 2012, p. 387).

O conceito de “Estado mínimo” transfere para a sociedade o dever da educação traduzido no projeto TPE, que, segundo Saviani (2020, p. 3), “[...] trata-se de um movimento criado pelos empresários, sugerindo que a educação é um problema não restrito ao Estado e aos governos, mas de toda a sociedade”.

Para Saviani (2021b), assim como para Freitas (2012), o neotecnicismo parte da teoria da “responsabilização” de concepção meritocrática e gerencialista, que cria falsas expectativas de aprendizagem baseando-se em testes padronizados. Esses testes, então, dão suporte para a ideia de privatização da educação pública. “Portanto, a bandeira da escola pública tem que ser atualizada: não basta mais a sua defesa, agora termos que defender a escola pública *com gestão pública*” (FREITAS, 2012, p. 386, grifo do autor).

E, nessa linha de pensamento, segue a protelação dos principais problemas educacionais desde as metas estabelecidas na CF de 1988. “A improvisação se manifesta no fato de que para cada ponto que se levanta como importante busca-se logo

³³ Mais informações disponíveis em: <<https://todospelaeducacao.org.br>>. Acesso em: 23 mai. 2023.

aprovar uma emenda constitucional” (SAVIANI, 2020, p. 3). Com efeito, segundo o autor, são problemas educacionais que outros países já resolveram no século XX. “[...] Eis a perversa equação que expressa o significado da política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje: Filantropia + proteção + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no País” (SAVIANI, 2020, p. 5).

Para Saviani (2020, p. 4), o resultado da equação pode ser observado empiricamente dentro das nossas escolas “[...] na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados”. Compreendemos que o gestor é convidado a resolver essa equação.

Assim, ao resgatar os elementos específicos da educação no Estado de SC, destacamos que, no início do ano de 2022, a SED proporcionou aos gestores e assessores das escolas públicas da Rede Estadual de Ensino o curso de formação “Gestão Escolar, Projeto Político-Pedagógico e a Organização do Ensino³⁴”, o curso teve a parceria com o Centro de Informática e Automação do Estado de Santa Catarina (CIASC) e com a Plataforma Studos.

Com efeito, foi sancionada, no estado de SC, a lei que cria o programa “Universidade Gratuita”. Tal lei foi posta, anteriormente, em formato de Projeto de Lei (PL) e esteve em análise na Assembleia Legislativa do Estado de Santa Catarina (ALESC). Segundo informações³⁵ “os Deputados Estaduais se comprometeram a analisar o PL ainda no primeiro semestre para que o programa Universidade Gratuita já esteja em funcionamento no segundo semestre deste ano”; e “a expectativa do Governo é atender pelo menos 30 mil acadêmicos em 2023, chegando a 75 mil em 2026”. O governador, Jorginho Mello, enfatizou que “É um dia histórico pra Santa Catarina. O projeto foi construído a muitas mãos e, com as contrapartidas da ACAFE iremos transformar nosso estado e permitir que a educação continue transformando muitas vidas”. Assim, percebemos que,

nesse novo contexto, as ideias pedagógicas sofrem grande inflexão: passa-se a assumir no próprio discurso o fracasso da escola pública, justificando sua

³⁴ Mais informações em: <<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31547-sed-inicia-curso-de-formacao-para-gestores-e-assessores-da-rede-estadual-a-partir-desta-terca-feira>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

³⁵ Disponível em: <<https://estado.sc.gov.br/noticias/jorginho-mello-entrega-o-projeto-de-lei-que-cria-o-universidade-gratuita-para-analise-dos-deputados-estaduais/>>. Acesso em: 25 mai. 2023.

decadência como algo inerente à incapacidade do Estado de gerir o bem comum. Com isso se advoga, também no âmbito da educação, a primazia da iniciativa privada regida pelas leis do mercado (SAVIANI, 2021, p. 428).

Hoje, no estado de SC, o governo anuncia o investimento na educação privada e, ao mesmo tempo, o ajuste fiscal, com corte nos investimentos da educação pública e medidas como a “suspensão das nomeações de novos servidores aprovados em concursos públicos e também aumentos salariais e reajustes até maio de 2024³⁶”. Isto, nada mais é, conforme Simionatto (1999, p. 23) a “ideologia do favor” perpetuada, para beneficiar o empresariado da educação privada e, assim, formar o(a) estudante para o mercado de trabalho.

Tal situação é reconhecida pelos próprios privatistas, que invocam a responsabilidade do Estado em matéria de educação para justificar os subsídios às escolas privadas, reivindicando, portanto, que o Estado arque com os custos do ensino remunerado, assim, os investimentos privados de modo a preservar sua margem de lucro (SAVIANI, 2019, p. 281).

A compreensão acerca dos interesses burgueses no campo educacional é necessária e, por consequência, desdobra (dentre outras) questões sobre o movimento de privatização da educação no Brasil. Vejamos a seguinte questão, à guisa de ilustração: no caso do Estado de SC, há uma carência de especialistas para atuar nas escolas. O último Concurso Público para efetivação de profissionais especialistas foi no ano de 2017³⁷ e a última chamada, no ano de 2021. E, embora não haja quantidade suficiente de professores para suprir as necessidades de todas as escolas, ainda não ocorreu uma nova chamada. Esse movimento é uma das estratégias neoliberais de diminuição do máximo possível de indivíduos no setor público – com a suposta justificativa da diminuição do Estado.

Ademais, destacamos uma nova lei, a nº 18.637³⁸, de 8 de fevereiro de 2023, que entra em vigor no estado de SC. Nomeada pelo Sindicato dos Trabalhadores em Educação de Santa Catarina (SINTE-SC) como “Lei da Mordaça”. O SINTE afirma, em

³⁶ Maiores informações disponíveis em: https://agenciaal.ale.sc.gov.br/index.php/gabinetes_single/ajuste-fiscal-do-governo-do-estado-corta-r-650-milhoes-da-educacao-denunci. Acesso em: 30 mai. 2023.

³⁷ Concurso de ingresso edital 2271/2017/SED. Disponível em: <https://www.sed.sc.gov.br/documentos/concurso-ingresso-quadro-de-vagas-12-12-2017>. Acesso em: 18 out. 2022.

³⁸ Disponível em: <https://leisestaduais.com.br/sc/lei-ordinaria-n-18637-2023-santa-catarina-altera-o-anexo-ii-da-lei-no-17-335-de-2017-que-consolida-as-leis-que-dispoem-sobre-a-instituicao-de-datas-e-festividades-alusivas-no-ambito-do-estado-de-santa-catarina-para-instituir-a-semana-escolar-estadual-de-combate-a-violencia-institucional-contr-a-crianca-e-o-adolescente>. Acesso em: 22 mai. 2023.

nota de repúdio³⁹, que a referida lei é “[...] uma cortina de fumaça para impor diversas normas que atacam a Liberdade de Cátedra do professor e persegue os trabalhadores da educação”.

A lei dispõe, em seu art. 1º, que “fica instituída, no âmbito do Estado de SC, a Semana Escolar Estadual do Combate à Violência Institucional Contra a Criança e o Adolescente, a ser realizada, anualmente, no período, compreendido entre os dias 8 e 14 de agosto”. E, ainda, no art. 2º, a lei se propõe a

II- ampliar o conhecimento de crianças e adolescentes sobre o direito de liberdade de aprender conteúdo politicamente neutro, livre de ideologia, respeitando a pluralidade de ideias e a liberdade de consciência, assegurados pela Constituição Federal; [...].

Neutralidade, aqui, parece ser sinônimo de intencionalidade. “Em suma, os obscurantistas empregam de maneira falaciosa o argumento da liberdade para tentar impor a [*sic*] toda sociedade sua visão de mundo” (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 97).

Essa lei é mais uma política educacional para diminuir a autonomia dos professores com vistas à precarização e fragmentação da educação pública. Em resumo, a Lei nº 18.637, reveste e institui o Programa Escola sem Partido. Esse movimento da sociedade civil nada mais é que uma “crise de caráter estrutural” do capitalismo. Para Saviani (2020, p. 12-13),

nessas circunstâncias a classe dominante já não consegue mais ser dirigente, ou seja, vai perdendo sua capacidade hegemônica, não conseguindo obter o consenso das demais classes em torno da legitimidade de seu domínio. Ocorre, então, o acirramento da luta de classes. Não podendo se impor racionalmente, a classe dominante precisa recorrer a mecanismos de coerção no plano da sociedade política combinados com iniciativas no plano da sociedade civil que envolvem, por um lado, o uso maciço dos meios de comunicação promovendo uma verdadeira lavagem cerebral junto à população, e, por outro lado, a investida no campo da educação escolar tratada como mercadoria e transformada em instrumento de doutrinação.

No entanto, combater a censura é defender a escola no sentido de oportunizar aos estudantes o acesso ao conhecimento científico.

A importância política da educação reside, enfim, no cumprimento de sua função própria, que consiste na socialização do conhecimento. E, especificamente no caso da escola, sua importância política reside no cumprimento de sua função própria: a socialização do saber elaborado,

³⁹ Disponível em: < <https://sinte-sc.org.br/Noticia/21849/sintesc-cobra-a-revogacao-da-lei-que-ataca-a-liberdade-de-catedra> >. Acesso em 12 fev. 2023.

sistemático, assegurando, às novas gerações, a plena apropriação das objetivações humanas mais ricas representadas pela produção científica, filosófica e artística (SAVIANI, 2020, p. 15).

E, assim, presenciamos uma nova série de ataques aos profissionais da educação, isso sem problematizar a questão dos ataques⁴⁰ às escolas em SC e o programa de militarização⁴¹. Diante desses fatos, desperta-nos ainda mais o sentimento de consternação e de derrota. “[...] O quadro mais amplo da crise social já afeta diretamente as escolas. São constantes as notícias de depredações de escolas, circulação de drogas e atos de violência de tipos variados no interior das escolas públicas de educação básica” (SAVIANI, 2019, p. 290).

Tendo em vista o contexto marcado por ações governamentais influenciadas e reguladas por agências e organismos multilaterais, Dourado (2007) destaca os limites e perspectivas do processo de construção de novos parâmetros educacionais e de gestão das escolas públicas no contexto de reforma do Estado. Busca explicitar também as concepções de educação e gestão preconizadas em uma suposta qualidade do ensino básico.

Constatamos, nesse sentido, que o movimento educacional no Estado de SC compactua com um processo formativo em proveito do desenvolvimento da concepção de mundo no âmbito conservador. Destarte, os processos no bojo das relações sociais se dão em proveito da naturalização, ou seja, são causas de um apaziguamento social. E isso se dá também por meio dos aparatos da própria política educacional, acabando, assim, por influenciar as ações na educação escolar, cujo destaque se dá, no próximo momento, em apresentar elementos sobre as especificidades de dirigentes escolares.

3.4.2 Trajetória do processo de escolha de dirigentes escolares em SC

⁴⁰ Em SC, destacamos dois massacres em escolas: um na cidade de Saudades em 4 de maio de 2021; e outro em Blumenau em 5 de abril deste ano).

⁴¹ O Programa Nacional das Escolas Cívico Militares/PECIM é uma iniciativa do Ministério da Educação, em parceria com o Ministério da Defesa, que apresenta um conceito de gestão nas áreas educacional, didático-pedagógica e administrativa com a participação do corpo docente da escola e apoio dos militares. O programa foi instituído por meio do Decreto Federal nº 10.004 de 05 de setembro de 2019, que pretende promover a melhoria na qualidade da Educação Básica. Atualmente, Santa Catarina possui nove unidades estaduais com o modelo e, devido aos resultados e à aceitação pelas famílias, a Secretaria estuda, em conjunto com a Polícia Militar, a criação de um programa estadual de Escolas Cívico-Militares. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31834-tres-escolas-civico-militares-de-sc-recebem-certificado-de-honra-ao-merito-do-mec>>. Acesso em: 11 mai. 2023.

De uma forma geral, podemos dizer que a gestão democrática sinaliza para a participação de toda a comunidade escolar e, assim, busca a autonomia da escola para a educação pública de qualidade. “Uma das estratégias que pode contribuir para a materialização da gestão democrática é a forma de escolha de seus dirigentes” (PALÚ; PETRY, 2020, p. 8). Para os autores, “[...] a eleição poderá constituir-se em um instrumento de democratização” (PALÚ; PETRY, 2020, p. 08), mas por si só não garante o processo democrático.

Conforme Palú e Petry (2020), em síntese, no estado de SC, entre 1948 e 1970, a forma de escolha dos diretores dos grupos escolares era por concurso público. De 1970 a 1985 e, posteriormente, de 1991 a 2013, a forma de escolha dos dirigentes era por indicação política. Nesse ínterim, os autores consideram que a forma mais democrática de escolha de diretores em SC foi conforme a Lei nº 6.790 de 1985 e a Lei nº 8.040 de 1990 (definidas como inconstitucionais). No entanto,

[...] o principal tensionamento esteve relacionado às formas de escolha dos gestores escolares. Nas décadas de 1980 e 1990, a eleição foi conquistada, porém foi declarada inconstitucional; assim, a indicação voltou a ser utilizada como forma de escolha dos dirigentes escolares catarinenses. Nos anos 2000, evidenciou-se a influência internacional na formulação das políticas educacionais, que, por meio de suas recomendações, tem modificado a concepção de gestão, cujas proposições podem estar na origem dos PGEs. O Plano Estadual de Educação de Santa Catarina (PEE/SC 2015-2024) altera o foco da gestão democrática para além da escola, situando-a no sistema estadual de ensino. Apesar das lutas e das disputas presentes na trajetória da gestão, ainda são necessários avanços para que a gestão democrática se materialize no âmbito da educação pública catarinense (PALÚ; PETRY, 2020, p. 1-2).

Diante desse cenário, somente em 2013 tivemos em SC a efetivação do processo de eleição para o cargo de diretor nas escolas estaduais. Porém, algumas escolas não participaram do processo para eleger um Plano de Gestão, permanecendo a indicação política, conforme Decreto nº 1.794/2013, que dispõe:

Art. 10. Cabe ao Secretário de Estado da Educação a designação do diretor de escola, em conformidade com os requisitos elencados nos incisos I a VI do art. 9º deste Decreto, até a edição de novo processo de consulta à comunidade escolar, nas seguintes hipóteses:

- I – não havendo proposta de plano de gestão escolar; e
- II – quando a comunidade não referendar o Plano de Gestão Escolar que lhe for apresentado.

Art. 11. Cabe ainda ao Secretário de Estado da Educação a designação de nome de professor que preencha os requisitos do art. 9º deste Decreto e seja o responsável pelo Plano de Gestão Escolar escolhido pela comunidade escolar para o exercício da FG de Diretor de Escola (SANTA CATARINA, 2013).

A mudança foi anunciada no dia 15 de outubro de 2013, no dia dos professores. A forma de escolha estabeleceu critérios como “[...] possuir curso de formação ou especialização em gestão escolar e não possuir mais de cinco faltas injustificadas nos três anos anteriores à inscrição do PGE” (PALÚ; PETRY, 2020, p. 17). O Decreto nº 1.794/2013, que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades (SANTA CATARINA, 2013), assim, prevê uma nova forma de escolha do gestor, por meio do *Plano de Gestão Escolar*. Há também a Portaria nº 24/SED, de 02/07/2015, que regulamenta o processo de seleção dos Planos de Gestão das Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da rede estadual de educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, e o exercício da função de diretor de escola (SANTA CATARINA, 2015).

A adoção do novo modelo de escolha de dirigentes escolares e da estratégia de governança é problematizada por Palú e Petry (2021), que nos revelam as contradições do processo que surge alinhado às políticas neoliberais. Os autores fazem um panorama geral da implementação dos PGEs ao longo das três fases (2014, 2015 e 2019), identificando a influência de “atores hegemônicos” e de “[...] procedimentos análogos à gestão empresarial” (PALÚ; PETRY, 2021, p. 1221). Vejamos que:

[...] nas primeiras décadas dos anos de 2000, podemos observar a influência internacional na educação catarinense. A OCDE, em 2009, a pedido do Governo Estadual e da SED/SC, realizou um estudo que, em 2010, resultou em uma publicação chamada Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil. O documento faz uma análise e recomendações sobre a política educacional. O relatório foi objeto de exame do CEE/SC, que emitiu em 2012 o documento chamado Proposições de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE.

O documento da OCDE abordou a temática da Governança: Gestão do Sistema e da Qualidade (PALÚ; PETRY, 2020, p. 16).

Atualmente, o PGE é normatizado⁴² pelo Decreto nº 194, de 31 de julho de 2019, que dispõe sobre a gestão escolar da educação básica e profissional da Rede Estadual de Ensino (SANTA CATARINA, 2019); e pela Portaria nº 1434/SED de 06 de agosto de 2019, que regulamenta o processo de escolha de Plano de Gestão Escolar (PGE) nas Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da Rede Estadual de Ensino de Santa Catarina, em todos os níveis e modalidades de ensino, e o exercício da

⁴²Maiores informações disponíveis em: <<https://www.sed.sc.gov.br/professores-e-gestores/31720-plano-gestao-escolar-4>>. Acesso em: 12 jul. 2023.

função gratificada de diretor de unidade escolar (UE) e de assessor de direção de unidade escolar.

Esse processo contraditório (emancipatório e ao mesmo tempo influenciado por políticas neoliberais e de cunho gerencialista) corrobora um novo período nas escolas em que os profissionais da educação podem usufruir dos benefícios dessa condição para a organização escolar em prol de uma educação de qualidade.

Contudo, a mudança no processo de escolha de dirigentes escolares, apesar de representar uma conquista, apresenta, ainda, algumas limitações e desafios que impedem a sua aplicabilidade na prática pedagógica.

Diante das contradições evidenciadas pelo posicionamento do Sinte-SC e da SED/SC, percebemos que a gestão escolar é mais uma vez objeto de disputas e de tensionamentos no Estado, visto que os educadores e o sindicato que os representa defendiam a aprovação de um projeto de lei, o qual deveria ser discutido com a comunidade. Já o Governo implantou a mudança no meio/na forma de escolha do gestor escolar e do modelo de gestão escolar por meio de Decreto, causando descontentamento entre os profissionais da educação (PALÚ; PETRY, 2020, p. 19).

Na última notícia⁴³ até então, a SED divulgou que, após uma reunião técnica com as equipes das coordenadorias regionais, os representantes dos grupos deram sugestões acerca do “processo democrático de escolha de gestores escolares e reorganização do currículo do Novo Ensino Médio”. Foi divulgado também que “as sugestões foram condensadas em um documento e serão debatidas a nível estadual, visando promover melhorias na qualidade de ensino”. Assim, volta a dúvida sobre como vem sendo debatido o processo de escolha de gestores. Não estamos seguros quanto ao processo democrático de escolha dos dirigentes pois, conforme ponderamos anteriormente, não é uma política de Estado, é uma regulamentação por decreto⁴⁴; não por lei.

3.4.3 Histórico da instituição escolar

⁴³ Maiores informações em: <<https://www.sed.sc.gov.br/secretaria/imprensa/noticias/31845-secretaria-da-educacao-discute-melhorias-no-novo-ensino-medio-e-na-gestao-escolar-com-coordenadorias-regionais-de-educacao>>. Acesso em: 22 mai. 2023.

⁴⁴ Em tempo, no dia 05/10/2023, o governo anuncia o edital nº 2711, nos termos do Decreto Estadual nº 273, de 12 de setembro de 2023, Processo SED 144631/2023, que dispõe sobre a escolha dos PGEs para o período de 2024 a 2027.

Nossa missão: “Trabalhar a formação e o desenvolvimento da consciência dos educandos, a fim de que se tornem cidadãos críticos capazes de produzir conhecimentos e transformar a sociedade em que vivem”⁴⁵.

Diante do novo desafio proposto pela SED à Escola de Educação Básica Irmã Maria Teresa (EEBIMT) (a oferta do EF e o aluguel de um prédio denominado Anexo I para atender os novos alunos), percebemos que as mudanças ocasionadas pela reforma do EM, ainda estão evidentes. A gestão escolar, os professores, os funcionários e os alunos buscam assimilar as mudanças com o novo currículo: os materiais didáticos, a distribuição dos professores dentro da nova carga horária, a matrícula e a adequação da infraestrutura; isso tudo dentro de condições mínimas de investimento financeiro pelo Estado.

O prédio sede da escola possui trinta e cinco turmas do 9º ano do EF até a 3ª série do EM e atende os três turnos (durante o período diurno, atende o 9º ano do EF e a 1ª série do EM; no período noturno, somente o EM). O Anexo I, conta com vinte e uma turmas de 2^{as} e 3^{as} séries do EM (matutino e vespertino). É importante salientar que a escola ainda atende algumas turmas da matriz antiga do EM (no total, doze turmas), as turmas da matriz do NEM (um total de quarenta turmas) e mais o EF (com quatro turmas).

A escola conta, em sua equipe, aproximadamente cento e vinte profissionais entre equipe administrativa e pedagógica. Os profissionais da limpeza, alimentação escolar e vigilância são todos terceirizados e a equipe gestora é responsável pela fiscalização do trabalho desses funcionários. Convém lembrar que esses dados foram retirados do PPP da instituição.

Em consulta aos arquivos de registro do histórico da escola, constatamos a necessidade de organização do material para realizar uma pesquisa minuciosa da história da instituição. Porém, encontramos alguns registros que julgamos necessário para início desse trabalho.

O primeiro registro da escola data de 26 de abril de 1955, como Escola Isolada no Distrito da Ponte do Imaruim. Não encontramos o livro de registro com a informação, somente em documentos de processo de alteração do currículo (do mencionado arquivo) essa informação está registrada. Conforme descrito, a escola

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.eebimt.com.br/nossahistoria.html>>. Acesso em: 03 ago. 2023.

funcionava em uma sala alugada na propriedade de Leopoldo Juttel, com 42 alunos matriculados.

O Grupo Escolar Irmã Maria Teresa foi criado pelo Decreto nº 8.862, de 16 de janeiro de 1970. Em 7 de maio de 1971, com o Decreto SEE 7-5-71/97, o grupo é transformado em Escola Básica Irmã Maria Teresa. O Parecer nº 272/73 de 18 de maio de 1973 autoriza o funcionamento da 8ª série do 1º Grau. No mesmo documento, encontramos a informação da autorização para funcionamento das 5ª, 6ª e 7ª séries do 1º Grau, diante dos Pareceres nº 53/71, nº 324/71 e nº 88/73, respectivamente. Porém é necessária uma maior investigação para encontrarmos o registro do início das turmas.

Nesta investigação também encontramos o registro do Estatuto da Associação de Pais e Professores (APP) da Escola Básica Irmã Maria Teresa com data de início em 7 de julho de 1980.

No processo, datado de 29 de outubro de 1985, foi possível verificar os objetivos a que se destinava a criação do Colégio e destacamos aqui o seguinte item: “h) a condenação de qualquer tratamento desigual por motivo de convicção religiosa, filosófica, política, bem como de qualquer preconceito de classes ou raça”.

A Portaria nº 209/96, de 02 de abril de 1986, autorizou o funcionamento do ensino de 2º Grau e transformou a escola básica em Colégio Estadual Irmã Maria Teresa. O colégio, então, passou a oferecer as habilitações em Técnico de Contabilidade e Técnico de Secretariado.

Já em 14 de março de 1989, com o Parecer nº 66/89, é autorizado o Curso Técnico de Assistente de Administração, substituindo o Curso Técnico de Secretariado, “[...] por não haver clientela interessada em frequentá-la” e desativando o curso mencionado.

Com o documento do registro de Imóveis, verificamos a compra do terreno do antigo proprietário, Leopoldo Jutel, que alugou a primeira sala para a Escola Isolada. O documento da compra do terreno pelo Plano de Metas do Governo do Estado de Santa Catarina data de 1 de julho de 1967.

Contudo, é necessária a busca de novos documentos para registrarmos a data de construção do primeiro prédio escolar como também as últimas reformas estruturais.

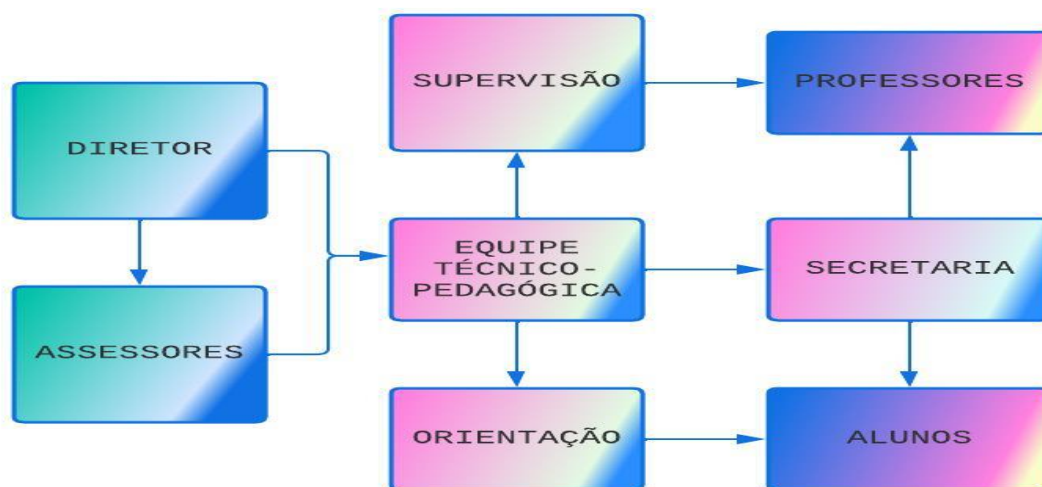
No ano de 2000, com o reordenamento das escolas públicas em SC, a escola passou a atender somente a sétima e oitava séries dos anos finais do EF e o EM, e passou a ser denominada EEB Irmã Maria Teresa. Já em 2008, deixou gradativamente de atender o EF, passando a atender somente o EM. Em 2010, a escola passou a

oferecer o Ensino Médio Inovador (modelo estabelecido pelo MEC para o projeto, cujas bases se desenvolveriam em torno do trabalho, cidadania, tecnologia e cultura). Em 2021 iniciou o atendimento com a nova matriz do NEM e em 2023 atende as últimas turmas do EM regular. Ademais, até o ano de 2022 atendeu somente o EM, agora, em 2023, volta a atender turmas dos anos finais do EF.

Listamos aqui alguns dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos na escola pela atual gestão: Projeto Família na Escola; Núcleo de Educação e Prevenção – NEPRE; Rádio Escolar; palestras com os parceiros (ANHANGUERA, FATENP, FIESC, SENAC, SENAI, UNISUL, COC); gincana; projeto de sustentabilidade; projeto de esporte; projeto de leitura; projeto de formação; projeto *Colabora Maria*; e aulões.

A fim de relacionarmos o trabalho da equipe gestora com a organização do trabalho na escola, julgamos importante referenciarmos o organograma conforme estabelecido no PPP:

Organograma 1- EEB IRMÃ MARIA TERESA



Fonte: PPP da instituição, 2023.

Nesse percurso, não foi possível isolar a história e singularidade da UE do contexto histórico, econômico, político e social; ampliando, assim, a compreensão da própria História da Educação. Para Nosella e Buffa (2022), “o fundamental, portanto, em pesquisas sobre instituições escolares, para o método dialético, é relacionar o particular (o singular, o dado empírico) com o geral, isto é, com a totalidade social, evidenciando interesses contraditórios”.

Conforme Sanfelice (2006, p. 24), “a singularidade das instituições educativas mostra e esconde como ocorreu e/ou ocorre o fenômeno educativo escolar de uma sociedade”. Assim como para Nosella e Buffa (2022, p. 9), “do nosso ponto de vista, não há contraposição entre a macro e a micro-história, uma vez que os interesses particulares e os gerais se entrelaçam”. Dessa forma, relacionamos, no próximo capítulo, a categoria da *singularidade* que corrobora com a história da instituição escolar pesquisada.

Na sequência, apresentamos a discussão dos dados dos profissionais que compõem a equipe gestora da escola, coletados em estudo por meio do questionário e da entrevista semiestruturada. Em razão dos objetivos específicos, privilegiamos as fontes decorrentes das entrevistas, pois as entrevistas nos revelam as ações dos envolvidos.

Nesse ínterim, relacionamos as principais categorias de análise (diante das concepções dos participantes nas respostas do questionário e da entrevista) com o objeto de pesquisa. Essas categorias de conteúdo emergem da empiria. Portanto, consideramos as categorias como conceitos explicativos que nos levaram à formulação das respostas para o problema de pesquisa, tal como proposto pelo método utilizado, o materialismo histórico-dialético.

4 MATERIALIZAÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR: O OLHAR DA EQUIPE GESTORA

Neste capítulo, apresentamos os dados coletados e a sistematização das falas dos participantes que compõem a equipe gestora da instituição em que realizamos a pesquisa; para, assim, amparar a análise considerando os objetivos específicos do estudo. Entrevistamos o grupo que compõe efetivamente a equipe gestora (o diretor e dois assessores) e mais dois especialistas (um orientador educacional e outro supervisor escolar).

Para efetivar a pesquisa em sua plenitude e assegurar uma análise fidedigna e bem fundamentada acerca do objeto de pesquisa, foi necessário realizar os procedimentos de cunho operacional técnico, estabelecidos anteriormente e fundamentados na concepção do materialismo histórico-dialético.

Como procedimentos operacionais, aplicamos as seguintes técnicas: 1) o questionário (Apêndice A), em forma de formulário (*Google Forms*), com o objetivo de reunir informações e dados gerais dos participantes e aspectos que foram aprofundados na entrevista; 2) as entrevistas semiestruturadas (Apêndice B), realizadas entre os dias 5 e doze do mês de junho de 2023, presencialmente e individualmente, com as falas gravadas e transcritas. Dessa forma, aprofundamos as informações do questionário e relacionamos as interrogativas, apoiados na teoria da pesquisa⁴⁶; e 3) a documentação para agrupar informações sobre questões de natureza pedagógico-curricular. Assim, enfatizamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) da instituição educacional a fim de buscar informações complementares e subsidiar as interpretações.

Destacamos que os cinco participantes da pesquisa preencheram o formulário e optaram pela participação na pesquisa. Assim como também concordaram com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e todos leram e assinaram o documento que autoriza a utilização dos dados para a presente pesquisa conforme exigência do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

As respostas dos profissionais de Educação estão identificadas por codinomes (PROFISSIONAL A, B, C, D e E) para manter sigilo de suas identidades. Dessa forma, destacamos e transcrevemos alguns excertos para colaborar com a proposta de pesquisa

⁴⁶ “[...] Porque esta, ao mesmo tempo que valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação” (TRIVIÑOS, 1987, p. 146).

e análise. Como bem lembramos, foram excluídas algumas expressões, imprecisões e palavras repetidas.

Os profissionais entrevistados têm entre 38 e 66 anos e, dentre todos, apenas um é homem. A maioria trabalha há mais de cinco anos na UE, e a média de trabalho na área da Educação é de cerca de 19 anos.

Com relação à formação, os entrevistados possuem:

1. graduação em Pedagogia e mestrado em Educação;
2. graduação em Pedagogia e especialização em Gestão Escolar e em Supervisão, Orientação e Inspeção;
3. graduação em Educação Artística e especialização em Gestão Educacional;
4. graduação em Filosofia (bacharelado e licenciatura); e
5. graduação em Filosofia/Sociologia e especialização em Gestão Educacional e Metodologia do Ensino Interdisciplinar.

É relevante salientar que a formação dos profissionais da equipe gestora pode estar contribuindo com a gestão da escola, por se tratar de um percurso formativo na área das Ciências Humanas. Nessa lógica, compreendemos que todos possuem uma formação voltada para as peculiaridades e complexidades da sociedade humana nas relações sociais, históricas e culturais.

Nessa linha de raciocínio, iniciamos com um breve relato sobre as atribuições do cargo e função que estão desempenhando na escola. Pelas respostas ao questionário, destacamos que foi possível verificar uma distribuição das responsabilidades entre a equipe gestora e os especialistas, assim contemplando todas as dimensões da escola.

Assim, cabe destacar o que Lück (2020) aponta como “superação do modelo estático de gestão”, pois essa necessidade de organização da escola parte da premissa de que uma escola organizada em todas as dimensões abrange e permite a gestão democrática, pois ela compartilha dos mesmos interesses para a prática pedagógica e caminha na perspectiva da gestão coletiva e participativa. Nesse aspecto da prática pedagógica, as “Responsabilidades são compartilhadas e não divididas” (LÜCK, 2020, p. 97).

Vejamos as respostas dos profissionais (aqui, não estão identificadas com codinomes, pois tratam das respostas dos questionários):

1. Conversar com alunos, orientar alunas gestantes, chamar pais para conversar sobre o filho, participar dos Conselhos de Classe, preencher relatórios para o Conselho Tutelar (CT) e fazer levantamento de faltas dos alunos.
2. Meu trabalho é mais voltado para o professor. Cuido e oriento sobre a parte pedagógica: planejamentos, diários, cursos, entre outros.
3. Parte pedagógica e projetos.
4. Como Diretor de escola, minhas atribuições são de caráter gerencial, organizando estratégias e fluxos de trabalho, administrando recursos humanos e materiais, organizando o horário de trabalho das diferentes equipes, propondo inovações e adaptações no processo de ensino e aprendizagem.
5. Sou responsável pelo administrativo da escola. Todas as terceirizadas (vigilância, merenda, limpeza), todas as compras de material de expediente e para consertos em geral, toda prestação de contas das verbas vindas do PDDE ou CPESC são minha responsabilidade. Faço a fiscalização da merenda e sou responsável por todas as obras de melhorias na UE, incluindo as manutenções vindas do Estado ou as particulares em que buscamos colaboradores para a prestação de serviços. Também atendo alunos, pais, professores nos turnos [em] que trabalho. Organizo o café dos professores e ajudo nas diversas demandas do dia a dia da escola.

No questionário também solicitamos uma breve descrição dos principais limites e possibilidades enfrentados no cotidiano escolar pelos profissionais em Educação, à e tivemos as seguintes respostas:

1. São muitas as possibilidades de transformação dentro da área, mas infelizmente somos muito cobradas quando fazemos [sic] algumas intervenções.
2. Eu vejo a hora-atividade coletiva como uma possibilidade, para organizar o trabalho do professor frente à mudança dessa carga horária no currículo base, com apenas uma aula semanal na turma, aumentando o número de turmas e obrigando o professor a mudar sua forma de trabalho. Os limites são a resistência do professor em aceitar mudanças, em aceitar que estamos no século XXI e que precisamos mudar a forma de ensinar e transmitir conhecimento, além da falta de valorização da escola por alunos e pais.
3. Falta de profissionais e cursos de formação.
4. Como professor, o principal limite que enfrentei foi a questão do tempo, seja o curto tempo disponibilizado ao cumprimento da hora-atividade, como a carga horária da disciplina que sempre foi pouca (uma ou duas aulas por semana em cada turma). [sic] Outra questão que sempre se manifestou foi a escassez de material pedagógico, muitas vezes se reduzindo ao livro didático. Apesar disso, usando a criatividade e tendo interesse, as possibilidades do fazer pedagógico são muitas, mesmo com pouco tempo para planejamento e pouco tempo de execução. Como Diretor, percebo que os entraves burocráticos, que são necessários para garantir uma lisura nos processos de aquisição de materiais e pagamento por serviços de manutenção, são muitos e precisam ser revisados. Além disso, percebo que há pouco diálogo entre a mantenedora (SED) e a escola, e as medidas que chegam para as escolas muitas vezes são descompassadas da realidade.
5. Limites: como assessora é nunca ter hora certa. Sempre muitas pessoas dependendo de você. Vivo numa ansiedade maluca, pois as coisas de uma escola nunca acabam. Toda semana tem situações diferentes da

semana anterior. É uma correria sem tamanho. Possibilidades: acredito que a escola é a possibilidade de muitos jovens e vejo que na escola eles conseguem se firmar como indivíduos e nós, como professores, fazemos parte dessa formação.

Para Duarte (2020, p. 5), a gestão “[...] pode se constituir numa forma de organização do trabalho pedagógico favorecedora da socialização do saber sistematizado no que se refere às ciências da natureza e da sociedade, da arte e da filosofia”. Nesse sentido, as respostas prenunciam as dificuldades que abrangem o trabalho escolar em todas as dimensões da gestão escolar, que refletem na capacidade de organização e na autonomia da escola para o desenvolvimento da prática pedagógica. Fica evidente que os entraves burocráticos subsidiam as (im)possibilidades do desenvolvimento das ações da equipe gestora em proveito da prática pedagógica.

Entendemos por “autonomia no contexto da gestão escolar” uma característica do processo democrático e que, portanto, compreende as condições para o desenvolvimento da prática pedagógica na tomada de decisões. Esse processo, de natureza decisória, carrega ambiguidades e, por isso, é também caracterizado por suas contradições.

A autonomia não se resume, portanto, à questão financeira, nem é mais significativa nessa dimensão, embora o seja frequentemente apontado. Diríamos, portanto, que é sim na dimensão política, associada com a técnica, que se torna mais significativa, isto é, no que se refere à capacidade de tomar decisões acertadas e influenciar positivamente o ambiente educacional e o desempenho das pessoas nele atuantes, pelo emprego do talento coletivamente organizado e os recursos disponíveis, para a resolução dos problemas educacionais (LÜCK, 2020, p. 91-92).

Após sucessivas leituras da transcrição do material e das informações da pesquisa de campo, identificamos as principais categorias para aferir a hipótese da pesquisa, pois partimos do pressuposto de que as ações da gestão escolar refletem na prática pedagógica. Dessa forma, foi possível verificar o esforço e comprometimento da equipe gestora para a construção da autonomia da gestão escolar. Apesar dos desafios e da burocratização de regulamentos administrativos, a equipe busca propor estratégias e organizar as ações articulando-as em todas as dimensões, tendo consciência de suas ações, diante das necessidades educacionais, para o desenvolvimento dos estudantes oriundos da classe trabalhadora.

Nessa instância, podemos evidenciar que, conforme Duarte (2020, p. 17),

[...] os mecanismos de controle e gestão do trabalho desenvolvido nas unidades produtivas são históricas e orientam-se no sentido de responder aos interesses do capital, e por não serem estáticas nem lineares, se reestruturam continuamente em nível mundial de acordo com suas necessidades de reprodução e de acúmulo de capital, e estando a escola inserida nesse mesmo contexto econômico político e social também lhe são impostas mudanças em nível organizacional e pedagógico para atender às demandas produtivas.

Esta é a necessidade maior da escola pública, superar os limites da sociedade capitalista. Limites estabelecidos à educação escolar para constituir a escola como mecanismo de controle e alienação da classe trabalhadora, com um novo padrão produtivista, ressignificado com o neotecnicismo na pedagogia das competências, para impedir a atividade-fim da educação que é a emancipação dos sujeitos, com uma educação voltada para a formação humanizadora.

Para isso, destacamos a análise das seguintes categorias: 1. o papel social da escola e a concepção de gestão escolar para a construção da autonomia; 2. a organização da prática pedagógica e a influência das Políticas Educacionais na contemporaneidade; e 3. a singularidade da unidade escolar e os desafios da equipe gestora.

4.1 O PAPEL SOCIAL DA ESCOLA E A CONCEPÇÃO DE GESTÃO ESCOLAR PARA A CONSTRUÇÃO DA AUTONOMIA

No segundo capítulo desta pesquisa, elencamos aspectos da educação escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica (PHC). No capítulo seguinte, esboçamos as concepções de gestão escolar a fim de compreendermos o processo dessa função que, numa visão empírica e na concepção gerencialista, contempla as questões burocráticas, e, nessa direção, está destituída da função humanística/pedagógica.

Conforme refletimos acerca da tese de Duarte (2020), evidenciamos algumas categorias do cotidiano da equipe gestora a fim de relacionarmos as ações para a prática pedagógica na perspectiva da PHC, que são as ações que corroboram para a organização do trabalho escolar voltado para uma formação humanizadora. A autora destaca, como já mencionamos no início desta pesquisa, a carência de estudos “na perspectiva crítica no campo da gestão educacional” (DUARTE, 2020, p. 16).

Como também já vimos anteriormente, a autonomia no âmbito da gestão escolar não deve ser vista como transferência da responsabilidade das ações do governo para a instituição. Este é um conceito do senso comum e de concepção gerencialista, de

que a autonomia da equipe gestora equivale à responsabilidade de administrar as despesas e gastos, isto é, a gestão da dimensão financeira da escola.

Na perspectiva da PHC, a gestão escolar se constitui como mecanismo para a organização das ações para a prática pedagógica. Compreendemos que o termo gestão escolar agrega as pessoas de uma instituição e, nessa concepção, deve evidenciar fundamentalmente os fatores da participação e autonomia para a prevalência do princípio da gestão democrática. Contudo, a necessidade de coordenar as ações na escola pressupõe um determinado fim, que é a produção do saber.

A gestão escolar, numa perspectiva sociológica, possui características que surgem da necessidade de responder às exigências da sociedade. No terceiro capítulo tratamos de discutir a estrutura e os elementos necessários para a organização escolar para que, de fato, essa organização tenha como objetivo final a transformação social com vistas ao bem comum da classe trabalhadora.

Santos Júnior (2018, p. 49-50) argumenta que a função social da escola, parte da premissa de que o papel do professor é “[...] elucidar o que as aparências insistem em esconder: por que a escola, enquanto instituição cujo objetivo é ensinar, não ensina?”. O autor, então, considera a escola como “[...] instrumento a serviço dos interesses da classe dominada” (SANTOS JÚNIOR, 2018, p. 50), da classe trabalhadora.

Nesse sentido, no início dos questionamentos da entrevista indagamos sobre o papel social da escola e obtivemos as seguinte respostas:

No meu ponto de vista, o papel social da escola é trazer realmente os alunos para dentro da escola, fazer com que eles aprendam. Esse é objetivo, é fazer com que o aluno aprenda, que tenha a socialização com outros alunos; para que ele possa, realmente, não somente ser inserido no mercado de trabalho, mas ser inserido também na questão social (PROFISSIONAL A).

Eu acho que o papel social está cada vez mais extenso. [...] O papel da escola é ensinar o aluno a articular, e trabalhar com toda essa informação que está aí [...]. Então, eu acho que a gente mudou nosso papel agora. A gente não é mais um transmissor [*sic*] de conhecimento. A gente é um articulador [*sic*] desse conhecimento (PROFISSIONAL B).

O papel social da escola é muito amplo. Tem aí uma vertente que é bem importante, que é formar os nossos cidadãos para a sociedade. Então, ela tem um papel que vai para além de só trazer a contribuição dos conteúdos para os alunos, mas também para a formação que os alunos podem ter após a conclusão, sendo que aqui na escola, a gente trabalha com EM [...]. Então, há uma preocupação também dessa [*sic*] formação, que é uma formação que implica também em como a gente vai ajudar no desenvolvimento de cidadãos preocupados com a sociedade, em termos não só do alcance da sua plenitude individual, mas na [*sic*] plenitude coletiva, de indivíduos que pensam a ecologia, que pensam uma sociedade de uma forma humanitária, de uma forma que possa ir para além dos conceitos individuais (PROFISSIONAL C).

O papel social da escola é promover mobilidade social. Então, a escola é o lugar que oferece as condições para que ocorra a movimentação dentro das classes sociais. Então, se a gente recebe um aluno que está vivendo na linha da pobreza, a partir da escola, a gente consegue fazer com que esse estudante consiga se movimentar socialmente. [...] [O papel é] fazer com que essa criança pobre consiga ter outras possibilidades na vida [...] (PROFISSIONAL D).

O papel social da escola, para mim, é formar as crianças, [os] adolescentes, os jovens de um modo geral, mas primeiro começa com as crianças, no início da sua vida. [...] Eu acho que o principal é formar o cidadão, a criança para a sociedade, como um todo [...] (PROFISSIONAL E).

Nos excertos, a função da escola é entendida como um papel cada vez mais ampliado e a educação entendida como um processo que acontece dentro e fora da escola, isto é, transcende os muros da escola. É importante frisar que a concepção de educação como alternativa para a ascensão social dos trabalhadores não é compartilhada pela PHC, esse pressuposto é de concepção produtivista, reestruturada no neoprodutivismo, que advém dos acordos internacionais que citamos no capítulo anterior.

[...] As mudanças que ocorrem na estrutura escolar, no que diz respeito à reelaboração curricular e à prática pedagógica, estão associadas a uma intencionalidade oculta e manipuladora de formar indivíduos ecléticos, egoístas, imediatistas, com capacidades e motivações para se adaptarem às mutáveis exigências da economia capitalista. Nesse sentido as pedagogias do aprender a aprender prestam-se na atualidade a esse papel quando defendem que o objetivo da escola seja o de formar competências e habilidades (DUARTE, 2020, p. 64).

Na perspectiva da teoria que fundamentamos nossa pesquisa, o papel da escola ou da gestão escolar, seria o de propor alternativas para a organização da prática pedagógica objetivando uma formação omnilateral. “Somos anuentes com Saviani (2008b), que desde a obra ‘Escola e Democracia’, vem exaustivamente repetindo que a escola não é redentora da humanidade” (MARSIGLIA; MARTINS, 2018, p. 1707).

Nessa instância, podemos dizer que a concepção teórica que fundamenta a prática da instituição é a perspectiva sociointeracionista tal como proposto no PPP da escola:

Inserida na rede, nossa Escola tanto se identifica com o instituído quanto institui a preferência por um referencial teórico que relaciona o conhecimento humano com sua dinâmica social e histórica, e por isso definimos nossa ação pedagógica numa perspectiva sociointeracionista: acreditamos que a aprendizagem ocorre nas interações sociais (PPP, 2023, p. 6).

E, da mesma forma, o conhecimento sistematizado historicamente é abordado e pauta o documento que delimita as ações da escola:

Sabendo que o conhecimento é constituído pelas produções humanas elaboradas histórica e culturalmente e apropriadas pelos sujeitos através das interações sociais, nunca como uma verdade pronta e acabada, entende-se que a aprendizagem não se dá apenas na escola, mas é nela que o aluno vai buscar a sistematização dos conhecimentos científicos acumulados no decorrer da história humana e da sua vivência (PPP, 2023, p. 17).

Cabe ressaltar que, em vários momentos, a questão da função social da escola e o papel desempenhado pela escola (ou pela equipe gestora, no caso desta pesquisa) subsidiaram as entrevistas. Trazemos alguns excertos que julgamos pertinentes: “a escola é um lugar que se produz, se desenvolve, se trabalha o conhecimento. [sic] Não dá para deixar para segundo plano nunca. Esse é o primeiro plano, sempre é o primeiro plano” (PROFISSIONAL D). E, tratando de escola pública: “com essa questão do NEM, só quem está perdendo mesmo é a classe trabalhadora, porque os alunos das escolas públicas estão perdendo cada dia mais” (PROFISSIONAL A).

Percebemos que o posicionamento da equipe gestora em relação à função social da escola está relacionado com a perspectiva da PHC quanto à especificidade da educação escolar e da função da escola em priorizar os conhecimentos sistematizados para a formação dos indivíduos. Nessa ótica, “[...] a educação deve comprometer-se com a elevação da consciência como parte fundamental da transformação social” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 84). Essa “natureza educativa da escola” é destacada por Duarte (2020, p. 20), para quem existe uma “[...] função primeira a ser incorporada pelo diretor, que seria a de ter clareza da especificidade de ser da escola, garantindo sua funcionalidade na geração e socialização do conhecimento socialmente construído”.

Nessa linha de pensamento, a PHC afirma que o papel da escola é mediar os conhecimentos para a humanização dos indivíduos, ou seja, proporcionar o acesso à cultura letrada. Portanto, a escola viabiliza “[...] as condições de sua transmissão e assimilação, o que implica identificar, organizar, sequenciar e dosar os conteúdos e as formas que melhor possam fazer cumprir a finalidade educativa” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 84).

Portanto, a escola como instituição de ensino configurada na organização para a prática pedagógica, que se traduz em um determinado serviço para a educação da classe trabalhadora, compreende uma forma de gestão para o cumprimento da função de assegurar uma educação de qualidade e estabelecer um movimento intencional para a formação humanizadora, superando a alienação do cotidiano da sociedade capitalista.

Dessa forma, a principal função da escola, no que tange a equipe gestora, é proporcionar um ambiente de ensino e aprendizagem para os estudantes, que inclua estratégias que possibilitem a prática pedagógica visando o sucesso escolar, pois é sabido que “[...] não pode ser considerada democrática uma escola em que os alunos fracassam, e que não pode ser democrática uma escola que não é para todos” (LÜCK, 2020, p. 59).

É importante salientar as atribuições do cargo de diretor, descritas no PPP da instituição: “a Direção é o órgão que gerencia o funcionamento dos serviços escolares no sentido de [sic] garantir o alcance dos objetivos educacionais da Unidade Escolar definidos neste Projeto Político-Pedagógico” (PPP, 2023, p. 31).

Diante dos desafios do processo de ensino e aprendizagem, partimos do pressuposto de que é necessário um esforço coletivo para a superação das condições de alienação. Isso requer que todos os envolvidos na prática pedagógica assumam e compreendam essa responsabilidade. A partir disso, questionamos sobre a importância da relação entre professores e equipe gestora para conciliar as cobranças burocráticas/administrativas, e se existe um equilíbrio tendo em vista a prioridade das questões de ordem pedagógica.

As respostas marcaram a ideia de que é preciso o equilíbrio entre as questões burocráticas e a ação para colocar em prática o planejamento, evidenciando a necessidade dessa responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem. Os(as) profissionais entrevistados acreditam na importância do planejamento para atingir os objetivos da educação de qualidade, conforme se vê:

[...] Até que ponto ele começa a fazer um trabalho burocrático porque ele não está dando conta do que ele está fazendo, ele tem tanta coisa que ele acaba burocratizando o trabalho. Então eu tenho tentado ser o mais humana possível, o mais compreensível possível, eu vou tentando flexibilizar algumas atividades, para que eles consigam entender a importância do planejamento, sem tornar aquilo burocrático, sem deixar de fazer, porque a SED está mandando, porque a gestão está mandando, ele tem que entender o quanto aquilo é importante [...] (PROFISSIONAL B).

É bem difícil, é bem desafiador, porque a nossa escola tem um grande número de professores. Existe a cobrança do planejamento e da ação do

planejamento. Aqui, fazemos esse acompanhamento com os professores; a supervisão faz essa parte do acompanhamento. Regularmente, fazemos os encontros, as reuniões por área; e a gente acompanha esse mapeamento do que foi colocado no planejamento e de como está sendo essa ação para que esse planejamento aconteça [...] (PROFISSIONAL C).

Temos que ter uma visão estrutural da realidade da escola. [...] A gente divide essas funções, de uma maneira, pensando na estrutura do funcionamento da escola. A gente se dividiu e acredito que funcionou. [Na] nossa gestão funciona bem, acho, essa questão. Mas acredito que talvez uma outra equipe que não tem essa clareza de como que funcionam essas funções dentro da escola acaba atropelando as coisas, misturando as coisas. Então, acho que essa separação foi um grande triunfo da nossa gestão [...] (PROFISSIONAL D).

[...] Então, existe uma cobrança da equipe gestora para com os professores, mas tem um motivo, um respaldo na questão da lei, na parte pedagógica mesmo [...] (PROFISSIONAL E).

A escola como instituição que atende as camadas trabalhadoras, precisa compreender que autonomia pressupõe trabalho em equipe; nesse sentido, Lück (2020, p. 101) argumenta que é a “superação da divisão de trabalho”. Isto implica uma compreensão reflexiva da realidade e das ações desenvolvidas para o trabalho desempenhado por todos na escola. Trata-se de tomar consciência da importância da organização e do planejamento, aspectos de extrema relevância para a qualidade e melhoria do ensino público.

[...] Quando o exercício do poder é orientado por valores de caráter amplo e social, como o são os educacionais, estabelece-se um clima de trabalho em que os profissionais passam a atuar como artífices de um resultado comum a alcançar, de que resulta o aumento de poder para todos. Nesse caso, as pessoas trabalham com a maior competência possível, visando a que a escola atinja, da forma mais plena, os seus objetivos sociais e o atendimento das necessidades educacionais ampliadas de seus alunos (LÜCK, 2020, p. 60).

À guisa de uma relação entre as ações burocráticas administrativas e a prática pedagógica, conforme os depoimentos, compreendemos que os servidores entrevistados têm uma visão estrutural da escola em todas as dimensões; no entanto, o(a) profissional A preocupa-se com a dimensão pedagógica: “[...] eu acho que falta essa agregação, a questão do pedagógico e o administrativo, que falta muito isso ainda [...] eu acho que o que permeia hoje dentro de uma gestão é o pedagógico, é isso, então está faltando muito ainda. É mais administrativo.”

Convém destacar a resposta do profissional D no que se refere ao destinatário, o estudante. Vejamos: “[...] é entender que a gente está no cargo de diretor de escola.

Então, o pedagógico está sempre em primeiro lugar. Então, tem certas coisas que a gente tem que passar por cima, burocraticamente, para que o pedagógico aconteça [...].”

Conforme Paro (2016, p. 8) “[...] administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcançá-los”. Esse excerto corrobora com o entendimento que temos sobre a especificidade da gestão escolar como mecanismo para a melhoria da prática pedagógica. Assim, o autor argumenta “Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí” (PARO, 2016, p. 15).

Como vimos anteriormente, a PHC propõe que o currículo contemple as atividades nucleares para a formação omnilateral do destinatário, o estudante. Nesse sentido “[...] é preciso atentar para o fato de que, no campo da pedagogia histórico-crítica existem insistentes e sistemáticas críticas às ideias pós-modernas, as quais tem divinizado a vida cotidiana e com isso aligeirado e assolapado a educação escolar de qualidade” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 129).

Diante dessa concepção de currículo, proposta pela PHC, questionamos os profissionais sobre como se dá a organização e a efetivação do currículo trabalhado na escola. Sabemos que esse debate em torno do currículo escolar é marcado por embates ideológicos; dessa forma, não permite uma aproximação das proposições da PHC. Como já vimos no capítulo anterior, SC é berço da política conservadora, portanto a pedagogia hegemônica se coloca em prática com a articulação dos documentos normativos e propostos na atualidade.

Dessa forma seria desafiador propor uma aproximação com a PHC, pois ela não está presente no referencial teórico dos documentos balizadores, mesmo que, de certa forma, algumas práticas, no caso da escola pesquisada, caminhem para a reflexão de uma organização curricular, de caráter universal, ou seja, para toda a população, considerando uma formação geral. Em resposta, procuramos destacar as principais falas dos profissionais (C, D e E):

[...] As reuniões acontecem para que a gente possa entrar em consenso e reavaliar, reorganizar, dar as dicas, pensar um pouco, estudar um pouco também daquilo que vem sendo colocado nos novos documentos, então é dessa forma que a gente estrutura toda essa parte (PROFISSIONAL C).

Ainda se tem muita dificuldade por parte dos professores de entender o que é um currículo. A maioria dos professores trabalha com planejamentos individuais. [...] As famílias ainda estão na expectativa de um ensino tradicional aqui em SC. [...] E por ensino tradicional aqui eu quero dizer o aluno sentado e o professor em pé despejando o conteúdo em cima deles, e eles passivamente sem fazer nada, só recebendo a informação que depois o

professor tira um extrato, como naquela época da escola bancária lá de Paulo Freire [...] E o professor fica: “eu sei que eu tenho que fazer diferente mas os alunos não querem fazer diferente!” [...] (PROFISSIONAL D).

[...] Então, foi tudo pensado, de acordo com as quantidades de aula para cada professor, a quantidade de salas de aula também para ser organizado, então foi planilhado desde 2022 até 2024, 2025... com os terceiros anos e os quartos anos do noturno [...] (PROFISSIONAL E).

Conforme vimos no terceiro capítulo, os aspectos organizacionais contribuem para a prática pedagógica concreta e coesa. Para Libâneo (2018, p. 88) “[...] a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização, envolvendo, basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos. Nesse sentido, é sinônimo de *administração*”. Por isso, a necessária investigação acerca da forma de atuação da equipe gestora, que pode ser, segundo Libâneo (2018, p. 89), “[...] centrada no indivíduo ou no coletivo”. Essa mudança e quebra de paradigmas exige participação de todos e superação do modelo centrado no diretor.

A *direção* é um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível (LIBÂNEO, 2018, p. 88, grifo do autor).

A perspectiva da PHC é contrária ao modelo de gestão escolar baseado na concepção de administração empresarial (que afasta da escola seu caráter político), pois vem subsidiando as discussões em prol da prática de gestão participativa no que tange ao planejamento e organização da escola para a prática pedagógica que objetiva a formação humana. Nessa lógica, propomos compreender a concepção de gestão escolar dos profissionais (B, C e E):

Difícil. Eu acho que a gente só consegue entender um cargo quando a gente está nele. [...] Porque eu acho que você não sabe das limitações [...]. Quando o ano começou, o Anexo não tinha nenhuma estrutura e o diretor disse que a gente tem que começar a aula, todo mundo disse “não, tu é maluco, não sei o que...”. Como é que a gente sabe se ele poderia ter negado isso ou não? Ele poderia ter dito não? [...] Será que está dentro das possibilidades dele permitir isso ou não? [...] Mas será que a SED entende? Será que a SED dá esse espaço para ele decidir? É o que a gente fala da autonomia. Ele tem que dar autonomia para a gente em alguns momentos. Será que ele tem essa autonomia? [...] (PROFISSIONAL B).

[...] Isso é sempre uma questão muito difícil, porque as demandas da escola, elas vão mudando, mas, de certo modo, a gente também tem que dar conta desse plano de gestão que foi uma promessa lá no início. Então, nesse viés que eu acho que a gestão é bem importante. Ela é importante não só nessas demandas do dia a dia, mas sempre no planejamento a médio, longo prazo, para que as coisas realmente tenham sentido. Porque às vezes tu pensa a escola só no dia a dia, na correria do dia a dia e deixa passar algumas questões. Talvez lá no final da gestão, você vai ver que só ficou apagando fogo e não deu conta de todo o compromisso que se tinha estabelecido assim que foi assumida a gestão (PROFISSIONAL C).

[...] tem a questão pedagógica, tem a questão da infraestrutura, tem a questão da enturmação de alunos, do DH⁴⁷ dos professores, que têm que estar por dentro de tudo isso. Então são muitos detalhes e realmente uma pessoa só não consegue fazer tudo. Ou segurar para fazer tudo. Eu vejo que nessa gestão, ele sempre direcionou para cada um fazer uma parte e não ficar cada um no seu quadrado [...] Só que a gente depende de outras pessoas [...] E ainda [n]este ano, por acaso, houve a troca de governo e mudou todas as pecinhas. Então influenciou muito, influencia na gestão [...] (PROFISSIONAL E).

Duarte (2020, p. 60), traz, em sua tese, a análise dos autores que denunciam a administração escolar e de como o Estado busca desassociar “[...] os problemas da escola da ausência de investimentos de diversas ordens, inclusive os relacionados à formação dos professores”. Ele mostra também que a “improdutividade” da escola se expressa nos “altos índices de exclusão” do mercado de trabalho: “parte-se do pressuposto de que o desajuste da educação se deve à inércia de seu sistema administrativo, bem como na *[sic]* dificuldade de as escolas acompanharem as tendências do setor econômico e tecnológico”.

Percebemos, nos posicionamentos dos profissionais da escola, a concepção de gestão democrática não somente no sentido terminológico. Porém, podemos destacar que persistem alguns limites, tal como já mencionamos anteriormente, nos fatos de que a lógica da administração empresarial ainda afasta a possibilidade de uma gestão de fato participativa (uma organização pautada em princípios democráticos) e de que as ações da gestão estejam pautadas nas decisões tomadas em instâncias superiores.

[...] O diretor, no seu papel de autoridade máxima da escola, é visto como o detentor do conhecimento administrativo que pode solucionar todos os problemas logo apresentados; problemas que, muitas vezes, não são de ordem técnico-administrativa, e sim de ordem política, sendo traduzidos pela falta de recursos e abandono do Estado (SILVA; SANTOS, 2020, p. 1.345).

Vejamos a fala do profissional D:

⁴⁷ Termo utilizado para uma das atribuições do Assistente de Educação (AE): Registrar e manter atualizados os assentamentos funcionais dos servidores da unidade escolar.

Não sei se eu sei definir. Primeiro que eu não gosto dessa[s] palavra[s], “gestão escolar”. Não gosto de ser o gestor da escola. Eu gosto mais de ser diretor de escola. Meu cargo é diretor de escola. [O] que está na portaria é diretor de escola. Eu gosto de ser diretor. Porque diretor dá a direção. Eu acho que mais nesse sentido. A direção, ela é a direção de onde a escola tem que caminhar. Então o diretor [é] essa pessoa que está à frente e que tem uma visão de onde ele espera que aquela comunidade escolar chegue. Eu acho que o termo gestor é muito burocrático. É muito... no sentido de, é o cara que faz a gestão da escola. É o cara que faz o horário, é o cara que organiza a equipe, é o cara... Tudo bem, a gente faz isso. Mas o diretor é o cara que dá a orientação, que dá o norte, o sentido. Eu gosto mais de ser diretor do que ser gestor.

A concepção de gestão do profissional supera o conceito de que a administração da escola é sinônimo de assuntos burocráticos, pois a função do diretor, na perspectiva do servidor é mediar o processo utilizando os recursos para determinado fim que é organizar a escola para a prática pedagógica.

[...] Eu acho que, apesar [disso], isso é uma característica minha, eu tenho uma boa organização com a burocracia, mas eu entendo bastante do pedagógico também [...]. Essa [sic] semana, eu estou entrando em sala, estou dando aula, faltou professor. Eu tenho aqui um monte de atividades, até coisas para corrigir. É assim... tem professor que vai para a direção de escola, porque não aguenta mais dar aula, não é o meu caso. Sempre gostei de dar aula (PROFISSIONAL D).

Fica evidente na fala do profissional a ideia de que os papéis de diretor e educador não podem ser dissociados.

Pela análise da categoria proposta, compreendemos que a concepção de gestão está de acordo com a perspectiva da PHC. As atribuições do gestor como atividade-meio para atingir a especificidade da educação escolar que é a atividade-fim. O aspecto organizacional para a prática pedagógica é o fio condutor para o processo de ensino e aprendizagem. “[...] Vale afirmar que a distinção entre a lógica do ensino e a lógica da aprendizagem deve ser vista dialeticamente, o que significa que são duas expressões distintas de um mesmo processo, unitário e indiviso, denominado de atividade pedagógica” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 157).

Duarte (2020) ainda descreve sobre o conceito histórico de gestão democrática no sentido ressignificado pelo neoliberalismo.

No discurso “novidadeiro” afinado ao Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, o termo gestor remete à ideia de um profissional mobilizador, capaz de promover no interior da escola melhorias de todas as ordens (pedagógica e prédio e equipamentos), envolvendo os diferentes segmentos da unidade escolar, inclusive na busca por recursos financeiros muitas vezes

para cobrir a ausência do Estado, contemplando a ideia de que um bom gestor planeja, arrecada e executa.

Por outro lado, temos o conceito de gestão democrática, associada à ideia da descentralização e autonomia da gestão escolar, forjada na luta em defesa de uma escola pública de qualidade para todos (DUARTE, 2020, p. 167).

Com relação ao entendimento que se tem das inúmeras atribuições da gestão de uma escola, em alguns momentos os profissionais expressam a concepção que os demais profissionais têm acerca da função do diretor e que também “[...] atribuem ao diretor o posto de autoridade administrativa” (DUARTE, 2020, p.62).

Cabe destacar a fala do profissional D: “Aqui, na escola, por exemplo, acham que o diretor serve para brigar com aluno. Essa é a função do diretor aqui. Porque o diretor não está na escola, daí os alunos fazem o que querem. Calma, não é essa a minha função. Não estou aqui para brigar com aluno”.

Ainda de acordo com o posicionamento do profissional D, podemos evidenciar as condições de trabalho e de desvalorização dos profissionais da Educação, especificamente no estado de SC:

[...] Existe um vazio de políticas de Estado pensando a valorização do trabalho docente estadual de SC. Por exemplo, agora, com questão da direção de escola da gestão democrática, como é feito *[sic]* a escolha de gestores. Isso não é uma política de estado. A todo momento, fica aquele receio: depende da portaria. O governador tem que fazer decreto. É uma coisa que é por decreto. Não é uma coisa que é feito *[sic]* por uma política de Estado que já está estabelecido em lei. [...] Tem uma fala do Secretário que foi muito polêmica, do Secretário Aristides. Ele falando na reunião de diretores que é para trazer a família de novo para a escola... Não podia vender nada na escola e agora a gente vai autorizar, que vai poder vender, até uma cervejinha, e não sei o que, o quentão... É esse o problema da escola? Vender cerveja? O quê já ficou claro para mim aí? Que não vai vir mais dinheiro para a escola. O estado não vai mandar, a escola que se vira, vai vender cerveja na festa Junina para ganhar dinheiro. É, isso que ficou muito claro para mim, ali nessa *[sic]* fala: eles vão cortar tudo. Então, a gente voltou a ser alvo de ataque de novo, dessas falas esquisitas. E, enquanto a gente não tiver uma política de Estado, de valorização da educação, essas coisas vão continuar acontecendo, e a gente vai ficar refém, a mercê deles.

As reformas educacionais implementadas em âmbito mundial revelam que as ações governamentais buscam e propõem que a autonomia da escola precisa ser buscada por si própria a partir da autonomia administrativa e financeira. Nessa lógica, “resta, então, a evidência que a terminologia gestão tornou-se instrumento de disputa ideológica e acabou por desvirtuar o conceito de gestão democrática para o bem da doutrina neoliberal de Estado mínimo” (DUARTE, 2020, p. 167).

Vejamos a fala do profissional A:

[...] A gestão escolar deveria até ser bem melhor do que está sendo, porque a partir do momento que ela deixou de ser cargo comissionado (que o governo que mandava o gestor)... e para se fazer um cargo democrático, que é através do voto entre professores, alunos e pais, e vem ser até bem melhor. Porque eu percebo assim: a gestão mudou, mas não mudou a sua prática, porque continua quase como sendo um cargo comissionado, é a cobrança, é o tempo inteiro te cobrando. Então não existe, assim, uma compreensão, realmente; a gestão não apoia o professor [...]. [Ela deveria apoiar] e não simplesmente fazer somente a parte administrativa como está sendo feito [...].

Conforme evidenciamos no capítulo anterior, entendemos que o processo de escolha de gestor escolar no estado de SC tem função estratégica, fundamentado em uma concepção gerencialista e com aspectos contraditórios à gestão democrática. Além disso, o processo é estabelecido por decreto e portaria, e vivemos sempre na ameaça de mudança ou de uma “lista tríplice” do governador, que retorna ao modelo de escolha de gestor por indicação política. Nesse sentido compreendemos que o processo deveria estar regulamentado em lei.

Cabe lembrar que não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria, como parte de um processo participativo global, no qual ela corresponderia apenas a um momento de culminância num processo construtivo e significativo para a escola. Ao se promover a eleição de dirigentes estar-se-ia delineando uma proposta de escola, um estilo de gestão, e se firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito de forma efetiva. [...] (LÜCK, 2020, p. 77).

Diante da concepção de gestão da equipe gestora, refletimos acerca dos posicionamentos da equipe em relação ao processo de escolha de gestores (a escolha do Plano de Gestão Escolar (PGE)) e à prática da equipe para concretizar essa proposta inicial diante dos afazeres da escola no dia a dia. Todos compreendem que a forma de escolha do dirigente escolar (do PGE) corrobora para a prática democrática na tomada de decisões.

[...] a partir das evidências apontadas no estudo entende-se que os PGEs têm função estratégica na nova governança da educação, constituem-se em instrumentos que transcendem o planejamento, passando a direcionar a forma de participação na escola e até mesmo o comportamento dos profissionais da educação. O PGE focaliza a liderança do gestor proponente. Documentos importantes, oriundos do debate e construção coletiva, como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), são secundarizados frente à centralidade do PGE (PALÚ; PETRY, 2021, p. 1224).

A dimensão política, certamente, abrange os aspectos da prática escolar, pois reflete na valorização dos profissionais da educação. Essa preocupação está presente no espaço escolar. No entanto, com o enfraquecimento da democracia, as ações coletivas produzem subjetividades que, conseqüentemente, refletem na tomada de decisões e na prática pedagógica.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA E A INFLUÊNCIA DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NA CONTEMPORANEIDADE

No cotidiano escolar, todas as atividades requerem organização: o planejamento, a formação continuada, os debates sobre o currículo, e as demais questões burocráticas e de infraestrutura. Além disso, a equipe gestora, para exercer a democracia, precisa ter consciência da importância da participação de todos os segmentos na construção do PPP. Para isso, o conhecimento sobre a administração escolar é um importante elemento para o processo.

No segundo capítulo desta pesquisa destacamos a tríade conteúdo-forma-destinatário para fundamentar a análise da prática pedagógica da instituição pesquisada. Nessa lógica, defendemos “[...] o ato de ensinar e o direito de aprender, em suas formas mais desenvolvidas. Esse é um desafio complexo, e as questões didático-pedagógicas estão umbilicalmente ligadas às demais esferas do complexo tecido que constitui a educação escolar” (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 163). Para isso

[...] as formas não podem ser descoladas do conteúdo, que deve ser tratado de maneira concreta, pois, “Se for feita a abstração dos conteúdos, fica-se com a pura forma”. A questão pedagógica é a questão das formas, mas é a prioridade do conteúdo que as diferencia. Ademais, conforme já destacado, a forma e o conteúdo se organizam em torno do aluno concreto (que sintetiza relações sociais e precisa dominar certos conhecimentos que lhe permitam compreender a sociedade em que está inserido), e não do aluno empírico (sujeito aparente, imediato, que expressa certas curiosidades “que não necessariamente correspondem aos seus interesses, enquanto aluno concreto” (SAVIANI, 2011b, p. 122), não devendo o professor guiar-se por ele). Essas afirmações em nada significam desrespeitar alunos, colocá-los em condição de submissão ou inferioridade. Trata-se de uma questão de coerência teórico-metodológica, tendo em vista nosso entendimento do ser humano como sujeito que se constitui socialmente, a relação entre aparência e essência no processo de conhecimento da realidade objetiva e o papel da educação como mediação da prática social (GALVÃO; LAVOURA; MARTINS, 2019, p. 103).

Para tentar relacionar o papel da equipe gestora com a organização do currículo escolar, questionamos aos profissionais se a escola consegue ter alguma autonomia na seleção de conteúdos para o currículo da escola. Reiteramos, conforme Duarte (2020, p. 165), que a autonomia reivindicada pela PHC é para promover a socialização do conhecimento, não “[...] a ponto de acreditar ser viável, por exemplo, que cada uma das unidades escolares das redes públicas” possa desenvolver seu próprio método ou programa de ensino.

Entendemos que os posicionamentos dos participantes da pesquisa refletem as ações que indicam a falta de autonomia da escola pelo fato de que existe um currículo a ser seguido. Vejamos:

[...] Por exemplo, as trilhas deveriam ser escolhidas, mas eles já mandam encaminhado. É como se diz no popular: “vem de cima para baixo e tu tem que aceitar” [...] (PROFISSIONAL A).

[...] Então, a questão do currículo faz com que eles estejam mais ou menos ali na mesma linha, faz com que eles percam um pouco menos de conteúdo. Mas não sei se esse currículo, de repente, não fechou demais a possibilidade. Eu acho que a gente está no oito ou oitenta, ou a gente abre demais ou a gente fecha demais. Eu acho que a gente podia ter um pouquinho mais de autonomia sim, mas eu acho que não muita para não destoar uma escola da outra (PROFISSIONAL B).

Eu penso que a escola pode. Ela sempre deve identificar onde ela está inserida, a comunidade [em] que ela está inserida, para poder trazer esse conteúdo de forma que realmente faça um [sic] sentido para a comunidade. Então, a gente pode, sim, de certo modo, ter autonomia; não saindo, [por] óbvio, do que é estabelecido [...]. Então, a gente trabalha com as propostas que cabem dentro daquilo que a gente também já pensa (lá antes de começar as aulas, no planejamento da gestão), daquilo que a gente contempla para que sejam pontos importantes para o ano. Então, com essas decisões e as reuniões com os professores, a gente vai identificando aquilo que pode contribuir e, de certo modo, forma o nosso currículo de forma mais específica (PROFISSIONAL C).

O papel da gestão, da direção da escola, da parte administrativa, é organizar esses momentos, [para] que se tenha o tempo e o espaço necessários para que os professores possam fazer uma discussão e organizar o trabalho de maneira coletiva como deve ser feito [...]. A maioria das escolas preferem não se incomodar; então, deixa fazer de qualquer jeito, coloca o aluno dentro da sala de aula e está tudo bem e tudo certo. E a gente sabe que não é bem assim, tem que ter um acompanhamento [...]. Agora, se eu não tenho um supervisor para acompanhar, se eu não consigo, aí fica um pouco mais difícil. Era muito difícil quando a gente não tinha supervisão. Agora que a gente tem uma supervisora. A gente tem vaga para quatro supervisores. Tem uma [supervisora]. Então, já melhorou muito, com uma supervisora. Mas ela ainda não consegue, por exemplo, entrar e fazer análise dentro do planejamento do professor. Ela, ainda, só fica no registro (se está registrado ou não), mas o que está registrado lá [ela] não tem tempo de ver; são cento e dez professores. Ela consegue acompanhar as reuniões de área. Dentro das áreas do conhecimento, ela consegue acompanhar com eles ali; propor atividades para eles desenvolverem com os alunos. Mas, entrar nos planejamentos dos

professores, ver como é que está a adequação curricular (se está de acordo com a proposta, se não está) ela não consegue fazer. É muito trabalho (PROFISSIONAL D).

Eu sei que o diretor fez todo o estudo desse novo currículo. Das eletivas, de tudo, enfim, para ver como seria aplicado. A pergunta é “como que a escola fez essa seleção?”. Foi feito todo um levantamento por ele. Se tem autonomia? Não muito! Tem autonomia para, por exemplo, pensar “essa disciplina dá, essa não dá”. Isso foi. Mas o NEM, ele é fechado [...]. Então, eu vejo que o diretor se preocupou bastante em fazer todo um estudo de como seria mais fácil para a nossa escola, para a nossa realidade, para os nossos professores; e [d]o que os nossos alunos gostariam mais [...] (PROFISSIONAL E).

As entrevistas nos revelam a dependência da escola nos processos decisórios, pois parte-se de um documento norteador (de órgão superior) — a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) — normatizado nos documentos do estado (os CBTCEm). Isso dificulta o processo de organização da escola, burocratizando o processo. No entanto, reafirmamos que a autonomia da escola é fundamental para uma administração descentralizada.

Paro (2016, p. 13) faz a crítica aos métodos adotados para administrar a escola e destaca a gestão democrática como utópica; porém ressalta que é necessário “[...] examinar as implicações decorrentes dessa utopia” e reforça que “a palavra *utopia* significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir” (PARO, 2016, p. 13, grifo do autor). O autor busca evidenciar a necessidade de formas democráticas para uma educação emancipadora partindo dos problemas relacionados aos sujeitos envolvidos no trabalho da escola.

Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e, em certo sentido, legitimadora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica (PARO, 2016, p. 14-15).

Nesse sentido, destacamos o posicionamento do profissional D em relação à organização dos conteúdos dentro das possibilidades de autonomia do professor em sala de aula para trabalhar conteúdos que ele julga necessário para a formação do aluno:

Eu acho um pouco complicado a gente partir de uma ideia, assim, de que o professor tem liberdade para trabalhar o que ele quiser em sala de aula.

Calma. Porque, aí, também abre margem para coisas esquisitas. Porque a gente tem a ideia (talvez um pouco romântica) de que [se] o professor estudou na UDESC, estudou na UFSC, então, ele sabe muito bem quais são os conteúdos que são importantes e quais não são. Só que a realidade não é essa. A realidade é que a gente tem 70% dos professores formados à distância, sem ter noção nenhuma do que está fazendo [...]. Mas também, por outro lado, é complicado a gente trabalhar com a ideia de que o currículo deve ser um gesso. Como se o professor fosse um mero repetidor de apostila. Também não acho que é por aí. [...] Então, são dois extremos que a gente tem que ter sempre, os dois, em vista. Uma coisa é o professor ser livre para trabalhar o que ele quiser. Calma. Outra coisa, também, [é] ele não ser livre para não fazer nada de diferente. Calma também, [são] dois opostos. A gente tem que estar sempre procurando uma justa medida, um equilíbrio. E é por isso que a gente sempre se apoia nos documentos, nas normatizações que vêm da SED, do governo Federal, da BNCC. Acredito que a BNCC, ela foi formulada de um modo tão vago, mas tão vago, que você pode trabalhar de fato qualquer conteúdo com os alunos. Na verdade, o conteúdo não importa mais. Dentro da proposta do NEM, o que importa são as habilidades e as competências. Então, você pode desenvolver uma competência argumentativa. O aluno argumentar escrever e desenvolver um argumento [...]. Acredito, assim, que a legislação, a proposta curricular, ela dá essa liberdade para o professor trabalhar da maneira que ele achar melhor. Mas a gente também tem que tomar cuidado enquanto gestão para que essa liberdade não fique muito livre. E nem o contrário (PROFISSIONAL D).

Acreditamos que a preocupação do profissional em relação à “suposta liberdade” ou “autonomia” do professor em propor conteúdos para trabalhar em sala de aula é de fato importante no sentido de respaldar que se cumpra o currículo escolar. É importante também destacar o que o PPP da instituição propõe, seguindo a PCSC, a seleção de conteúdos e a importância do planejamento como também vimos nas falas dos profissionais.

Paro (2016) fala sobre a impotência e a falta de autonomia do diretor sintetizada na falta de autonomia da própria escola; também sobre o fato de que as condições para a concretização dos objetivos educacionais estão atreladas aos interesses das camadas trabalhadoras. Afirma, ademais, que essa privação da apropriação de direitos (e, muitas vezes, da participação na tomada de decisões) está condicionada à falta de políticas públicas que atendam essas necessidades.

Conforme Libâneo (2018), a organização da escola assegura o pleno desenvolvimento da prática pedagógica; dessa forma, questionamos sobre a participação da equipe gestora na organização da prática pedagógica e de que maneira ocorre a participação. Destacamos:

[...] Normalmente, a supervisão está acompanhando essas reuniões, mas sempre que tem alguma coisa mais... não gosto de usar essa palavra: “importante”... [...] Quando tem uma situação, volta e meia, eu apareço nessas reuniões, eu fico com os professores planejando junto com eles, dando

dicas, dando suporte, apresentando caminhos [...]. Eu procuro sempre estar junto com eles. Até no ano passado, eu ainda participava, acho que [de] quase todas essas reuniões da minha área, para ajudar eles a montar o currículo, discutir e dirigir. Esse ano, eu estou um pouquinho mais afastado, porque agora têm esses dois prédios e o trabalho aumentou um pouco, mas eu procuro sempre passar, para conversar com eles e dar uma orientação, do que... [dar] alguma sugestão, acompanhar o trabalho [...] (PROFISSIONAL D).

Dentro da categoria organizacional da escola, destacamos a necessidade de organização para a formação da equipe pedagógica. Nesse sentido, questionamos se existe um programa de formação pedagógica para os professores e equipe administrativa e como ocorre e quem participa da organização para a formação.

[...] A cada parada pedagógica (eu acho vergonhoso, porque o que fazem?), a gerência grava um vídeo, alguém lá na SED. [...] Aquela formação, realmente, que existia... não sou saudosista, mas aquela formação que existia antigamente, que, realmente, saía... se formava em grupo, dentro de uma escola; ou, então, ouvia uma boa palestra. Eu já tive palestra com a Madalena Freire [...]. Isso, aqui em Florianópolis, o governo do estado, a SED não investe mais. Então, [a] essas formações (eu vou ser bem sincera) a gente vai mesmo para não ganhar falta [...]. Porque o que acontece hoje [é que] a SED ou o governo do estado não libera o professor para que possa sair [e] fazer [um] curso; porque, assim, se liberar, o professor não vai dar aula, aí esse professor não pode fazer um curso [...] (PROFISSIONAL A).

[...] Eu acho que um programa de formação para o NEM, a gente não teve nenhum. A gente até teve um, fornecido pela SED, mas acho que foi vago demais, acho que não sei se ele foi satisfatório. A gente, aqui na escola, consegue fazer alguns estudos, mas tudo por conta própria. Nós lemos o currículo e a gente debate, a gente conversa, mas nada que venha de um órgão superior e que diga: “esse caminho que vocês tem que cumprir, tem que caminhar”. Pelo contrário, foi o que eu te falei, nós recebemos um caderno pronto. E a gente teve que se virar. Então, eu tenho a minha leitura daquilo, o meu diretor tem a leitura dele, o diretor da outra escola tem a leitura dele, porque não veio um curso de formação [...] (PROFISSIONAL B).

Não existe uma formação específica, plena, uma formação que, ela, seja contínua. Nós recebemos as documentações, às vezes, em alguma reunião do grupo, recebemos algum material virtual, alguma palestra, alguma coisa assim, que nos norteia. Mas, efetivamente, não acontece, deixa bastante a desejar essa parte [...] (PROFISSIONAL C).

[...] Por um lado, a gente tem as semanas de formação pedagógica na escola, que funcionam a partir do documento orientador, que é encaminhado pela SED e é aplicado na escola pela gestão, pela direção da escola, que organiza como é que vai ser essa semana. O que eu penso, assim, [é] que não é nada produtivo, porque o professor continua dentro do ambiente escolar e não têm acesso a uma formação de fora. Se tiver algum palestrante, é via vídeo. Então, é uma coisa que não é muito produtiva [...] não teve, de fato, assim, um processo de parar toda a equipe, organizar esse momento de encontro dos professores e diversas escolas juntos [*sic*], ou, para, de fato, trocar uma experiência, trocar conhecimento, ter alguém de gabarito para falar para esses professores, num evento, não teve. E a gente sente muita falta desse tipo, dessa política de formação para professor, [em] que, de fato, o professor vai

para um lugar e, nesse lugar, tem contato com outros professores, de outras escolas, de outras áreas, troca informação e tem acesso a uma fala de alguém que sabe o que está falando. Não alguém do governo ali, que é um cargo comissionado, que sei lá, nem sei como é que foi parar ali, que está falando sei lá o quê e não sei nem de onde que ele tirou [...]. Então, quando vêm esses cursos de formação, é só para cumprir tabela, só para fazer de conta que teve. E, aí, os professores fazem de conta que estão fazendo também, é tudo faz de conta (PROFISSIONAL D).

Eu sei que disponibilizaram alguns cursos online para as pessoas participarem, e também disponibilizaram os currículos [...]. Eu vejo que se a equipe gestora não ler, não esmiuçar os documentos, os professores não fazem. Tanto que ninguém sabia nada quando começou ano passado [...]. Eu acho até que a nossa escola está bem organizada nisso tudo, mas porque tem um cabeça pensante ali que entende bem, e que conseguiu, porque ele estuda essas coisas, então ele gosta e ele vai lá, ele pensa e questiona nas reuniões de diretores. Eles buscavam o diretor para levar, dar palestras sobre o NEM, Então, foi legal assim. Para ele foi bom, porque aí ele conseguia, eu acho que, com essas buscas dos outros, ele acabava estudando mais [...] (PROFISSIONAL E).

Apesar da existência de uma formação, detectamos elementos comprometedores do processo de construção da proposta. Há problemas no processo que fragmenta de um modo geral essa formação, pois limita o processo de discussões e encaminhamentos. A desvalorização dos profissionais da educação é um fator que leva ao descontentamento e, conseqüentemente, ao imprevisto. É a equação que Saviani nos revela, que resulta na precarização do ensino público. No entanto, percebemos que existe uma proposta pela equipe gestora para a construção de debates.

Em linhas gerais, a equipe gestora (diretor, assessores, supervisor e orientador) é considerada pelos demais colegas como responsável por coordenar os trabalhos. E essa mediação orientada pressupõe uma organização para a finalidade que é a educação escolar. Porém,

com relação aos professores, Althusser aponta duas posturas diferentes entre eles. Uma primeira em que os professores tentam, por intermédio das armas científicas e políticas que encontram na história e no saber que ensinam, se contrapor à ideologia dominante, ao sistema e às práticas nas quais estão confinados; estes, segundo o autor, são raros. Um segundo grupo de professores, a imensa maioria, nem suspeita do trabalho que o sistema os obriga a fazer, e o faz com empenho, entusiasmo, engenhosidade [...] (CASSIN, 2008, p. 174).

Embora o fim seja a qualidade de vida coletiva, todos buscam garantir a satisfação individual e social. Nesse ínterim, a formação continuada é um elemento fundamental para esse processo.

[...] A dupla luta da pedagogia histórico-crítica envolve apoiar as ações que fortaleçam a escola como instituição socialista em si e organizar-se como um movimento coletivo dos educadores em direção ao salto qualitativo que eleve a escola à condição de instituição socialista para si.

Insisto, porém, que esse processo está inserido na luta de classes e, portanto, não é algo que possa ser alcançado fácil e tranquilamente. Ao contrário, a história da educação brasileira apresenta muitos exemplos de como a classe dominante e os intelectuais sintonizados conscientemente ou não com a visão burguesa de educação reagem de maneira firme e intransigentemente contrária às forças que lutam por um sistema educacional que socialize o saber sistematizado. [...] (SAVIANI; DUARTE, 2021, p.45-46).

Isso significa assumir um posicionamento para melhoria da realidade e da coletividade; para a prática pedagógica que busca a emancipação do destinatário, ou seja, a formação omnilateral do estudante da escola pública.

Considerando que a organização escolar carrega os reflexos da administração escolar influenciada pela concepção empresarial, como analisamos no terceiro capítulo desta pesquisa, é necessário destacar que as reformas educacionais a partir da CF de 1988 e da LDB de 1996 evidenciam a necessidade de uma organização escolar que vise à melhoria da qualidade do ensino, tendo em vista a substituição da concepção de administração pelo termo “gestão democrática”.

Como vimos anteriormente, a mudança dos aspectos normativos não assegura a efetivação na prática.

Tendo em mente as reformas educacionais desde a década de 1990, consideramos refletir sobre os aspectos que a equipe gestora julga importantes durante a trajetória na educação, e sobre o que é necessário para o avanço ou retrocesso da prática pedagógica e para a melhoria do ensino público.

A partir de uma reflexão crítica das influências do neoliberalismo no sistema educacional, o argumento do distanciamento da autonomia na escola parte da premissa de que a escola está regulada por mecanismos de orientação neoliberal. Nesse caso, a escola, na contemporaneidade, está vinculada ao projeto ultraliberal, normatizado pela “pedagogia das competências” nos documentos da BNCC; e, ainda no caso da escola estadual, os documentos do CBTCem.

Para Sanfelice (2006, p. 23),

as políticas educacionais oficiais também não entram nas unidades escolares da mesma maneira. Há múltiplos entendimentos a respeito delas. Há diferentes acomodações ou formas de resistências para cumpri-las. Quando elas se materializam no cotidiano escolar, essa materialização é ímpar.

Para a teoria da PHC, o currículo deve considerar as necessidades do aluno e, no caso da escola pública, da classe trabalhadora. Nesse sentido, entendemos, como já mencionamos no capítulo anterior, que a implementação do NEM em SC se deu em parceria com organismos internacionais que estão ligados com empresas privadas.

Nessa ótica, é possível evidenciar na fala dos profissionais, a preocupação com o ensino da classe trabalhadora, pois percebemos que o currículo fragmentado (com o esvaziamento dos conteúdos) corrobora e amplia a desigualdade entre as escolas públicas e privadas. Vejamos a fala do profissional A:

[...] dentro das escolas privadas, eles também têm trilha, mas isso eles fazem *on-line*. Então, deles, não [se] reduziu a carga em Matemática, não reduziram carga horária de Português. [D]a disciplina pesada eles têm a carga horária normal. E, dentro da escola pública, reduziu[-se] essa carga horária. Então, está se fazendo o que? [...] Eu vejo que as reformas educacionais deveriam ter avançado muito mais. Eles não avançam em nada [...]. Acho que o antigo EM ensinava bem melhor do que hoje. “Ah, porque nós vamos fazer um NEM, porque vai ensinar o aluno ser empreendedor, porque ele vai conseguir guardar dinheiro, porque ele vai avançar”. Para a classe trabalhadora, eu volto a repetir, não avançou em nada. Porque nós que somos os trabalhadores. Alunos da classe trabalhadora vão guardar dinheiro como? Vai ser empreendedor como? [...] Então teria que ter uma mudança mais séria, a BNCC não avançou em nada [...] (PROFISSIONAL A).

Tendo em vista a concepção de gestão escolar para a organização do trabalho escolar e da função social da escola (especificidade da educação), salientamos o entendimento acerca da influência neoliberal na educação, que, de certa maneira, enfraquece a democracia, as ações da coletividade e, como consequência, a prática pedagógica. Destacamos as falas dos profissionais B e D:

[...] O ideal é a gente preparar os professores para eles entrarem em sala de aula. Porque quem decidiu essa metodologia, quem decidiu esse NEM não está em sala de aula [...] (PROFISSIONAL B).

[...] Por que essas políticas de ampliar a carga horária não estão no EF? Por que no EM? Por que o ensino integral está vindo para o EM e não para o fundamental? Porque a meu ver, o[s] aluno[s] do EM (principalmente no Brasil, um país pobre) eles já querem começar a trabalhar. Então, por que não amplia[r] [a] carga horária desse[s] estudante[s] no fundamental para que eles tenham uma boa formação lá no fundamental? [...] Acredito, aí, que tem uma situação também. Isso... a gente sabe que, historicamente, o Brasil utilizou as obrigаторiedades da escolarização para regular o mercado de trabalho [...]. Existe uma questão do profissional de trabalho que precisa ser valorizado. E não é só uma questão de salário — claro que o salário também, mas não é só a questão de salário —, é uma questão de jornada de trabalho que tem que ser repensada. Não acho que vai ter uma grande mudança. Não é só aumentar aula disso ou daquilo. É o professor que está trabalhando com aquela disciplina que tem que ter algum tipo de valorização (PROFISSIONAL D).

Eis que as repostas nos impõem como tarefa manter a “resistência” para a construção de um sistema educacional que atenda às expectativas da classe trabalhadora, com a valorização do trabalho dos profissionais da educação para corroborar com a formação da educação pública. É necessário pensar no trabalhador, proporcionando melhoria na jornada de trabalho a fim de que o planejamento escolar atenda os sujeitos para a qualidade da educação na escola pública. No âmbito das contradições e dos limites do sistema capitalista, sabemos que as possibilidades existem, mas não são colocadas em prática.

Para Frigotto (2009, p. 71),

a educação politécnica ou tecnológica e o trabalho como princípio educativo, nas poucas passagens da obra de Marx e Engels, não estão vinculados a dimensões especificamente dos projetos e métodos pedagógicos, e sim à concepção dos processos sociais e educativos, que de dentro do terreno contraditório e numa perspectiva antagônica às relações sociais capitalistas pudessem desenvolver as bases sociais, culturais e científicas das múltiplas dimensões do ser humano no horizonte da práxis revolucionária, para a transição a um novo modo de produção e organização da vida social.

Dessa forma, questionamos a equipe sobre a influência de políticas neoliberais na proposta do NEM. Ao que percebemos a necessidade de debates sobre o neoliberalismo que está intrínseco ao processo educacional. Consideramos o relato dos profissionais B e D:

[...] Eu acho que a gente é um país cada vez mais capitalista e eu acho que a gente está cada vez mais se restringindo e seguindo ordens do governo. A autonomia da escola [está] cada vez menor [...]. Eu acho que eles são totalmente controladores [...] (PROFISSIONAL B).

[...] A gente só escuta isso: “a flexibilização da jornada de trabalho, a flexibilização...” Flexibilizar tanto pra quê? [...] a gente trabalha com uma lógica de um ensino que é obrigatório. EM é obrigatório, é obrigado a estudar até os dezoito anos. Ele tem que estar matriculado na escola. E ele tem a liberdade de escolher o que ele quer estudar, nas trilhas, mas ele não é livre para escolher não estudar [...] E aí é onde está a questão que a gente falou lá no começo, dessa função de mobilidade social que a escola tem. A gente sabe que, concluindo o EM, que tem um certo arcabouço de conhecimento, esse aluno consegue fazer uma prova de vestibular, fazer uma boa graduação, de uma profissão de nível superior, que vai ter uma remuneração melhor. E é essa expectativa que a gente tem da formação da escola, que a escola vai proporcionar isso para o estudante [...]. Então, do mesmo jeito que a gente tem um discurso que legitima essa busca pela formação superior (“tem que fazer faculdade de qualquer jeito”), a gente também tem uma outra série de discursos que legitimam também o contrário. [...] [É] muito complexo, o modo de pensar neoliberal, desse nosso capitalismo tardio que a gente vive, que consome as perspectivas das pessoas [...] (PROFISSIONAL D).

No segundo capítulo desta pesquisa, apontamos alguns elementos do processo de ensino e aprendizagem. Nesse ínterim, relacionamos a tríade “conteúdo-forma-destinatário” e conseguimos problematizar a relação da equipe gestora com a prática educativa mostrando que é necessário todo um planejamento para efetivar uma prática sustentada na teoria que busca a promoção do humano (a humanização através do conhecimento, do saber sistematizado), como bem fundamentado por Saviani, em toda a sua obra, para a construção da teoria pedagógica histórico-crítica, e pelos autores Galvão, Lavoura e Martins (2019) para a construção da didática histórico-crítica.

No que diz respeito à educação escolar, há necessidade de aprofundamento e de maior precisão conceitual em nossas análises sobre a formação omnilateral. Ela não se identifica, por exemplo, com educação de tempo integral, pois a defesa da educação de tempo integral pode se limitar à questão do tempo diário de permanência da criança na escola, sem uma proposta pedagógica que verdadeiramente assuma o compromisso com a superação do caráter unilateral da formação e da vida humana na sociedade burguesa. [...] (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 47).

Dessa forma, procuramos saber a opinião, dos entrevistados em relação as atividades didático-pedagógicas propostas na perspectiva da pedagogia das competências. Isso, para saber se, de fato, elas são suficientes para a formação dos estudantes e também para entender qual é a concepção dos profissionais sobre a formação integral.

[...] Tem professor que não conhece a BNCC. Por um lado é bom que eles não conheçam. Porque se eles conhecessem iriam se atrapalhar mais [...]. Até porque, hoje, dentro da escola, nós temos o quê? Como dizia antigamente, “é o quadro, o cuspe e o giz”, professor não tem nada. [...] Deveria ter o quê? Eu fico de manhã aqui, eu tenho a minha aula [de] matemática, geografia, aula normal... À tarde eu fico e vou ter o quê para ser integral? Porque eu tenho uma boa sala de computação, com alguém para me orientar, que não é para fazer o joguinho, mas eu poderia fazer uma pesquisa, fazer um trabalho. Uma boa biblioteca, porque eu poderia trabalhar nessa biblioteca. Um professor que pudesse orientar. [...] Eu vejo que o objetivo maior seria trabalhar dentro das tecnologias, mas, hoje, voltando realmente para a computação. [Deveria ter] alguma coisa, aqui, que o aluno, ele vai sair da escola, e ele vai ter um emprego; que, dentro da escola pública, o aluno busca isso: é um emprego. Tem que ter esse emprego. Por isso que eu vejo, não aqui dentro, nós [sic] pensarmos hoje uma escola integral, quando o governo não investe [...]. Se tiver investimento do poder público, aí vale a pena [...] (PROFISSIONAL A).

[...] principalmente o professor do EM é um professor que, ele, não dá importância ao planejamento. Ele não dá importância em fazer o planejamento no papel, em alinhar isso [...]. Então eu acho que o professor ainda não entendeu como trabalhar a BNCC. E aí eu acho que a gente perde,

a gente não vai conseguir alcançar o aluno, se a gente não sabe o que a gente está fazendo (PROFISSIONAL B).

[...] Deveria ter uma participação maior dos pais, deveria ter uma participação maior até do Estado na organização da estrutura da escola que nos ajudasse a ter esse pleno entendimento de como alcançar os alunos em todos esses objetivos propostos na BNCC (PROFISSIONAL C).

Se eu acho que trabalhar para a probabilidade de competência dá conta de trabalhar uma formação integral do ser humano? Não. Acho que ela é deficiente em muitos aspectos. Acho que ela é extremamente formalista. Aquela velha discussão de forma e conteúdo. E o que eu acho do integral? O que eu entendo para uma formação integral? Eu acho essa[s] palavra[s], “formação integral”, também, um pouco esquisita[s]. Primeiro que a formação integral do ser humano não se dá na escola. A escola é um aspecto dessa formação [...]. Eu acho que a escola é um lugar que tem uma função social, como nós começamos falando, que, para mim, é essa questão da mobilidade, de fazer com que a pessoa possa ter uma ascensão social, mas isso se dá a partir do conhecimento. [...] Poderíamos trabalhar essa questão do apoio social de uma outra maneira, desvincular isso da escola, porque acaba que é muita coisa para a gente dar conta. A gente tem que dar conta de ver se a criança está bem nutrida, bem de saúde, psicologicamente bem, e a gente não é nada disso. A gente não é nutricionista, a gente não é psicólogo, a gente não é terapeuta. A gente aprendeu um conteúdo, uma matéria, uma disciplina da nossa habilitação. E é isso que a gente sabe. Eu sei filosofia e sei ensinar filosofia. O resto eu não sei. Então, eu acho que essa ideia de uma formação integral... eu nem sei direito [...]. A escola pode dar conta de uma formação integral da pessoa? Acho que não. A gente está aqui para trabalhar uma formação intelectual, científica, artística, talvez. [...] Então, acho que a escola é um lugar onde se produz conhecimento, se trabalha com conhecimento, se desenvolve conhecimento. Acho que isso é uma coisa que se esquece muito facilmente quando a gente vê alguns discursos sobre desigualdade social, e acaba caindo dentro de uma coisa emotiva. Eu acho que não é bem por aí [...] (PROFISSIONAL D).

[...] Eu acredito que esse modelo de escola que existe hoje no Brasil, ela, é toda errada. Existe a questão do conteúdo que tem que ser cumprido. Existe a questão dos alunos que têm dificuldades em permanecer estudando, porque têm que trabalhar, porque precisam se manter, estudar. E aí existe muita reprovação. E existe também uma coisa que é muito complicada, que agrava bastante a questão da aprendizagem: é a falta dos professores, também. Falta muito professor. Mas vai fazer o que? Os professores adoecem [...]. Não vejo perspectivas de melhora nem para os alunos e nem para o professor. [...] Então, é delicado da *[sic]* gente dar um norte, porque cada pessoa é diferente da outra. As pessoas são diferentes. Então, eu não sei muito analisar essa parte, porque eu vejo que, enquanto professor, a gente é muito engessado, a gente tem que fazer muitas coisas ali na teoria que não condiz com a prática. E não é o que o aluno precisaria, porque eu tenho que preencher muitos relatórios e inserir coisas no sistema para ficar ali, para provar que o aluno teve aquilo, aquele outro [...] (PROFISSIONAL E).

Como resultado da implantação de um currículo de concepção pragmática com a perspectiva da educação integral e do percurso formativo que objetiva o desenvolvimento do protagonismo do estudante, Saviani (2020, p. 11) assevera:

[...] pois como esperar que adolescentes na faixa de 15 anos já estejam em condições de definir seu projeto de vida e exercer sua liberdade de escolha elegendo um itinerário consentâneo com seu projeto de vida? Ora, nós sabemos que mesmo os jovens já na faixa dos 18 a 20 anos têm dificuldade de escolher a carreira a seguir e, por isso, é frequente que iniciem um curso superior e, ao final do primeiro ano, abandonem o curso para prestar novo vestibular para outro curso.

Diante desse acerto de Saviani, questionamos aos participantes se o aluno é capaz de escolher o seu percurso formativo tendo em vista a necessidade de seu interesse e protagonismo proposto pelo CBTCem.

[...] Até fizeram uma manifestação para conseguir essas questões. Até porque tem uns alunos maiores, mais velhos, do grêmio que eles têm, onde teve [*sic*] esse incentivo. E alguns professores, também, que, por baixo dos panos, acabaram incentivando os alunos a fazer, que orientaram como que deveria fazer. Que, sem isso, não teriam feito [...] (PROFISSIONAL A).

Eu acho que capaz ele é, desde que ele conseguiu entender o que isso vai trazer de futuro para ele [...]. Mas, para isso, precisa existir uma fala dos professores, da gestão... mas acho que, principalmente, dos professores, para que eles entendam que esse é o momento de eles se conhecerem. Porque esse percurso formativo é para eles verem o que eles querem e onde eles se encaixam. [...]. Então, pode ser que a minha observação esteja totalmente equivocada. Não foi isso que quem escreveu o currículo queria, mas eu, hoje, trabalho com essa possibilidade: de que eles tentem se encontrar dentro das trilhas das eletivas para vislumbrar um futuro, vislumbrar o curso da faculdade, vislumbrar o que eles querem para a vida deles (PROFISSIONAL B).

[...] Deveria ter uma reunião maior com esses alunos e trazer para eles todo esse planejamento de como isso se dá [...]. Mas, aqui na escola, todo ano, antes da matrícula, o diretor passa nas salas e também vai até as outras escolas [em] que os alunos podem fazer matrícula aqui e explica as disciplinas, explica o que tem em cada disciplina, explica para o aluno, [para] que ele faça a escolha mais assertiva [...]. Mas, primeiro, ele precisa ter um norte de [*sic*] uma direção para onde ele quer ir. Se não esse protagonismo, ele, não se dá; porque o aluno, ele, não tem entendimento daquilo que é ser protagonista. Porque ele não é um protagonista pesquisador, ele não é um protagonista gerador de conhecimento, ele é um protagonista que vai lá e pega um conteúdo e coloca de qualquer maneira, então isso gera conhecimento? Será que isso amplia o conhecimento dele ou praticamente um copia e cola. Então, quão pesquisador ou quão protagonista ele vai ser realmente? (PROFISSIONAL C).

[...] eu acho que até que a proposta de SC, ela, foi bem feliz nesse sentido; porque ela possibilita para o aluno trabalhar com diversos itinerários durante a sua formação. Então, ele tem trilhas de aprofundamento: duas trilhas no segundo ano, duas trilhas no terceiro. Então, ele pode variar bastante a sua formação nesse sentido, ou focar uma área só, [uma de] que ele gosta. Uma escola grande como a nossa, que sempre consegue oferecer itinerários de todas as áreas, para o aluno é interessante. Ele consegue passear por diversas áreas. Mas eu acho que o currículo está mais fragmentado ainda do que ele estava antes. Isso é muito complicado, porque, antes, o problema é que tinha 12 matérias para estudar. Agora, tem 17 [...]. A proposta não foi bem

pensada, eu acho. Eu acho que poderia[m] se trabalhar os conteúdos das disciplinas em blocos maiores [...] (PROFISSIONAL D).

[...] Talvez ele vá ter um parâmetro de tudo, mas não vai ter uma definição. É uma ajuda. Vejo que é algo que vai ajudar. E, também, talvez vá direcionar ele [*sic*] para uma continuidade acadêmica. Mas, se ele não continuar, ou se ele desistir no meio do caminho, não contribui com nada. Porque tem muitos alunos que desistem. O noturno é um problema sério. E, agora, com esse NEM, são quatro anos. Então, aumentou a carga horária e a tendência da evasão escolar do noturno vai ser bem evidente nos próximos anos [...] (PROFISSIONAL E).

Pelo exposto, a escola tem um compromisso com o desenvolvimento dos estudantes numa perspectiva para a continuidade da formação acadêmica.

Aqui há a necessidade de se tocar numa questão que desagrada a uma parcela dos intelectuais de esquerda no campo da educação. Trata-se do fato de que a apropriação, pelos alunos, do patrimônio humano nos campos das ciências, das artes e da filosofia requer disciplina e momentânea restrição da liberdade de escolha do indivíduo em formação. Não se pode deixar as [*sic*] crianças e aos adolescentes a escolha sobre o que estudar. Isso seria uma liberdade falsa e ilusória, porque as crianças e os adolescentes fariam escolhas na maior parte das vezes ditadas pelos modismos criados pela sociedade de consumo ou pelos impulsos do momento. O processo educativo caminha da heteronomia para a autonomia, que é conquistada à medida que o indivíduo se apropria da riqueza cultural que nele forma necessidades e potencialidades ampliadoras de suas atividades e de suas relações com o mundo (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 100).

No entanto, percebemos que, para assumir uma perspectiva crítica é necessário se deter às possibilidades de análises com vistas a uma crítica social em relação à organização da escola.

4.3 A SINGULARIDADE DA UNIDADE ESCOLAR E OS DESAFIOS DA EQUIPE GESTORA

Como bem nos revela Sanfelice (2006, p. 26), “[...] a história das instituições escolares é a história da própria educação”. Partindo da análise dos dados históricos da UE em que realizamos a pesquisa, constatamos, junto com a equipe gestora, a necessidade de um projeto de pesquisa para, dessa forma, organizar toda a documentação e investigar os fatores que alteraram o curso da modalidade de ensino efetivado na escola desde o início de sua trajetória histórica, algo que a presente pesquisa não dá conta de responder.

Numa perspectiva histórica, Saviani (2021) investiga a Educação brasileira desde as origens até os dias atuais, contextualizando os movimentos sociais/econômicos em torno da Educação; e, assim, relaciona as mudanças propostas em cada período histórico. Por isso, uma forma de compreender a escola de hoje é (re)conhecer a origem das principais ideias pedagógicas que foram implantadas no sistema educacional brasileiro. “Resumidamente, podemos dizer que a política educacional brasileira desde o final da Ditadura (1985) até os dias de hoje se apresenta com características condensadas nas seguintes palavras: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação” (SAVIANI, 2020, p. 2). Diante disso, sabemos que o modelo educacional brasileiro está condicionado ao mercado de trabalho e, assim sendo, ensina e conduz os indivíduos.

O objetivo nesta seção é analisar a singularidade da instituição, no intuito de identificar as ações desenvolvidas para manutenção da “cultura escolar” e os desafios pedagógicos enfrentados pela equipe para manter as ações desenvolvidas pela escola, que é vista e apreendida pela comunidade. Neste cenário, é importante destacar que a preocupação dos historiadores não é somente de registrar o passado, “[...] mas de compreender e interpretar a própria educação [que é] praticada em uma dada sociedade e que se utiliza das instituições escolares como um espaço privilegiado para executá-la” (SANFELICE, 2006, p. 24).

Partindo da afirmação de Sanfelice (2006, p. 23) de que “a identidade de uma instituição escolar a torna singular”, questionamos os profissionais da equipe gestora se conhecem a história da instituição escolar em que trabalham e se conseguem explicitar a singularidade da escola. Os profissionais B, C e E deram os seguintes depoimentos:

A gente tem o Maria Teresa como uma referência de EM [...]. Ninguém entende porque a gente está voltando para o EF. Porque a gente é visto com uma escola de EM. E eu acho que a gente tem a qualidade do trabalho em cima disso. Talvez, por a gente ter só um segmento. Talvez, não sei te dizer, a gente consiga dar maior qualidade nesse trabalho [...] tem pouco pessoal no administrativo, pouco pessoal para essa organização. Se a gente estende demais, se a gente tem muitos segmentos, a gente não consegue dar qualidade a eles. O que eu sei do Maria Teresa é o que eu escuto toda a comunidade falar, todo mundo fala do Maria Teresa. E é o que eu li no PPP. Não sei se a história é muito mais, deve ser. Nós temos quantos anos de Maria Teresa! Mas a história deve ser muito maior do que a gente conhece, do que está escrito no nosso PPP (PROFISSIONAL B).

[...] ela começou com o EF, e por muitos anos ela trabalhou só com o EF. Depois ela teve essa mudança e ficou só com o EM. Agora, a gente está novamente com o EF [...] (PROFISSIONAL C).

[...] sempre foi assim, com uma direção bem forte, uma escola de nome e que mantém a qualidade, muitos alunos aprovados no[s] vestibular[es] das universidades federais, da grande Florianópolis. Então, é uma escola bem conceituada na região. Então, eu consigo saber um pouco da história de estar vivenciando dentro da escola; e, agora, como parte da gestão. E tenho em mente aquela questão de continuar com isso, sabe? De fazer com que as pessoas vejam que a escola continua boa, que a escola continua referência. [...] (PROFISSIONAL E).

As falas nos revelam o que alguns dos projetos da escola objetivam. Nos depoimentos, os profissionais relatam que a escola, por atender preferencialmente o público do EM, institui para a comunidade a possibilidade de os alunos participarem do vestibular das universidades públicas e que eles podem sim ter êxito e acesso ao ensino superior público, apesar da fala contrária do profissional A:

Essa é a história que eu conheço: que era uma escola boa, que era uma escola [de] referência no bairro. Mas eu vejo o seguinte, até coloco muitas vezes: que referência não é mais [...]. As pessoas vêm para cá, para essa escola, com aquela ilusão de que é a melhor escola que tem no bairro. [D]o meu ponto de vista, não é a melhor escola que tem no bairro [...] (PROFISSIONAL A).

Quanto a origem da escola, pouco sabem, conforme já descrevemos sobre o breve histórico da escola no capítulo anterior. Para Sanfelice (2006, p. 23),

as instituições escolares têm também uma origem quase sempre muito peculiar. Os motivos pelos quais uma unidade escolar passa a existir são os mais diferenciados. Às vezes a unidade escolar surge como uma decorrência da política educacional em prática. Mas nem sempre. Em outras situações a unidade escolar somente se viabiliza pela conquista de movimentos sociais mobilizados, ou pela iniciativa de grupos confeccionais ou de empresários. A origem de cada instituição escolar, quando decifrada, costuma nos oferecer várias surpresas.

Acerca do que Sanfelice descreve como “surpresa” ponderamos a fala do profissional D:

[...] Por ser um bairro que é próximo ao centro da cidade (e é um bairro populoso), o bairro demorou em ter uma escola particular. Então, acabava que as famílias deixavam os alunos estudando, mesmo as famílias que tinham maior poder aquisitivo. Muitas vezes, deixavam os alunos estudando na escola pública mesmo, na escola Maria Teresa. E essa relação acabou fazendo com que a escola fosse vista quase que como uma escola particular para as comunidades em geral daqui. E isso fez com que a escola, com o passar do tempo, fosse se tornando referência no ensino. Mesmo depois que surgiram as escolas particulares aqui na região, ainda se manteve uma preferência para a escola Maria Teresa, na grande maioria dos alunos. Com o passar do tempo, entrou uma equipe nova na escola, no concurso de 2004. E essa equipe nova propôs algumas ideias de trabalhar com atividades

preparatórias para o vestibular, para ENEM e assim por diante, com a proposta de simulado. E isso fez com que, também, fosse um estímulo para os alunos que vão prestar vestibular para a Universidade Federal. E, com o passar do tempo, a escola passou a ser uma das escolas que mais aprova no vestibular da UFSC [...]. Hoje, a gente vive um impasse muito grande: a gente viveu um processo de descredibilização das universidades públicas. Isso é um efeito do bolsonarismo. E a gente procura sempre incentivar os nossos alunos, que são os estudantes de escola pública, [para] que eles continuem a formação deles na escola pública também [...].

O depoimento evidencia que a comunidade tinha a visão de que carecia de uma escola particular para instruir os filhos da classe burguesa, que buscavam a formação em nível superior. Mostra também que o envolvimento da comunidade pode, sim, estar relacionado com a valorização da escola local.

Ademais, buscamos responder, com as entrevistas, o que Sanfelice (2006, p. 24) questiona: “[...] o que esta instituição singular instituiu? O que ela instituiu para si, para seus sujeitos e para a sociedade na qual está inserida? Mais radicalmente ainda: qual é o sentido do que foi instituído?”. Dentro dessa dimensão, questionamos qual é a importância da escola para a comunidade e/ou sociedade e qual é a proposta que ela institui para os sujeitos e sociedade. Obtivemos as seguintes respostas:

[...] Têm alunos que, inclusive, vêm de outros bairros que têm escola próxima, mas preferem vir para cá, para essa escola, [por]que acham que essa escola aqui é melhor. Mas a intenção, mesmo (tanto é que a proposta pedagógica do diretor é “escola em movimento”), é movimentar a escola, [é] que todo mundo entre, saia e consiga fazer um bom trabalho. E o objetivo da escola, mesmo, é ensinar. E, [n]essa escola aqui, eu vejo é isso: é formar os trabalhadores. (PROFISSIONAL A).

[...] O que a gente escuta nas matrículas, a gente escuta dos pais: “eu quero que meu filho venha para essa escola, porque ela é a melhor escola de Palhoça, no EM”. Então, eu acho que ela criou um nome no EM, todo mundo tem a escola Maria Teresa como uma referência, e eu acho que isso mostra a importância que ela tem para a comunidade. O fato de estar próxima, de ser da comunidade, traz os alunos próximos. Mas porque um aluno de longe quer vir para o Maria Teresa? [...] O que a gente vê no EM? A gente vê todo mundo se preparando para o ENEM. Eu acho que a escola Maria Teresa pensa muito nisso. A gente tem simulado, a gente tem alguns professores que fazem aulão, que fazem uma aula de reforço, sem receber nada por isso, simplesmente porque querem preparar os alunos para o vestibular. Então, eu acho que a gente tem um corpo docente qualificado, que também está preocupado com essa comunidade, que se preocupa com esse ensino, mesmo diante de tanta dificuldade e de tanta coisa. [...]. Eu acho que isso é devido ao fato de os professores darem essa importância à educação. E é o vestibular, que o mal ou bem, [sic] não sei, né? Por mais que a gente saiba que o vestibular é conteudista, que muita coisa, ainda, não vai levar para frente; mas a gente precisa do vestibular para entrar na faculdade. [...]. Então, é muito complicado. Teria que mudar [a] política pública (PROFISSIONAL B).

[...] É uma escola [em] que os alunos e os pais depositam muita credibilidade. A gente vê pelo número de alunos que vem matricular, no começo do ano. Logo, a gente tem dificuldades de vagas. Os alunos respeitam muito a instituição [...]. E a nossa escola, ela, sempre parte por uma questão de trazer esse vínculo com a sociedade: de um compromisso com uma questão que também não envolve só ela. Não é uma escola que, ela, parte para um conceito só de trabalho, mas de como esse indivíduo vai ser um indivíduo pleno na sociedade. [...] Porque eles veem que os filhos, eles, saem já com o encaminhamento, também, para essas questões da continuidade do estudo fora do EM. Então, a gente sempre tem essa responsabilidade de amparar esse aluno para que ele não pare os estudos, trazendo sempre as informações de vestibular, de cursos e até de concursos externos [...] (PROFISSIONAL C).

Tem esse projeto de escola de pais, que a gente não conseguiu concretizar ainda, mas que é um sonho [...]. E a gente também procurou pensar uma proposta pedagógica que seja um pouco mais inovadora [do] que a [que a] gente tinha antes. Então, a gente trabalha, por exemplo, com o NEM. [...] No primeiro semestre, o aluno... na nossa escola, no primeiro ano, todos vão cursar a mesma disciplina eletiva, que [se] chama “estudos dirigidos”. Uma disciplina voltada para que ele aprenda a estudar, se organizar, se preparar, fazer um seminário, fazer um trabalho, uma pesquisa, como fazer um fichamento, uma leitura dinâmica. Para se organizar, mesmo, para estudar. E, aí, no segundo semestre, vai para a área que ele tem mais interesse. No segundo ano, o aluno começa na área de seu interesse e termina no segundo semestre, fazendo um projeto de intervenção, que é uma disciplina para ele produzir algo que tem impacto na sociedade e na comunidade. E, no terceiro ano, ele também começa na disciplina da sua área de interesse. E, no segundo semestre, ele vai fazer um projeto de pesquisa. Ele vai defender para uma banca. Então, a gente tem essa proposta de currículo, onde a gente utiliza as próprias disciplinas eletivas para fazer uma espécie de fio condutor e orientá-lo, nesse desenvolvimento intelectual dos alunos, sem deixar de lado essa possibilidade de escolher. Então, a gente procura sempre trabalhar nesse sentido de fazer uma proposta pedagógica que seja inovadora, [para] que o aluno consiga escolher o que ele mais tem interesse, mas que também tenha uma orientação para essa escolha [...] (PROFISSIONAL D).

Eu acredito que a proposta da escola, tem uma pegada bem forte, assim, com o ENEM, para preparar o aluno para essa formação acadêmica, para sair daqui com essa visão [de] que é necessário continuar estudando, que é importante ir para uma universidade e que os alunos dessa escola conseguem; que, [em] todos os anos, tem muitos alunos que são aprovados. [...] Também é feito [sic] uma conversa com ex-alunos que estão na universidade. Sempre é oferecido para os alunos do terceiro ano, para incentivá-los e [para] fazer com que eles tenham essa vontade de continuar estudando [...] (PROFISSIONAL E).

Em certo momento da entrevista com o profissional C, evidentemente, foi possível perceber a preocupação com os alunos do EF, que estão vindo para a escola para estarem incluídos nos projetos dos estudantes do EM. Dessa forma, questionamos sobre a situação dos projetos em relação ao aumento do número de alunos e atendimento ao EF em 2023. As respostas são as seguintes:

Eu acho que é uma questão de organização, sabe? [...] Então, isso, de certo modo, ele, vai fazendo com que o aluno tenha, ali, uma experiência, muito cedo, daquilo que, lá, depois de dois, três, quatro anos, ele vai ter que passar.

Então, acho que isso é uma coisa bem interessante, assim, da escola: Já tentar trazer o máximo do aluno com essa visão: dar continuidade do estudo. Porque ele vai se acostumando, mesmo [...]. Então, acho que vai sempre acendendo essa chama de que o sentido da escola também é esse: preparar para poder caminhar o universo deles para dentro de uma universidade [...] (PROFISSIONAL C).

Mais uma vez fica evidente o fator “organização” para que, de fato, a prática pedagógica aconteça de forma a proporcionar uma educação de qualidade para os alunos da escola pública. Dessa forma, é possível destacar a relação de forças, ou seja, a luta dos profissionais para que os estudantes consigam alcançar uma vaga no ensino superior no âmbito das instituições públicas de ensino, já que tal espaço, contraditoriamente, está tomado pela classe dominante.

Uma instituição escolar avança, projeta-se para dentro de um grupo social. Produz memórias ou imaginários. Mobiliza ou desmobiliza grupos de pessoas e famílias; assinala sua presença em comemorações, torna-se notícia na mídia, ou seja, é muito, mas muito mais mesmo do que um prédio que agrupa sujeitos para trabalharem, ensinarem, aprenderem etc. O movimento inverso também ocorre, pois a instituição é objeto de interesses contraditórios de ordem econômica, política, ideológica, religiosa e cultural, dentre outros (SANFELICE, 2006, p. 25).

Para Duarte (2020, p. 104), “a configuração atual da política educacional no Brasil não deve ser analisada de forma isolada de uma totalidade histórica que envolve as bases da produção e reprodução da vida material”.

Portanto, nesta seção, evidenciamos que algumas iniciativas corroboram para a materialização da gestão democrática, ou seja, para que sejam concretizadas as instâncias de participação visando a organização de todas as dimensões da escola. No capítulo anterior, destacamos o processo de escolha dos dirigentes; agora, relacionamos as instâncias de participação e a construção do PPP da instituição escolar.

[...] para se efetivar uma gestão democrática será necessário garantir a efetivação combinada de três aspectos, o primeiro é a democratização para o acesso à escola (escolas e professores suficientes para todos), o segundo é a democratização dos processos pedagógicos (processo de ensino-aprendizagem que garanta a apropriação do saber sistematizado), e por fim o terceiro aspecto é a democratização dos processos administrativos (participação da comunidade) (BACZINSKI; COMAR, 2016, p. 157).

Ao analisarmos as entrevistas e o PPP da instituição, entendemos que a participação dos pais e alunos ainda é um desafio visto como um aspecto contraditório. Conclui-se, a partir das falas dos profissionais da Educação, que é necessária a

participação da família no ambiente escolar, apesar de ainda não serem efetivados os meios de participação ou de ainda não se permitir o envolvimento dos pais em todas as situações, somente em decisões pontuais.

Assim, podemos dialogar com Marques (2014) e Dourado (2007), pois os autores propõem a necessidade da “cultura de participação”. Para isso, é preciso que todos tenham consciência dessa necessidade na tomada de decisões que envolve os interesses da classe trabalhadora. “Sem compartilhar o poder decisório entre os sujeitos intervenientes no cotidiano da escola, a participação desfalece, transformando os conselhos e/ou assembleias em uma exigência burocrática” (SILVA; SANTOS, 2020, p. 1344).

Dessa forma, destacamos algumas falas dos participantes da pesquisa sobre as instâncias de participação e como eles veem a atuação destes segmentos: o Conselho Deliberativo (CDE), a Associação de Pais e Professores (APP) e o Grêmio estudantil.

O CDE, ele, é bem atuante. É atuante porque têm pais de alunos [e] eles participam muito. Quando tem reunião, eles participam. Inclusive, algumas coisas na escola, algumas posturas da escola foram mudadas, porque os pais aqui pediram que mudasse [...]. A questão da APP também funciona na escola, assim como o CDE. Já o Grêmio estudantil, está fraquinho ainda [...]. o Grêmio participa mais em dia de festa, quando tem uma festa Junina, quando tem uma questão de esporte; aí, eles participam. Mas, assim, ativamente, para discutir algumas coisas, não. Até porque, como eles são menores [...] (PROFISSIONAL A).

[...] o Grêmio é uma instituição que a gente vem tentando, desde no [sic] passado, implantar. Mas acho que ainda não tem a força de um Grêmio [...]. Mas acho que eles estão começando. Acho que a gente passou muito tempo sem Grêmio Estudantil. Então, acho que eles ainda não sabem bem o que é um Grêmio... mas não fazem um movimento estudantil como a gente fazia antigamente. [...]. E [sobre] a APP e o CDE, também, eu vejo bem pouco a participação. Acho que eu vejo a participação mais quando tem um evento, uma festa, alguma coisa no final de semana. Eu acho que eu ainda vejo pouco a participação deles (PROFISSIONAL B).

[...] Eu sei que o CDE já está estabelecido; já está [sic] acontecendo as reuniões. Nós temos dificuldade, com os pais, da aceitação, de participação na escola. As eleições de APP tiveram dificuldades. Tivemos até, inclusive, que repetir, porque faltou [sic] pais que aceitassem participar. Então, temos essa dificuldade. O CDE é bem ativo, participativo; quando se tem um grupo, todas as pautas são sempre encaminhadas [...]. Eu tentei isto em oito anos: trazer o Grêmio para a escola. E a gente via que era muito fechado [sic] para os alunos essa participação efetiva do Grêmio, era uma coisa muito figurativa. Esse [sic] ano, a gente está com o Grêmio, que também teve dificuldade de exercer e ter respeito pelos alunos. A dificuldade de entender a importância do Grêmio... Mas, agora, a gente está com os integrantes bem participativos, já tentando mobilizar os alunos de forma plena, tanto para ajudar nas coisas diárias da escola, para ajudar nos projetos de cultura, de esporte, mas também para ajudar a pensar a escola, para ajudar a ver o que a gente pode melhorar, porque eles têm um olhar de jovens e adolescentes, e se

comunicam entre si. Então, às vezes, a gente... É também legal que a gente possa ouvir e possa entender quais [são] as demandas, e o que eles consideram importante [...] (PROFISSIONAL C).

Ainda se espera muito pelo diretor. A minha expectativa é de que esses órgãos sempre trabalhassem de modo bem independente, para poder[em] exercer a sua função. Mas acontece que não. Não acontece assim na prática. Não são órgãos independentes dentro da escola, são muito dependentes da direção para se organizar. A APP depende muito da assessora, o CDE depende muito do diretor e o Grêmio depende muito da outra assessora [...]. Então, é só fachada mesmo. Quem faz é a direção da escola. E não era bem como eu queria; mas, se não for assim, também não [se] faz nada. Então, tem que fazer, então a gente faz, né? E o grêmio estudantil também. Os alunos têm muita dificuldade de se articular e de organizar [...] (PROFISSIONAL D).

[...] A APP, como eu participo bastante, não é. Mas, assim, a gente percebe que acaba[m] sendo mais os professores que participam do que os pais [...]. Mas têm poucos pais. Os pais nunca participam. Sempre, quando tem as reuniões, não vêm. Então, acaba que sempre o mesmo grupo de professores e direção que resolvem [*sic*] e que faz tudo [...] (PROFISSIONAL E).

Como bem lembra Pantoja e Damasceno (2022, p. 9), a participação acaba sendo caracterizada como “pseudo-participação”, no sentido de que, embora se compreenda a necessidade de participação de todos os segmentos nas decisões e construção do PPP, essa participação ainda se dá de forma “instrumental”, ou seja, as decisões ainda são do pequeno grupo. O desafio é a participação coletiva, seja na construção do PPP ou na tomada de decisões do CDE; além do processo de construção e escolha do PGE. Todos esses elementos são condicionantes para a gestão democrática.

Para compreendermos os desdobramentos na construção do PPP da instituição pesquisada, procuramos identificar, como e quando ocorre o processo de elaboração do PPP, se ele está atualizado e, ainda, como se dá essa dinâmica de atualização.

Conforme análise do PPP, para os profissionais da escola, o documento é resultado das reflexões da comunidade escolar, por isso sintetiza e fundamenta as ações da instituição a partir do diagnóstico da prática pedagógica. Um participante entrevistado relata que o documento não está atualizado, e verificamos que, no site da escola, ainda consta a décima quinta versão (2019), vale a ressalva: “O PPP ainda não foi elaborado, não foi modificado. E [para] isso, tem que sentar com todo o corpo docente, para que se faça uma mudança anualmente. E até agora não foi feito” (PROFISSIONAL A). Porém, um dos profissionais disponibilizou-nos o documento atualizado, que está na décima oitava versão (2023), para a pesquisa. E os outros profissionais concordaram que existem momentos de discussão e de atualização do mencionado documento.

[...] Uma vez ou duas por ano, normalmente, nas paradas pedagógicas, que é o horário [em] que a gente consegue reunir a maior parte dos professores [...]. Esse [sic] ano a gente mexeu bastante, até por causa da questão do NEM. Tem coisas que precisaram entrar ali e, devido à questão do anexo, que mudou a dinâmica de muita coisa com a inclusão desse prédio novo (PROFISSIONAL B).

O PPP é sempre revisto todo ano. Esse [sic] ano a gente não fez ainda a revisão do PPP por conta de fatores, a correria do dia a dia.... Mas, sempre há uma nova mudança na estrutura de organização da escola ([como] esse PPP, e [como a mudança] dentro do EM). Nós já implementamos algumas questões vindo antes da pandemia, durante a pandemia também... Implementando algumas questões que foram específicas da pandemia, do período da pandemia. E esse NEM ainda deixa dúvidas [...]. Então, essa revisão tem que ser feita de uma forma bastante tranquila e pensada para que a gente não possa, nesse documento, também, agir de forma errônea [e/ou] trazer algumas situações que não cabem, que realmente é [sic] relevante para se colocar no PPP em relação a essas questões do NEM (PROFISSIONAL C).

[...] A escola passou por muitas mudanças desde 2019. Em 2020, teve o processo pandêmico, que isso [sic] afetou todas as escolas. Então, não é nada particular da nossa escola, mas foi um processo que aconteceu e que teve que ser pensado [sic], no PPP, os diversos mecanismos para se trabalhar com o ensino à distância: o atendimento remoto, as atividades impressas. E, aí, em 2021, a gente ainda estava no processo de pandemia, mas atendendo o grupo A, o grupo B e o grupo C. Então, eram três grupos revezados na escola, com o princípio de retomada do atendimento presencial. E, em 2022, a gente retoma o atendimento presencial 100% e já implanta o NEM. E, agora, em 2023, a gente continua na implantação do NEM. Agora, no segundo ano, com trilhas de aprofundamento. E temos mais um prédio para administrar. Além, então, [de] a cada ano tem [sic] uma coisa a mais. E tudo isso tem que ser registrado no PPP; [tem que ser] explicado, no PPP, como é que funciona [e] qual [é] o funcionamento desses sistemas. A gente ainda está finalizando a organização do NEM no PPP de escola, [por]que ainda não está completamente fechado [sic] essa descrição de como é que se dá o funcionamento do NEM aqui na nossa escola. E a nossa escola é assim: ela é muito grande. Então, tem muitas possibilidades de organização para essas trilhas, para as disciplinas eletivas, para esse funcionamento do NEM como um todo. Então, é muito complexo, muito diferente de uma escola pequena [...] (PROFISSIONAL D).

Na nossa escola, [em] todos os anos, no início do ano (que é momento de formação para os professores antigos e [para] os novos que chegam) é feito [sic] uma discussão do PPP [...]. [Em] todo[s] o[s] ano[s] é feito [sic] essa atualização porque é necessário; [em] todos os anos existem mudanças (PROFISSIONAL E).

Nas falas sobre a construção do PPP, evidenciamos a contradição “natural” do processo, conforme Lück (2020); pois, de certa forma, existe o reconhecimento da importância da participação da comunidade na elaboração do documento normativo e regulatório da UE, no entanto, os professores a associam à perda de autonomia, ou de controle dos processos.

No documento atualizado (PPP, 2023, p. 2), consta que “esta [*sic*] socialização é feita através da mediação e interação com assessoramento técnico-pedagógico e com a cooperação de todos os educadores e grupo[s] de trabalho”. Isso confirma a fala do profissional B: “[...] tem pouca participação dos pais, mas os pais são sempre avisados, inclusive na matrícula, sobre essas normas da escola, que estão no PPP”. Assim, confirma-se este aspecto contraditório do processo de construção do documento: “O processo de elaboração e sistematização do Projeto Político Pedagógico tem a presença marcante dos professores que articulam as ações referenciais teóricas no ambiente escolar, materializando assim o processo ensino-aprendizagem” (PPP, 2023, p. 2). Convém destacar que:

a gente ainda não conseguiu chegar num ponto em que esse PPP seja, de fato, um projeto da comunidade escolar. Ele ainda é um projeto que parte dos profissionais que trabalham na escola. E isso, às vezes, é uma questão que é um pouco conflituosa com relação aos professores. Porque, ao mesmo tempo em que se entende que o PPP é uma construção coletiva (que deve abarcar todos os seguimentos da comunidade escolar), na prática, os professores querem manter a escola refém dos professores. A participação da comunidade ainda é muito restrita [*sic*] aos pais e alunos (PROFISSIONAL D).

Fica evidente, também, a anuência dos profissionais pela abordagem da perspectiva da psicologia histórico-cultural para a construção do PPP. Observa-se que:

[...] o ser humano (sujeito da educação) é um ser social e histórico no seu âmbito teórico, isto [*sic*] significa ser resultado de um processo histórico conduzido pelo próprio homem. [...]. Somente com um esforço dialético é possível compreender que os seres humanos fazem sua história, ao mesmo tempo em que são determinados por ela. Somente a compreensão da história como elaboração humana é capaz de sustentar esse entendimento sem cair em raciocínios lineares (SANTA CATARINA, 1998, p. 13 apud PPP, 2023, p. 2).

E, quanto a proposta pedagógica, destacamos a necessidade da busca pelo conhecimento científico:

Apresentamos neste Projeto Político-Pedagógico uma proposta de prática pedagógica centrada no conhecimento. Isto [*sic*] porque entendemos que é o conhecimento a chave principal para entender e explicar a realidade para nos ajudar a continuar aprendendo e para construir uma sociedade mais justa. Para alcançar o conhecimento, não entendido somente como um arcabouço de conteúdos aleatórios; precisamos aprender a investigar as causas, formular hipóteses e buscar respostas, estimulando a curiosidade, o pensamento científico, a crítica e a criatividade. Por isso é importante que a Escola ajude o estudante [a] construir um repertório teórico e cultural, onde se possa

buscar elementos para fundamentar a pesquisa e a investigação (PPP, 2023, p. 5).

E, ainda sobre as mudanças no PPP da instituição e a socialização do documento, consta que:

o Projeto Político Pedagógico será avaliado anualmente pela Comunidade Escolar através de seus segmentos representativos. Havendo a necessidade de mudanças, elas devem ser propostas ao CDE e suas versões atualizadas serão registradas na documentação oficial da Escola e socializadas (PPP, 2023, p. 12).

Acerca das instâncias de participação, fica claro, no documento, como elas estão organizadas na instituição:

O Conselho Deliberativo Escolar é um órgão colegiado que delibera sobre as principais questões escolares. Por ser formado por membros de todos os segmentos da comunidade escolar, é o órgão que legitima todas as decisões tomadas pela gestão escolar, é o responsável em fazer a avaliação da gestão escolar e também de organizar a eleição dos planos de gestão.

O Conselho Deliberativo Escolar é eleito para um período bianual, sendo composto por 16 membros do corpo docente (8 titulares e 8 suplentes), 8 membros pais ou responsáveis (4 titulares e 4 suplentes) e 8 membros alunos (4 titulares e 4 suplentes), além do Diretor, que é membro nato, de acordo com Estatuto Próprio.

A Associação de Pais e Professores (APP) é formada por pais de alunos e professores da Escola, eleitos dentre seus membros, com mandato de dois anos. A Associação é regida por Estatuto próprio em consonância com o Projeto Político Pedagógico.

O Grêmio Estudantil é o órgão de representação legal dos alunos e seus membros serão dentre eles escolhidos. Será regido por um Regimento próprio aprovado pelos seus pares e pelo Conselho Deliberativo Escolar (PPP, 2023, p. 12).

A importância da participação da família no percurso formativo dos estudantes é um aspecto sempre presente tanto nos discursos do Governo Estadual quanto no âmbito escolar. No entanto, na conjuntura atual da reforma do EM, essa relação de forças entre a escola e as políticas educacionais de caráter neoliberal entra em contradição com a necessidade dos estudantes, o que é evidenciado nesta pesquisa, constantemente, nas falas dos participantes.

Ademais, o empenho em estudar a PHC, essa teoria que nos motiva e encoraja, traduz-se nas palavras de Saviani (2019, p. 329-330):

Aos ingressantes no curso de pedagogia que, diante de tantas profissões glamorosas diuturnamente aclamadas pela mídia, optaram por se tornar pedagogos, o mais apaixonante de todos os ofícios, pois se dedica a produzir

a humanidade no homem. [...] Lembrem-se sempre que o papel próprio de vocês será prover as escolas de uma organização tal que cada criança, cada educando, em especial aquele das camadas trabalhadoras, não veja frustrada a sua aspiração a assimilar os conhecimentos metódicos, incorporando-os como instrumento irreversível que lhes permitirá conferir uma nova qualidade às suas lutas no âmbito da sociedade. Em vocês, a nova geração deposita suas esperanças de frequentar uma escola preparada para conduzir as crianças e jovens da classe trabalhadora ao domínio da cultura letrada, aquela que domina a sociedade em que vivemos.

Tal como Nosella e Buffa (2022, p. 84) asseveram, “[...] a instituição escolar não é vista *a priori* como a eterna reprodutora dos desequilíbrios sociais, tampouco como a redentora de todos os males: dialeticamente, a escola é um importante espaço de luta social pela hegemonia econômica-política”. No entanto, “[...] a burguesia enxerga a escola como um aparelho para a produção de consensos e acomodação dos indivíduos na divisão social do trabalho” (DUARTE, 2020, p. 174). Portanto não podemos considerar a escola como transformadora da realidade social, mas como o caminho para o conhecimento da realidade, para, dessa forma, transformar a sociedade; assim como proposto pela teoria que fundamenta a pesquisa em tela.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, o problema que é preciso enfrentar no que se refere às relações entre a educação e a luta de classes pode ser assim enunciado: é possível considerar a escola como um instrumento a serviço dos interesses da classe dominada? Especificamente, no caso da sociedade atual, de caráter capitalista, pode-se articular a escola com os interesses dos trabalhadores? (SAVIANI; DUARTE, 2021, p. 132-133).

Para a presente pesquisa, nos propomos a investigar: como se materializam as ações de natureza pedagógico-curricular (PHC) da gestão escolar para contribuir com a prática pedagógica em uma determinada escola pública localizada no município de Palhoça (SC)? No entanto, deparamo-nos com a seguinte problemática: como propor a PHC no cenário educacional, especificamente em uma escola pública no município de Palhoça SC, tendo em vista as particularidades da Rede Estadual de Ensino? E, ainda, diante das ações da gestão escolar, é possível perceber aproximações ou distanciamentos da PHC? Nesse sentido, como podemos analisar os limites e as possibilidades das ações de natureza pedagógico-curricular da equipe gestora no que se refere à prática pedagógica em proveito da educação integral do aluno?

Nesse panorama, foi importante discutirmos sobre as bases conceituais da organização escolar na perspectiva da PHC, uma vez que entendemos que os fatores históricos, econômicos e sociais são condicionantes para os modelos de administração da educação. Reiteramos que a escola se apresenta como reprodutora de mecanismos de ordem capitalista, atendendo contraditoriamente a sua especificidade. E assim, a gestão escolar converte-se em ferramenta e instrumento para superação e transformação dessa realidade ou para manutenção da prática de caráter dominante. Contudo, a concepção do processo de organização escolar e o posicionamento (as ações) da equipe gestora refletem na prática pedagógica.

Ao descrevermos o trabalho educativo e suas especificidades, procuramos conceituar o significado da escola na perspectiva da PHC com ênfase na gestão democrática; refletindo acerca da subordinação da educação escolar diante das demandas sociais, políticas e econômicas.

Identificamos que a intensa exploração da força de trabalho no sistema capitalista e a articulação da educação com a economia têm movimentado pesquisadores e estudiosos para explicitar as contradições existentes e buscar compreender a educação no contexto de reestruturação do neoliberalismo em escala global. Contudo, o modelo

de sociedade capitalista reforça a necessidade do debate intelectual acerca da dinâmica de gestão escolar em uma escola pública que atende às necessidades da classe trabalhadora.

De acordo com Sánchez Gamboa (2018), consideramos a importância da literatura clássica como “ponto de partida” para a compreensão dos problemas atuais da realidade educacional e para a compreensão dos conflitos da pesquisa em Educação. Dessa maneira, resgatamos critérios epistemológicos que corroboraram para qualificar a produção da pesquisa.

A razão pela escolha da Escola de Educação Básica Irmã Maria Teresa, localizada na cidade de Palhoça-SC, foi por se tratar de uma instituição que atende os alunos de ensino médio (EM), cujos sujeitos são alvo para o mercado de trabalho; e também por se tratar de uma escola de referência (especificamente no EM).

A construção do objeto de pesquisa não foi tarefa fácil, pois a escola abrange um conjunto de possibilidades de investigação; assim, corríamos o risco de transformar o estudo em mero parecer desarticulado e perdido em meio a tantas possibilidades de análise.

Dessa forma, a pesquisa proporcionou tematizar os desafios e as possibilidades e impossibilidades do desenvolvimento da gestão democrática no âmbito da instituição escolar. Ademais, buscamos compreender a concepção de gestão escolar a partir da normatização da Constituição Federal (CF) de 1988 e da Lei de Diretrizes e bases (LDB) de 1996. Destarte, foi possível refletirmos sobre a gestão escolar na contemporaneidade, apresentando uma perspectiva de gestão democrática à luz da PHC.

No entanto, compreendemos que os modelos de gestão escolar, instaurados no período pós-LDB/1996, possibilitaram reflexões e debates acerca da gestão escolar democrática (que está em segundo plano nas políticas educacionais e nas práticas educativas), pois consideramos que os encaminhamentos para a prática da gestão se dão em detrimento de uma gestão de cunho gerencialista, preconizada pelos organismos multilaterais e confirmada/reafirmada pelas políticas públicas.

Ao analisarmos a gestão escolar como um processo, compreendemos que as ações que acontecem na dimensão da sociedade (em toda a organização da sociedade civil) fazem com que a gestão escolar seja concebida em suas contradições. Em relação ao caráter cultural da escola (na dimensão de sua singularidade), revelamos também a complexidade da superestrutura do Estado, vista na perspectiva da categoria hegemônica.

O referencial teórico nos auxiliou na compreensão mais refinada sobre a gestão, que pode estar voltada, ou não, aos interesses da classe trabalhadora. Dessa forma, a investigação abordou o tema da gestão escolar como um fenômeno educativo que tem as suas especificidades e peculiaridades em razão das políticas educacionais que corroboram para a continuidade ou descontinuidade do processo democrático e da cultura de participação nas instâncias escolares.

Problematizarmos a questão da gestão escolar democrática e sua relação com a teoria da PHC em proveito da prática pedagógica nos instigou a refletir acerca das possibilidades e impossibilidades para a efetivação de uma gestão, de fato, democrática. O discurso terminológico da gestão democrática foi amparado pela matriz teórica da PHC, que possibilitou desmistificarmos as teorias de gestão pautadas em teorias administrativas que são relativamente implementadas nas políticas educacionais e se fazem presente nas instâncias escolares em tempos de medidas extremas para a permanência das decisões de cunho ultraliberal.

Destacamos duas dimensões do processo de gestão democrática que pautou as entrevistas: os desafios e as perspectivas. Um dos desafios é a necessidade de consolidação da participação das diversas instâncias escolares para a construção de uma cultura de participação tal como proposta por Dourado (2007) e Marques (2014), pautada no diálogo e responsabilidade de todos os envolvidos. Ou seja, é necessária a formulação de uma sólida política de Estado para efetivar a gestão democrática, a fim de que, de fato, as políticas públicas educacionais sejam aplicadas no cotidiano dos sistemas educacionais. É dessa forma que consideramos que a perspectiva de gestão democrática é intrínseca aos desafios, tendo em vista a qualidade educacional da escola pública.

Concluimos que a gestão democrática é uma necessidade da escola pública que atende a classe trabalhadora e, conforme Baczinski e Comar (2016), não podemos esperar que nos seja enviado esse modelo democrático de administração; ele deve ser debatido e implementado pelos conselhos (Associação de Pais e Professores (APP), Conselho Deliberativo (CDE) e Grêmio Estudantil) e por todos os profissionais da escola.

A concepção neoprodutivista da educação anuncia o fracasso da educação pública, convergindo para a privatização do ensino. Assim sendo, a organização torna-se elemento indispensável no cotidiano da gestão escolar para contribuir com a educação da classe trabalhadora tendo em vista a garantia da aprendizagem.

Nesse sentido, entendemos que a pesquisa proporcionou esse olhar para a gestão no cotidiano escolar, bem como uma reflexão, junto à equipe, acerca das ações para a prática pedagógica, mesmo diante das limitações relacionadas com as políticas educacionais. Essa compreensão por parte dos profissionais é, de certa forma, o que motiva a luta/resistência pela/para a mudança dessa realidade.

Acreditamos que essa pesquisa possa impulsionar ou incentivar novos estudos no âmbito da gestão escolar nas escolas, tanto da rede pública estadual como da rede municipal. Analisar a gestão escolar como mecanismo para a prática pedagógica humanizadora é, de fato, uma necessidade de todas as escolas públicas. A tomada de consciência por parte da equipe gestora (que é a linha de frente das ações para o desenvolvimento da prática pedagógica) é também um desafio.

Dessa forma, consideramos que o estudo pode ampliar a busca pela construção das instâncias de participação nas escolas (pela reflexão das ações da prática pedagógica) e, com isso, consolidar, de fato, a participação de todos na tomada de decisões; que é uma forma de luta e defesa da escola pública para proporcionar uma educação de qualidade. É um percurso que exige comprometimento.

Por fim, salientamos que nos apoiamos nos estudos acerca da gestão escolar na perspectiva da PHC, teoria que inspira na luta pela educação pública de qualidade e que busca, por meio da resistência, fundamentar os estudos para a igualdade de condições da classe trabalhadora na sociedade capitalista.

Acreditamos que a pesquisa possibilitará novos estudos e que as problematizações propostas nessa análise não findam com esta dissertação. Consideramos urgente e necessária a abertura de diálogo entre as instâncias escolares, a gestão escolar, demais profissionais da educação e comunidade escolar, tendo em vista os reflexos das ações políticas na educação, em especial na educação catarinense, no caso dessa pesquisa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, F. V.; LAVOURA, T. N. **Organização do trabalho docente: a tríade conteúdo-forma-destinatário na pedagogia histórico-crítica.** *Revista Cocar*. V.16 N.34/2022. p. 1-17.

AZEVEDO, J. M. L.; FARIAS, M. da S. B. de. **Democratização da gestão da educação: avanços e perspectivas.** *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 12, n. 24, p. 495-509, nov./dez. 2018. Disponível em: <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/908/pdf>>. Acesso em 10 nov. 2022.

BACZINSKI, A. V. de M.; COMAR, S. R. **Gestão escolar democrática e a pedagogia histórico-crítica: contradições, limites e possibilidades.** *RPGE Revista on line de Política e Gestão Educacional*, v.20, n.2, p. 145-165, 2016. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v20.n2.9452>>. Acesso em: 12 fev. 2023.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo.** 1. ed. 3. reimpr. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 02 mai. 2022.

BRASIL. **RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1 de 15 de maio de 2006.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf> Acesso em: 18 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 26 out. 2022.

BRASIL. **DECRETO Nº 8.515, de 3 de setembro de 2015.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2015/Decreto/D8515.htm#art3> Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 8.798, de 4 de julho de 2016.** Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2015-2018/2016/Decreto/D8798.htm#art4>. Acesso em: 21 abr. 2023.

BRASIL. **Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/mpv/mpv746.htm>. Acesso em: 17 de abr. de 2023.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95 de 15 de dezembro de 2016.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm>. Acesso em: 17 nov. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.415 de 2017.** Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm>. Acesso em: 17 de abr. de 2023.

BRASIL. **Lei nº 14.113 de 25 de dezembro de 2020.** Disponível em: <<https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.113-de-25-de-dezembro-de-2020-296390151>>. Acesso em: 02 nov. 2022.

CAMPOS, R. F.; SHIROMA, E. O. **O resgate da Escola Nova pelas reformas educacionais contemporâneas.** In: Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, v. 80, n. 196, p. 483-493, set./dez. Brasília: INEP, 1999.

CASSIN, M. Louis Althusser: referências para pesquisa em educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. (Orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008. P. 161-179.

COUTINHO, L. C. S.; LOMBARDI, J. C. **Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, nº 68, p.224-238, jun. 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8647422/14446>> Acesso em: 30 jan. 2023.

CURY, C. R. J. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo.** – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2000.

DOURADO, L. F. **Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/es/a/w6QjW7pMDpzLrfRD5ZRkMWrr/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em: 31 out. 2022.

DUARTE, N. **O currículo em tempos de obscurantismo beligerante.** Revista Espaço do Currículo, João Pessoa, v. 11, n. 2, 2018, p. 139-145.

DUARTE, N. **A individualidade para si: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo.** –3.ed.rev. – Campinas: Autores Associados, 2013.

DUARTE, R. C. **Gestão Escolar e Teorias Pedagógicas no contexto da sociedade do capital: Contribuições da Pedagogia histórico-crítica.** Araraquara: 2020.

FREITAS, L. C. de. **Os reformadores empresariais da educação: da desmoralização do magistério à destruição do sistema público de educação.** Educ. Soc., Campinas, v. 33, n. 119, p. 379-404, abr.-jun. 2012. Disponível em: <<https://www.cedes.unicamp.br/>>. Acesso em: 29 mai. 2023.

FRIGOTTO, G. **Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado?** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 20 out. 2022. Trabalho, Educação e Saúde, 1(1):45-60, 2003.

FRIGOTTO, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: Ivani Fazenda (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional.** – 12. ed. – São Paulo: Cortez, 2010.

FRIGOTTO, G. **Teoria e práxis e o antagonismo entre a formação politécnica e as relações sociais capitalistas.** Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/tes/a/zQ8Gc4nzcz3y5kSfcxqdRZk/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 20 out. 2022. Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, suplemento, p. 67-82, 2009.

GALVÃO, A. C.; LAVOURA, T. N.; MARTINS, L. M. **Fundamentos da didática histórico-crítica.** Campinas: Autores Associados, 2019.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** – 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

LIBÂNEO, J. C. **O dualismo perverso da escola pública brasileira:** escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres/ Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n.1, p. 13-28, 2012. Disponível em <<https://www.scielo.br/j/ep/a/YkhJTPw545x8jwpGFsXT3Ct/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 12 out. 2022.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática – 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar:** políticas, estrutura e organização. –10. ed. ver. e ampl. – São Paulo: Cortez, 2012.

LESSA, S.; TONET, I. **Introdução à filosofia de Marx.** – 1. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2009.

LUCKESI, C. C.; PASSOS, E. S. **Introdução à filosofia:** aprendendo a pensar. – 7. ed. – São Paulo: Cortez, 2012.

LÜCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional.** 9. ed. – Petrópolis: Vozes. 4ª reimpressão, 2020.

MARQUES, L. R. **Gestão democrática da educação.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 8, n. 15, p. 463-471, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br/>> ou <<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/453/584>>. Acesso em: 26 out. 2022.

MARSIGLIA, A. C. G.; MARTINS, L. M. **A natureza contraditória da educação escolar:** tensão histórica entre humanização e alienação. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 13, n. 4, p. 1697-1710, out./dez., 2018. Disponível em: <<https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10265/7682>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar:** contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. – Campinas: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; LAVOURA, T. N. **Materialismo histórico-dialético**: contributos para a investigação em educação. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 71, p. 223-239, set./out. 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/er/a/75VNGFj5PH5gy3VsPNp3L6t/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em: 30 jan. 2023.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.); DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. – Petrópolis: Vozes. 1ª reimpressão, 2018. p. 9-27.

MINTO, L. W. A Administração Escolar no Contexto da Nova República e do Neoliberalismo. In: ANDREOTTI, Azilde Lina; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe (Orgs.). **História da administração escolar no Brasil**: do diretor ao gestor. - Campinas: Editora Alínea, 2ª edição, 2012. p. 173-200.

NOSELLA, P; BUFFA, E. **Instituições escolares**: por que e como pesquisar. –2ª ed– Campinas. Editora Alínea, 2013. 1ª reimpressão, 2022.

OLIVEIRA, D. A. **Gestão democrática da educação**: desafios contemporâneos. 11. ed. – Petrópolis:Vozes, 2015.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. **Trajetória histórica da gestão das escolas públicas estaduais de Santa Catarina**: pontos e contrapontos. *Roteiro*, Joaçaba, v. 45, p. 1-26, jan./dez. 2020 | e21265 |E-ISSN 2177-6059. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21265/14256>>. Acesso em: 03 jul. 2023.

PALÚ, J.; PETRY, O. J. **Planos de Gestão Escolar**: contradições e disputas na nova política de governança das escolas públicas estaduais de Santa Catarina. *Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.* - v. 37, n. 3, p. 1199 - 1234, set./dez. 2021. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2447-41932021000301199>. Acesso em: 21 jul. 2023.

PANTOJA, S.; DAMASCENO, A. **A gestão democrática nos marcos legais**: da Constituição Federal de 1988 ao PNE 2014-2024. *Revista HISTEDBR On-line*, Campinas: v. 22, n. 00, p. e022007, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8659947>>. Acesso em: 24 out. 2022.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx** – 1. ed – São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública** – 4. ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

PPP, **Escola de Educação Básica Irmã Maria Teresa**. Avenida Aniceto Zacchi, 298. Fone: (48) 3665-7589 – SEDE. Avenida Aniceto Zacchi, 1109. Fone (48) 3665 6707 – ANEXO I. Ponte de Imaruim – Palhoça – SC. Disponível em: <<https://www.eebimt.com.br>>. Acesso em: 15 mai. 2023.

ROSAR, M. de F. F. **Administração Escolar**: um problema educativo ou empresarial? – 5. ed. – Campinas: Autores Associados, 2012.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. **As diversas formas do conhecimento**: bases histórico-filosóficas da pesquisa em educação. Filosofia e Educação, Campinas, v. 09, n. 03, p. 120-148, out. 2017- jan.2018.

SÁNCHEZ GAMBOA, S. Quantidade-qualidade: para além de um dualismo técnico e de uma dicotomia epistemológica. In: SANTOS FILHO, José Camilo dos; SÁNCHEZ GAMBOA, Silvio (Org.). **Pesquisa educacional**: quantidade-qualidade. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013. p. 83-108.

SANFELICE, J. L. **História, instituições escolares e gestores educacionais**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. especial, p.20–27, ago. 2006 - ISSN: 1676-2584.

SANTA CATARINA. **Estatuto do Magistério, Lei 6844, de 29 de julho de 1986**. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/lei/estatuto-do-magisterio-sc>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989**. Disponível em: <http://leis.ale.sc.gov.br/html/constituicao_estadual_1989.html>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SANTA CATARINA. **DECRETO Nº 1.794 de 15 de outubro de 2013**. Disponível em: <<http://server03.pge.sc.gov.br/LegislacaoEstadual/2013/001794-005-0-2013-004.htm>> Acesso em: 10 out. 2022.

SANTA CATARINA. **DECRETO Nº 1.863 de 25 de novembro de 2013**. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/recursos-humanos/48-servicos/recursos-humanos/6583-afastamento-pos-graduacao>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SANTA CATARINA. **PORTARIA N/24/SED de 02 de julho de 2015**. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Portarias/2015-Portaria_N_24-SED_de_02_de_julho_de_2015.pdf>. Acesso em: 10 out. 2022.

SANTA CATARINA. **DECRETO Nº 194, de 31 de julho de 2019**. . Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/sc/decreto-n-194-2019-santa-catarina-dispoe-sobre-a-gestao-escolar-da-educacao-basica-e-profissional-da-rede-estadual-de-ensino>>. Acesso em: 03 ago. 2023.

SANTA CATARINA. **PORTARIA Nº 2846, de 04 de novembro de 2021**. Disponível em: <<https://www.sed.sc.gov.br/principais-consultas/recursos-humanos/48-servicos/recursos-humanos/6583-afastamento-pos-graduacao>>. Acesso em: 21 abr. 2023.

SANTA CATARINA. **Currículo base do ensino médio do território catarinense: caderno 1 – disposições gerais/ Secretaria de Estado da Educação**. – Florianópolis: Gráfica Coan, 2021.

SANTOS JÚNIOR, C. de L. A pedagogia histórico-crítica e o papel da escola e do professor: elementos para pensar a escola da transição. In: PASQUALINI, Juliana Campregher; TEIXEIRA, Lucas André; AGUDO, Marcela de Moraes. **Pedagogia histórico-crítica: legado e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2018. 1ª Edição Eletrônica. p. 49-64.

SAVIANI, D. **Educação brasileira: estrutura e sistema**. 12.ed. Campinas: Autores Associados, 2021a.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. – 6. Ed.rev. e ampl.- Campinas: Autores Associados, 2021b.

SAVIANI, D. **Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e formas de resistência**. Roteiro, [S. l.], v. 45, p. 1–18, 2020. DOI: 10.18593/r.v45i0.21512. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>>. Acesso em: 24 maio. 2023.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-crítica, quadragésimo ano: Novas Aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**. – 43.ed.rev. – Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, D. **A lei da educação: LDB: trajetória, limites e perspectivas**. 13. ed. rev. atual. ampl. Campinas: Autores Associados, 2016.

SAVIANI, D. **A educação na Constituição Federal de 1988: avanços no texto e sua neutralização no contexto dos 25 anos de vigência**. RBPAE - v. 29, n. 2, mai./ago. 2013a, p. 207-221. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/43520/27390>>. Acesso em: 30 abr. 2022.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013b.

SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In: FERRETTI, Celso João et al. (Orgs). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 16. ed. Petrópolis: Vozes, 2013c. p. 151-168.

SAVIANI, D.; DUARTE, N. **Conhecimento escolar e luta de classes: a pedagogia histórico-crítica contra a barbárie**. –1. ed. – Campinas: Autores Associados, 2021.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. rev. atual. São Paulo: Cortez, 2016.

SILVA SANTOS, W. da. **Reflexões históricas e sociológicas para uma gestão democrática da escola no Brasil**. Revista on line de Política e Gestão Educacional, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1333-1349, set./dez. 2020. e-ISSN:1519-9029 DOI: Disponível em: <<https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.13550>>. Acesso em: 27 set. 2021.

SIMIONATTO, I. **Gramsci**: sua teoria, incidência no Brasil, influência no Serviço Social. 2.ed. – Florianópolis: Ed. da UFSC: São Paulo: Cortez, 1999.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. – São Paulo: Atlas, 1987.

WILKERSON, I. **Casta**: as origens de nosso mal-estar. Tradução Denise Bottmann e Carlos Alberto Medeiros – 1ª ed. – Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

XAVIER, M. E. S. P. **Capitalismo e escola no Brasil**: a constituição do liberalismo em ideologia educacional e as reformas do ensino (1931-1961). Campinas: Papirus, 1990.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO

Este questionário tem por finalidade levantar subsídios para uma pesquisa do Curso de Mestrado em Educação, realizada na UNISUL – Tubarão, que analisa as *Contribuições da gestão escolar para o desenvolvimento da prática pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica* em uma escola estadual no município de Palhoça, SC. O questionário está dividido em duas partes. A primeira parte refere-se a você, que está colaborando com esta pesquisa; já a segunda parte diz respeito à sua visão sobre o trabalho desenvolvido na escola.

OBS: Agradeço sua colaboração e esclareço que **todas as respostas serão sigilosas** (não serão identificadas), conforme RESOLUÇÃO Nº 510, de 07 de abril de 2016, do Comitê de Ética em Pesquisa- CEP, para proteção e garantia dos direitos dos participantes da pesquisa considerando os princípios éticos das pesquisas em Ciências Humanas e Sociais. Lembramos que a pesquisa tem a aprovação do CEP e da SED, portanto gostaríamos de solicitar o seu aceite.

1. Identificação de gênero:
() masculino () feminino () Outro
2. Idade:
3. Há quantos anos você trabalha na área da Educação?
4. Há quantos anos você trabalha nesta escola?
5. Qual a sua formação?
6. Qual o seu cargo e função na escola? Descreva um pouco sobre suas atribuições:
7. Na sua vivência como Profissional da Educação, quais têm sido os limites e as possibilidades enfrentadas no cotidiano escolar?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA

Data da entrevista: ____ de junho de 2023.

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“Contribuições da gestão escolar para a prática pedagógica à luz da pedagogia histórico-crítica”** coordenada pela mestrande Ligiane Berner e pelo orientador Professor Dr. Matheus Bernardo Silva. Esta pesquisa tem como objetivo geral: Analisar as ações de natureza pedagógico-curricular da equipe gestora de uma determinada escola pública localizada no município de Palhoça (SC).

1	Para você, qual o papel social da escola?
2	Como e quando ocorre o processo de elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP)? É realizada a atualização do PPP da escola? Como se dá esta dinâmica? Como estão as discussões para implementar o Novo Ensino Médio (NEM) e incorporá-lo no PPP?
3	Como se dá a organização e a efetivação do currículo trabalhado na escola?
4	Qual seria o papel da equipe gestora para a organização e a efetivação do currículo escolar? Você acredita que a escola possa ter autonomia de alguma forma na seleção de conteúdos para o currículo escolar?
5	Há um programa de formação pedagógica para os professores e equipe administrativa? Como ocorre? Quem participa da organização?
6	Na sua opinião, qual a importância da relação entre professor e membros da equipe gestora? É possível conciliar as cobranças burocráticas administrativas sem secundarizar as questões de ordem pedagógica? Existe equilíbrio?
7	A equipe gestora participa da organização da prática pedagógica? Caso a resposta seja afirmativa: de que maneira ocorre esta participação?
8	Qual a sua concepção de gestão escolar? Como você define a gestão escolar? Comente, por favor.
9	O que você pensa das reformas educacionais que ocorreram durante a sua trajetória na educação? Consegue exemplificar?
10	Você conhece a história da instituição escolar em que trabalha? Consegue explicitar a singularidade da escola?
11	Qual a importância da escola EEB Irmã Maria Teresa para a comunidade e/ou sociedade? Qual a proposta que ela institui para os sujeitos e sociedade?
12	Na sua opinião, as atividades didático-pedagógicas propostas na perspectiva da “pedagogia das competências” são suficientes para a formação integral dos estudantes?

	Qual a sua concepção de formação integral?
13	Para você, o aluno é capaz de escolher o seu percurso formativo tendo em vista a necessidade de seu interesse e protagonismo proposto pelo Currículo Base do Ensino Médio do Território Catarinense (CBTCem)?
14	Você percebe a influência de políticas neoliberais na proposta do NEM?
15	Como você vê a atuação do Conselho Deliberativo Escolar (CDE), Grêmio Estudantil e a Associação de Pais e Professores (APP) na Unidade Escolar (UE)?
16	Você teria algum(s) aspecto(s) a considerar que não foi levantado na entrevista?