



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
AGÊNCIA DE INOVAÇÃO, EMPREENDEDORISMO, PESQUISA, PÓS-GRADUAÇÃO
E INTERNACIONALIZAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS DE IMPERATRIZ- CCIM

IZAIAS FÉLIX DA CUNHA

**DILEMAS INTERNOS PARA EFETIVAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA-
PARTICIPATIVA: o caso de uma escola da rede estadual em Riachão-MA**

IMPERATRIZ
2025

IZAIAS FÉLIX DA CUNHA

**DILEMAS INTERNOS PARA EFETIVAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA-
PARTICIPATIVA: o caso de uma escola da rede estadual em Riachão-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para defesa no Mestrado em Educação e Práticas Educativas.

Orientador(a): Prof. Dr. Antonio Alves Ferreira

Área de concentração: Linguagens, Práticas Pedagógicas e tecnologias na Educação.

IMPERATRIZ
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cunha, Izaias Félix da.

Dilemas internos para efetivação de uma gestão democrática-participativa : o caso de uma escola da rede estadual em Riachão-MA / Izaias Félix da Cunha. - 2025.
176 f.

Orientador(a): Antonio Alves Ferreira.

Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Educação e Práticas Educativas - Ppgepe/ccim, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz - Ma, 2025.

1. Gestão Escolar Pública. 2. Gestão Democrática-participativa. 3. Participação. 4. Efetivação. 5. Dilemas Internos. I. Ferreira, Antonio Alves. II. Título.

IZAIAS FÉLIX DA CUNHA

**DILEMAS INTERNOS PARA EFETIVAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA-
PARTICIPATIVA: o caso de uma escola da rede estadual em Riachão-MA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm), da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), como requisito para defesa no Mestrado em Educação e Práticas Educativas.

Aprovada em: ____ / ____ / ____.

BANCA EXAMINADORA

Presidente e Orientador Professor Dr. Antonio Alves Ferreira

Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela
Universidade Federal do Pará (UFPA).

Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
(PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Membro Titular Interno Professor Dr. Carlos André Sousa Dublante

Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)

Professor do Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
(PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA)

Membro Titular Externo Professora Pós-Dra. Maria Edilene da Silva Ribeiro

Doutora em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais
Docente e pesquisadora da Faculdade de Educação do Campo (Fecampo/CUNTINS/UFPA) e
do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/ICED/UFPA)

Membro Titular Externo Professor Dr. Hugo Lima Araújo

Doutor em Educação na Linha de Pesquisa de Políticas Públicas Educacionais pela
Universidade Federal do Pará (UFPA).

Professor Adjunto da Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL)

À minha avó materna, Leonice Tavares Noleto,
a quem afetosamente chamo vó Ninice.
Quando criança, você cuidou de mim, quando
jovem, aconselhou os meus passos e, hoje,
quando adulto, reza por mim, por meus sonhos
e objetivos.

AGRADECIMENTOS

Nunca fui o mais corajoso dos homens, tornando-me um herói e, também, nunca fui o mais medroso desta espécie, impedindo-me de viver. Tenho o hábito de navegar entre estes dois extremos e cultivar vivências que me marcam na profundidade da alma. Sinto dor, sinto amor, e sempre sinto algo... Neste ir e vir – ter medo e ter coragem – percebo que, talvez, o meu problema esteja com os finais das coisas, das vivências, dos amores, dos afetos... Como consequência, evito alguns inícios para que meu espírito desbravador não seja enfaixado pelas faixas dos finais. No ato de evitar, sou um paradoxo, não resisto e dou-me completamente a tudo e, nisto, vivo momentos de completude.

As palavras anteriores constroem-se para que eu fundamente os verdadeiros agradecimentos que pulsam em meu coração. Foram estas pessoas e tantas outras que me ancoraram na coragem de existir e chegar a este momento.

Agradeço a Deus, aquele que comigo sempre esteve e sempre estará. É para Ele que eu confesso minhas batalhas e agradeço minhas conquistas. Foste força espiritual!

Agradeço à minha mãe Iêda, meu pai Abdon, minhas irmãs Beatriz, Camila e Celina e ao meu irmão Abdon Filho. Todos vocês estiveram comigo antes, durante e neste momento do processo. Quando eu sonhei, vocês sonharam comigo; quando eu conquistei, vocês conquistaram comigo; quando eu batalhei, vocês batalharam comigo; mas, quando eu fraquejei, vocês foram minha força e não me deixaram cair. Foram as palavras de vocês, os sorrisos de vocês e o “vai dar certo” que me fizeram ver um horizonte ensolarado. Foram minha força de vida!

Agradeço a uma grande amiga, Gabriela Dias Coutinho, que suportou minha ansiedade na espera dos resultados das fases da seletiva para o mestrado e que, mesmo não querendo que eu fosse embora, abriu a gaiola do seu coração e permitiu meu bater de asas. Lembro-me de que apostávamos minhas notas e pulávamos a cada etapa aprovada. Quando eu parti, o meu coração cantava: “Eu fui embora, meu amor chorou. Vou voltar!”, interpretada por Jonny Hooker. Estarei sempre com você da mesma forma que sempre esteve comigo! Para mim, sua amizade simboliza o esperar, e seu sorriso sempre pronto é como o sol iluminando os meus dias. Foste a minha força para sempre ver o belo dos dias!

Agradeço ao meu orientador, professor doutor Antonio Alves Ferreira, alguém que, mesmo não me conhecendo, foi até mim, desembaçando minha visão e mostrando o grande mundo que há para ser explorado. Recordo que, em meio às minhas inquietações interiores, você, professor, às 19:10 do dia 11 de abril de 2024, tirou um tempo de sua preciosa agenda e

ligou para mim, um desconhecido, e em suas palavras eu senti cuidado, afeto e encorajamento. Em meio ao meu medo — creio que o sentiste no tom de voz — disse a seguinte frase: “O cavalo está selado em sua porta e você é quem decide montar ou deixar passar, mas atente-se, pois, amanhã essa possibilidade pode não existir”. Com sua afirmativa, fiz-me forte em meio à fraqueza e vim ao seu encontro. Divino encontro! Obrigado pelo seu apoio, cuidado e presença em todos os meus dias. Saiba que o tenho como exemplo a ser seguido, como um professor e amigo. Espero que este mestrado seja o laço de uma relação para a infinidade de nossas vidas. Foste minha força acadêmica!

Agradeço ao meu coorientador, professor doutor Hugo Lima Araújo, que se inseriu no meu processo de escrita, representando um saber potente de sólidas contribuições. Sua atenção e suas orientações, acompanhadas de sorrisos e calma, tornaram minha escrita menos árdua. Foste minha força escritora!

Agradeço ao Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas (PPGEPE) e ao seu quadro de professores, que se fincam nos solos férteis do Maranhão e contribuem para a formação continuada de profissionais sonhadores. Em especial, agradeço aos professores que ministraram as disciplinas para minha turma: Dra. Herli de Sousa Carvalho, Dr. Jónata Ferreira de Moura, Dr. Luciano Rocha da Penha, Dra. Betania Oliveira Barroso, Dr. Nertan Dias Silva Maia, Dra. Karla Bianca Freitas de Souza Monteiro, Dra. Késsia Mileny de Paulo Moura e Dr. Francisco de Assis Carvalho de Almada. Neste ato de gratidão, deixo-lhes um poema que produzi na disciplina de Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas: “Eu cresço porque tenho em mim raízes profundas; eu floresço porque minhas folhas caem abrindo espaço ao novo; eu me renovo porque meus galhos chegam a lugares que um dia foram desconhecidos; eu ensino e produzo porque meus frutos são meus e do outro, nossos; eu aconchego porque minha sombra é lugar de moradia. Eu resisto porque meu tronco possui a espessura de minhas vivências; eu sou humanoárvore porque, no solo do mundo, vivo o ciclo da vida”. Obrigado a todos e a todas!

Agradeço à minha banca examinadora nas pessoas do professor Carlos André Sousa Dublante e da professora Maria Edilene da Silva Ribeiro. Esta conheço por produções e diálogos na ciência, mas tenho a convicta certeza de sua forte ação nos diálogos e debates que buscam revolucionar o cenário educacional de nosso país, buscando construir um novo mundo, ou melhor, transformar este mundo por meio de consciências concretas do existir; aquele, como falastes em minha qualificação, acredito que, apesar de a relação orientador-orientando ter batido na trave, sua presença em minha caminhada de mestrado foi sempre inspiradora e

contagiante; do nosso primeiro encontro no XIII Seminário Regional da ANPAE Nordeste 2024 rememoro conhecer aquele que chamam de “professor Carlos” e constatar sua existência atenciosa, sabida e carismática. Obrigado aos dois!

Agradeço à Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), que abriu espaço para que eu, um novo imperatrizense, contribuísse para a formação superior de diversos profissionais. Neste espaço, eu ensinei e aprendi, construindo-me como um profissional sério e sonhador, pois compreendo que um não anula o outro, mas caminham mutuamente. Obrigado!

Agradeço à Unidade Regional de Educação de Balsas e ao Centro de Ensino Belezas Azuis por acolherem minha pesquisa e permitirem que ela fosse desenvolvida verdadeiramente no chão da escola e com os sujeitos que fazem a escola pública manter-se erguida e firme, mesmo diante de um cenário de cortes de investimentos e restrições. Acredito que este estudo muito acrescentará para o desenvolvimento de uma gestão democrática-participativa na instituição e para a revolução educacional de modo geral. Obrigado!

Por fim, agradeço a mim, um jovem sonhador que, no ato de viver, descobre-se diariamente. Apesar de meus medos, como iniciei este texto, aprendi a segurar na minha própria mão e dizer: “Vamos lá, Izaias! É você quem pode fazer isso.” Nestes quase dois anos, busquei manter-me firme ao desejo que portava no primeiro dia de aula do mestrado: ser um mestre que transforma realidades e transforma-se. Vejo em mim o amadurecimento e o florescer. Aprendi... Aprendi, aprendo e sei que tenho muito para aprender e, por isso, faço como diz a canção *Take your time e relaxe*, do álbum *Caju*, de Liniker: “Me escrevo esta carta pelo exercício de me ver assim, livre. Nessa estrada longa há um destino que eu ainda não sei como será. Mas que acredito veementemente, porque agora aprendi a andar depois de ficar de pé”. Obrigado, Izaias Félix da Cunha. Jamais esqueça de sua força e abrace suas fragilidades, entendendo-se como alguém de alma única. Cuide-se e ame-se sempre!

Obrigado, vida!

E na certeza que o futuro é lavoura que todo dia a gente planta e que só colhe o que plantou, eu vou na fé, no trabalho, com a força que me empurra, porque sei que o melhor de nós, ainda não chegou (Bráulio Bessa).

RESUMO

CUNHA, Izaias Félix da. **DILEMAS INTERNOS PARA EFETIVAÇÃO DE UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA**: o caso de uma escola da rede estadual em Riachão-MA

Linha de pesquisa: Linguagens, Práticas Pedagógicas e Tecnologias na Educação.

Em tempos de mudanças constantes, nos quais a democracia trava batalhas para sua efetiva existência no interior da educação, é imprescindível que as escolas, enquanto espaços de produção e reprodução dos conhecimentos historicamente produzidos pelo homem, sejam estudadas interiormente na busca pela compreensão de suas atividades de gestão. A gestão escolar deve deslindar-se para a democracia e para a conquista da participação, o que torna crucial buscar e analisar os dilemas internos que se inter cruzam e dificultam a efetivação de uma gestão democrática-participativa, com princípios de libertação e emancipação do sujeito. Dessa forma, a questão central ao desenvolvimento do presente estudo foi: quais os dilemas internos para a efetivação da gestão democrática-participativa em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Riachão-Maranhão? No que se refere aos objetivos, o objetivo geral é analisar os dilemas internos para a efetivação da gestão democrática-participativa em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Riachão-Maranhão. Já os objetivos específicos foram: estruturar um arcabouço teórico sobre gestão democrática-participativa; caracterizar o perfil de gestão que se encontra em vigência na escola pública da rede estadual no município de Riachão-MA; interpretar, com base nos documentos e nas entrevistas, os dilemas internos que se contrapõem à efetivação de uma gestão democrática-participativa; e produzir um curso de formação continuada destinado a gestores, que aborde como temática central a gestão democrática-participativa da escola pública. Metodologicamente, desenvolveu-se um Estudo de Caso com abordagem qualitativa, pela sua percepção do objeto em constante fazer e refazer interativamente com a realidade social de seu pertencimento, no Centro de Ensino Belezas Azuis, única escola da rede estadual de educação do Maranhão localizada no município de Riachão-MA. Utilizou-se, como instrumento de coleta de dados, a realização de entrevistas semiestruturadas e a pesquisa documental, com análise do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da instituição. Ademais, analiticamente, fez-se uso da Análise de Conteúdo em Bardin (2016), coadunando as discussões no campo dos dilemas internos da participação que emergem no contexto escolar e resultando nas seguintes categorias de análise: os dilemas materiais da participação; os dilemas institucionais; os dilemas político-sociais (os interesses dos grupos dentro da escola); e os dilemas ideológicos da participação. A partir das discussões, fica evidente que a construção do conceito de gestão escolar demonstra uma perspectiva de evolução, se analisada comparativamente às formas pretéritas de gerir as escolas públicas; todavia, essa evolução não significa perda total de traços de outrora. Pelo contrário, a gestão escolar vivida por gestores, alunos, professores, funcionários e comunidade escolar carrega, em muito, características pretéritas — características vindas das teorias da administração, por exemplo — e características mais modernas, como as percebidas no período pós-1990, com o modelo neoliberal, que insere comportamentos economicistas e mercadológicos como balança de qualidade por meio da gestão gerencial. Entretanto, apesar dos traços fabris e gerenciais, a aceitação passiva à ordem do capital não é o único caminho possível, o que demonstra a gestão democrática-participativa, emergindo por meio da

coletividade e da participação democrática na gestão da escola, ao mesmo tempo em que se mostra insurgente às armadilhas da classe hegemônica, mesmo que esta também invada esse campo. Isto posto, a gestão escolar pública é um espaço político de embates galgados por interesses diversos e que muito precisa evoluir para tornar a democracia e a participação seus pilares estruturantes, possibilitando à comunidade escolar vivenciar uma gestão democrática-participativa construtora de uma realidade social ética e justa.

Palavras-chave: Gestão escolar pública; Gestão democrática-participativa; Participação; Efetivação; Dilemas internos.

ABSTRACT

CUNHA, Izaias Félix da. **INTERNAL DILEMMAS FOR THE EFFECTIVE IMPLEMENTATION OF DEMOCRATIC-PARTICIPATIVE MANAGEMENT:** the case of a state school in Riachão-MA

Research area: Languages, Pedagogical Practices and Technologies in Education.

In times of constant change, where democracy struggles for its effective existence within education, it is essential that schools, as spaces for the production and reproduction of knowledge historically produced by humankind, be studied internally in the pursuit of understanding their management activities. School management must strive for democracy and the achievement of participation, making it crucial to seek and analyze the internal dilemmas that intersect and hinder the implementation of democratic-participatory management with principles of liberation and emancipation of the individual. Therefore, the central question for the development of this study was: what are the internal dilemmas for the implementation of democratic-participatory management in a public school of the state education network in the Municipality of Riachão-Maranhão? Regarding the objectives, the general objective is to analyze the internal dilemmas for the implementation of democratic-participatory management in a public school of the state education network in the Municipality of Riachão-Maranhão. The specific objectives were to structure a theoretical framework on democratic-participatory management; to characterize the management profile currently in effect in the state public school in the municipality of Riachão-MA; to interpret, based on documents and interviews, the internal dilemmas that hinder the implementation of democratic-participatory management; and to produce a continuing education course for managers that addresses democratic-participatory management of public schools as its central theme. Methodologically, a case study with a qualitative approach was developed, due to its perception of an object in constant interactive making and remaking with the social reality of its belonging, at the Belezas Azuis Teaching Center, the only state school in Maranhão, located in the municipality of Riachão-MA. Semi-structured interviews and documentary research were used as data collection instruments, analyzing the institution's Political Pedagogical Project (PPP). Furthermore, the Content Analysis method, as described by Bardin (2016), was used analytically, aligning discussions in the field of internal dilemmas of participation that emerge in the school context and resulting in the following categories of analysis: the material dilemmas of participation, institutional dilemmas, political-social dilemmas: the interests of groups within the school, and the ideological dilemmas of participation. From these discussions, it becomes evident that the construction of the concept of school management demonstrates an evolutionary perspective when analyzed comparatively to past forms of managing public schools; however, evolution does not mean a total loss of past traits. On the contrary, the school management experienced by administrators, students, teachers, staff, and the school community largely retains past characteristics – characteristics stemming from management theories, for example – and more modern characteristics, such as those perceived post-1990 with the neoliberal model, incorporating economic and market-oriented behaviors as a quality balance through managerial management. However, despite its industrial and managerial characteristics, passive acceptance of the order of Capital is not the only possible path. This demonstrates the importance of democratic-participatory management, emerging through collectivity and

democratic participation in school management, while simultaneously rebelling against the traps of the hegemonic class, even as it also invades this field. Therefore, public school management is a political space of struggles driven by diverse interests that needs significant evolution to make democracy and participation its structural pillars, enabling the school community to experience a democratic-participatory management that builds an ethical and just social reality.

Keywords: Public school management; Democratic-participatory management; Participation; Implementation; Internal dilemmas.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diversas maneiras de participar com base nas interações sociais da humanidade.....	78
Quadro 2 – Graus de Participação.....	79
Quadro 3 – Categorias de participação e de não participação na organização escolar.....	84
Quadro 4 – Categorias de Participação Praticada e de Não Participação Praticada na organização da escola.....	84
Quadro 5 – Relação dialógica entre os elementos da gestão democrática na perspectiva de Araújo (2011) e os princípios da gestão participativa de Libâneo (2013)	91
Quadro 6 – Elementos norteadores das atividades escolares desenvolvidas.....	125

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

art.	artigo
CCIm	Centro de Ciências de Imperatriz
CEBA	Centro de Ensino Belezas Azuis
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CF	Constituição Federal
CONEP	Comissão Nacional de Ética em Pesquisa
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ITESAG	Instituto de Educação Santo Agostinho
JIT	Just-in-time
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MA	Maranhão
PAES	Processo Seletivo de Acesso à Educação Superior
PEE/MA	Plano Estadual de Educação do Maranhão
PIBEX	Programa Institucional de Bolsas de Extensão
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEPE	Programa de Pós-Graduação em Educação e Práticas Educativas
PPGFOPRED	Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas
PPP	Projeto Político Pedagógico
STP	Sistema Toyota de Produção
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso

TDIC's	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação
UEMA	Universidade Estadual do Maranhão
UEMASUL	Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão
UFMA	Universidade Federal do Maranhão

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	17
1.1	Voos de um sertanejo.....	21
1.2	Origem do estudo e contextualização da pesquisa.....	27
1.3	Delimitação do problema de pesquisa.....	30
1.4	Procedimentos teórico-metodológicos.....	31
1.5	Estrutura do Trabalho.....	36
2	CONDICIONANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA GESTÃO ESCOLAR: DO INTERIOR FABRIL AO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA E SUA GESTÃO.....	37
2.1	Frederick Winslow Taylor e a ciência da administração.....	38
2.2	Henry Ford e a linha de montagem.....	46
2.3	Taiichi Ohno e o Sistema Toyota de Produção.....	51
2.4	A presença das teorias da administração no contexto escolar e na gestão da escola pública.....	60
3	A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA E SEU LUGAR NA ESCOLA.....	66
3.1	A escola como uma empresa e a gestão gerencial de seu interior.....	67
3.2	A participação como elemento da gestão democrática-participativa.....	75
3.3	O conceito de gestão democrática-participativa e seus pilares.....	87
3.4	A gestão democrática-participativa nos marcos regulatórios.....	100
4	OS DILEMAS INTERNOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA NA ESCOLA CENTRO DE ENSINO BELEZAS AZUIS (CEBA).....	119
4.1	O município de Riachão: histórico e indicadores sociais.....	120
4.2	Caracterização da escola Centro de Ensino Belezas Azuis.....	122
4.3	Os dilemas internos da participação que emergem no contexto escolar.....	126
4.3.1	Os dilemas materiais da participação.....	129
4.3.2	Os dilemas institucionais.....	133
4.3.3	Os dilemas político-sociais: os interesses dos grupos dentro da escola.....	139
4.3.4	Os dilemas ideológicos da participação.....	142
5	PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA.....	147
6	PARA CONCLUIR.....	150
	REFERÊNCIAS.....	159

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM A GESTÃO ESCOLAR.....	167
APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM O SEGMENTO SERVIDOR E PROFESSOR.....	169
APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM O SEGMENTO ALUNO.....	171
APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM O SEGMENTO PAIS.....	173

1 INTRODUÇÃO

Na temporalidade em que se vive, não há espaço para neutralidade ou equanimidade; pelo contrário, são tempos de firmamento de posições e disputas pela sobrevivência de direitos, principalmente das classes médias e populares. A organização mundial tornou-se uma — a mundialização — e, com sua conjuntura ideológica neoliberal de privatização e vinculação às grandes empresas, dentre diversos outros aspectos, o trabalhador, que verdadeiramente sustenta a pirâmide social em sua base, encontra-se descoberto de direitos ou vivendo dos pequenos gotejos das mãos daqueles que já se apropriaram da regra do jogo e a desdobram ao próprio prazer.

Diante dessa organização mundial, a educação mostra-se fortemente como um campo de disputa hegemônica, a qual, na perspectiva da classe dominante, tem por função habilitar a classe trabalhadora nos aspectos técnicos, sociais e ideológicos; o que, dessa forma, não deixa outro destino à educação senão responder às demandas do obscuro capital (Frigotto, 2010)¹. Isto é, o aspecto transformador da educação é esvaziado e, seguidamente, preenchido por uma visão de formação e de cidadão que incorporam ou obedecem às ideologias da classe dominante, transformando-a em uma ferramenta de manutenção e aprimoramento do capital.

É importante capturar que, ao momento no qual “A educação e a formação humana terão como sujeitos definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação de capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir” (Frigotto, 2010, p. 33), o sujeito homem — e aqui fala-se principalmente da classe trabalhadora — é visto apenas como objeto passivo a ser treinado para tal fim. E, nesse ritmo, a balança da justiça social mostra-se intencionalmente desequilibrada, favorecendo a classe dominante e oprimindo a classe trabalhadora.

Ao analisar a sociedade capitalista e sua influência na estrutura de organização da escola, a pesquisadora Hora (1994, p. 33) faz importante contribuição ao expor que

A organização escolar estruturada pela sociedade capitalista procura, em última instância, a manutenção das relações sociais de produção, refletindo as divisões sociais existentes, com tendência a perpetuá-las e acentuá-las, enfatizando assim, a manutenção do poder da classe dominante. Sob a influência da ideologia burguesa, realiza escolhas, estabelece critérios que desfavorecem aos já desfavorecidos, excluindo de seus limites a bagagem experiencial da criança do povo, utilizando-se do autoritarismo e das práticas centralizadoras.

¹ O autor reafirma seu ponto de vista em: “[...] podemos perceber que a explicitação do papel social da educação, ou especificamente da relação entre o processo de produção e os processos educativos ou de formação humana, vem marcada por concepções conflitantes e, sobretudo, antagônicas” (Frigotto, 2010, p. 31).

Todavia, como afirma Hora (1994, p. 34)

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

Desse modo, a escola é um espaço de forças contraditórias que se firmam e se digladiam para se legitimar: em um extremo está a influência e as armadilhas do capital, que objetivam sua propagação, e, no extremo oposto, estão as forças sociocríticas e democráticas que buscam uma sociedade justa. A escola é, portanto, um paradoxo, o qual, ao mesmo tempo em que pode conservar a visão capitalista de homem e de mundo, é também uma ameaça, uma forte força capaz de libertar.

Nesse enquadramento, em que “A escola é um espaço de livre circulação de ideologias onde a classe dominante espalha suas concepções, ao mesmo tempo que permite a ação dos intelectuais orgânicos rumo ao desenvolvimento de práticas educacionais em busca da democratização” (Hora, 1994, p. 34)², a tríade educação, escola e gestão escolar é, ainda mais, um espaço sociopolítico que pulsa pela participação da comunidade escolar. Logo, a democracia deve ser assumida como forma de caminhada, entrelaçando-se a todos os momentos e assuntos escolares. É necessário que pais, alunos, professores, funcionários e a própria gestão escolar participem das vivências e das tomadas de decisões, superando objetivos particulares e buscando objetivos comuns. Com isso, faz-se necessária, também, uma forma de gerir que permita a participação, ou seja, uma gestão democrática-participativa.

Sendo este o tempo da globalização e de suas filosofias neoliberais, é de extrema valia pisar o chão dos municípios e debruçar-se sobre as escolas que ali ensinam. É vital conhecer profundamente as realidades institucionais para que se possam compreender os dilemas que se

² Construindo sua força argumentativa, a autora busca embasamento em Snyders (1977, p. 105-106), que também percebe a escola como um espaço de dominação da classe trabalhadora e, simultaneamente, de oposição a essa classe, por fornecer bases formativas e científicas à própria classe trabalhadora: “A escola não é feudo da classe dominante; ela é terrena de luta entre a classe dominante e a classe explorada; ela é o terreno em que se defrontam as forças do progresso e as forças conservadoras. O que lá se passa reflete a exploração e a luta contra a exploração. A escola é simultaneamente reprodução das estruturas existentes, correia de transmissão da ideologia oficial, domesticação – mas também ameaça à ordem estabelecida e possibilidade de libertação. O seu aspecto reprodutivo não a reduz a zero: pelo contrário, marca o tipo de combate a travar, a possibilidade desse combate, que ele já foi desencadeado e que é preciso continuá-lo. É esta dualidade, característica da luta de classes, que institui a possibilidade objetiva de luta”.

entrelaçam e obstaculizam o desenvolvimento efetivo de uma gestão emancipatória e não conservadora das desigualdades.

O fato é que, mesmo em meio às disputas ideológicas que a sociedade do desempenho impõe paulatinamente à camada popular, a escola e sua gestão devem ser vistas e pensadas como espaços de participação. E, para isso, é imprescindível olhar a partir da internalidade da escola e perceber como as suas veias organizacionais funcionam e para que caminho se direcionam. Quanto a isto, Wittmann (1993, p. 49-50) pronuncia que:

Importa que nos debrucemos sobre a educação e sua gestão para conhecê-las como elas são. Isso implica, em primeiro lugar, ultrapassar as aparências para encontrar sua raiz, isto é, detectar ou desvelar as múltiplas determinações [...] que acabam por determinar sua aparência, o jeito como as percebemos [...] somente o conhecimento da gestão como de fato ela é [...] fundamenta decisões que podem alterá-la.

O conhecimento oriundo da realidade concreta permitirá à comunidade educacional lutar e vivificar a democracia na escola, em sua gestão e, conseqüentemente, na comunidade social. Múltiplas são as realidades que se encontram descobertas de conhecimento crítico de si e do mundo que as cerca. É preciso, e como ato de luta pela democracia, submergir nos extremos municipais e em suas escolas, conhecendo-as, para transgredir a ordem global-neoliberal de servidão das camadas populares. Pois

as escolas estão aí, é nela que estão matriculados os filhos das camadas médias e pobres da população, e é questão de justiça que elas atendam, do melhor modo possível aos direitos de todos a uma educação de qualidade, apta a preparar os alunos para a empregabilidade, para participar da vida política e cultural e para desenvolver capacidade reflexiva para atuar e transformar a realidade social (Libâneo, 2013, p. 17).

Para que possam ser espaço de justiça social e forneçam uma educação de qualidade aos filhos das camadas pobres — sendo esses os que se encontram em grande número em seus corredores — é necessário que a escola seja palco de participação da comunidade como um todo. Não é possível formar com qualidade³, com democracia e com capacidade reflexiva se a gestão escolar for espaço de unilateralização do poder.

³ As discussões que envolvem aspectos, contextos e saberes do campo educacional possuem como inerente a si o conceito de qualidade. Conceito este que se mostra parcial ao posicionamento do sujeito que o utiliza e à sua visão de homem, sociedade, educação e escola, a qual possui origem nas relações que estabelece com as forças sociais que o moldam. Por conseguinte, tendo em vista que o conceito de qualidade será tangenciado no decorrer deste texto, a posição assumida por este autor é antagônica a alguns conceitos que esvaziam a educação de sua verdadeira função formativa, como: primeiramente, a perspectiva economicista de submissão da educação à “terra sem leis” que é o mercado, o qual visa a uma qualidade total, ou seja, “um projeto de elevação da qualidade nos sistemas educativos (e nas escolas), com o objetivo de garantir as condições de promoção da competitividade, da eficiência e da produtividade demandadas e exigidas pelo mercado” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 126);

Nesse cenário, é substancial continuar a lutar “por justiça, igualdade, condições e oportunidades iguais para toda a população, [...] lutar pela escola, buscando formas eficazes de desenvolvê-la e coloca-la a serviços dos interesses de toda a coletividade” (Libâneo, 2013, p. 16) , para que, enquanto instituição, procure socializar o saber, a ciência, a técnica e as artes produzidas em e pela sociedade, em compromisso político e interpretando as carências reveladas pelo meio social, alcançando respostas para as demandas sociais (Hora, 1994).

É substancial, também, que a comunidade participe da escola e de sua gestão; bem como é preciso que a escola seja espaço de participação democrática, pois essas “são organizações educativas que têm tarefas sociais e éticas peculiares, com um caráter profundamente democrático” (Libâneo, 2013, p. 16).

Isso posto, e reconhecendo o contexto de paradoxo em que as escolas e as gestões se encontram, é chegado o momento — caso esse já não tenha passado — de aguerrir-se e buscar por uma escola democrática, em que sua gestão seja berço da participação e não apenas um mecanismo de individualização humana. É momento de uma gestão democrática-participativa, ou seja, a gestão como um “meio pelo qual todos os segmentos que compõem o processo educativo participam da definição dos rumos que a escola deve imprimir à educação de maneira a efetivar essas decisões, num processo contínuo de avaliação de suas ações” (Gracindo, 2007, p. 34).

segundamente, ao conceito de qualidade conteudista onde “a função da escola é apenas levar os educandos a se apropriar dos conhecimentos incluídos nas tradicionais disciplinas curriculares: Matemática, Geografia, História, Língua Portuguesa, Biologia, etc. Assim, a qualidade da educação seria tanto mais efetiva quanto maior fosse a quantidade desses ‘conteúdos’ apropriados pelos alunos, e a escola tanto mais produtiva quanto maior o número de alunos aprovados (e quanto maiores os escores obtidos) em provas e exames que medem a posse de tais informações” (Paro, 2007, p. 21); terceiramente, o conceito de qualidade indicista “que se baseia tão somente nos resultados representados pelos índices educacionais” (Gomes, 2016, p. 108). Ao apresentar o que não se defende como qualidade, o autor busca construir uma pré-visão do leitor quanto ao seu posicionamento. A esse fato, a qualidade defendida e assumida na escrita deste texto, e pelas lentes que veem e percebem o mundo pelo autor, é uma qualidade social da educação, em que “Ser cidadão significa ser partícipe da vida social e política do país, e a escola constitui espaço privilegiado para esse aprendizado, e não apenas para ensinar a ler, escrever e contar, habilidades importantes, mas insuficientes para a promoção da cidadania. Além disso, a qualidade social da educação precisa considerar tantos fatores externos (sociais, econômicos, culturais, institucionais, legais) quanto os fatores intraescolares, que afetam o processo de ensino-aprendizagem, articulados em função da universalização de uma educação de qualidade para todos” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 166). Contribuindo para o desenvolvimento do conceito de uma qualidade socialmente referenciada, Dourado (2007, p. 940-941) afirma que esta “é caracterizada por um conjunto de fatores intra e extra-escolares que se referem às condições de vida dos alunos e de suas famílias, ao seu contexto social, cultural e econômico e à própria escola – professores, diretores, projeto pedagógico, recursos, instalações, estrutura organizacional, ambiente escolar e relações intersubjetivas no cotidiano escolar”. Por fim, “Se a educação é a atualização histórico-cultural, supõe-se que os componentes de formação que ela propicia ao ser humano são algo muito mais rico e mais complexo do que simples transmissão de informação” (Paro, 2007, p. 21), preparação para submissão ao mercado ou índices estatísticos, portanto, sua qualidade é “um fenômeno complexo, abrangente e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de insumos considerados indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e menos sem tais insumos (Dourado; Oliveira; Santos, 2007, p. 09).

1.1 Voos de um sertanejo

Bato minhas asas como sendo uma história pretérita ao meu nascimento e futura à minha partida, mesmo que em instantes pequenos.

No linear do tempo, as famílias Coelho e Cunha e as famílias Tavares, Noleto e Félix construíram-se valorizando, cuidando e aprimorando o solo. Filhos de famílias rurais cresceram com a compreensão de constituir família e viver dignamente por meio do trabalho honesto. Para eles, a educação formativa era algo distante da realidade e em segundo plano, pois o trabalho era prioridade e necessário, fazendo com que se desenvolvesse o pensamento de que trabalhar era crescer na vida e crescer na vida era ter recursos financeiros para a sobrevivência.

Em 06 de julho de 1999, às 09:00 horas, no Hospital Municipal Dom Rino Carlesi, na cidade de Riachão, estado do Maranhão, obtive o primeiro contato com o mundo e tornei-me unidade nos cálculos universais que direcionam o indivíduo ao clímax individual. Com a euforia da gestação e a esperança que simboliza um filho, obtive alguns nomes: fui Wanderson, Wemerson e Abdon (para dar descendência à linhagem); todavia, por ação de minha avó materna, sou Izaias Félix da Cunha, o segundo irmão de cinco irmãos, filho de Iêda Noleto Félix⁴ e Abdon Coelho da Cunha⁵.

Retornando às ações do cotidiano, adentrei-me, por intermédio do colo maternal, nas matas verdes e secas cercadoras da Princesinha Sul-Maranhense para morar na fazenda de Joarez Noleto Félix, tio de minha mãe. Mesmo sendo bebê de colo, a cultura e o contexto já se

⁴ Iêda Noleto Félix, minha mãe, a quinta filha de sete irmãos e a terceira mulher da linhagem, fruto do relacionamento entre Pedro Noleto Félix (agricultor) e Leonice Tavares Noleto (agricultora, acompanhando seu esposo na lida, e dona de casa), primos de 2º grau, nasceu em 03.08.1982, em uma infância humilde e rural, na qual rebusca, em sua memória afetiva, os seus dez anos de idade, quando buscava água na represa, pilava arroz, varria a casa, cuidava dos irmãos menores, entre outros afazeres. Sobre sua vida educacional, iniciou-a com 11 anos de idade, caminhando diariamente 10 km para a Fazenda Mancinha. No emaranhado de suas recordações encontra-se o flash de utilizar um saquinho de açúcar como mochila e possuir lápis, caderno e borracha. Com 14 anos de sua existência e apenas 4 de estudos, a vida decidiu por dura autonomia: ao findar a casa-escola em que estudava e, por tradicionalismo paterno, não a enviando para estudar fora, aquela realidade “não era” mais para ela, fazendo-a abrir mão de sua formação e viver a vida aprendendo no empirismo.

⁵ Abdon Coelho da Cunha, meu pai, o quinto irmão de nove irmãos e o segundo homem da linhagem, fruto do relacionamento entre Cícero Coelho da Cunha (agricultor) e Maria Fátima Cunha (professora na zona rural), primos de primeiro grau, nasceu em 09.03.1978, em uma infância ruralizada e pautada no trabalho braçal para conquistar sua independência: roçando, capinando, campeando, pegando arroz, lapidando madeira, entre outras atividades. Educacionalmente, iniciou seus estudos aos 8 anos de idade, caminhando 5 km diariamente para estudar embaixo do farfalhar das folhas ou, improvisadamente, em uma casa. Em suas recordações está a posse de um saco de açúcar como mochila; escrever somente de lápis, pois a caneta era algo distante de sua realidade; e o caderno de capa mole ofertado pelo governo. Em suas palavras, largou os estudos porque “Com 12 anos de idade tinha que ajeitar minhas (suas) coisas, pois não tinha que me desse (o desse). Tinha que trabalhar.” Em sua existência, antes mesmo de decidir por si só, a vida casou-se com o trabalho fazendo-o abrir mão de aspectos seus para buscar o trabalho que daria alimento e vestimentas.

infiltravam em minha pele para que eu me tornasse um colaborador social da zona rural; esse fato pode ser percebido nas diversas voltas a cavalo que fiz no intervalo de 03 meses a 01 ano de nascimento, carregado por meu tio e meu pai. Em falas alheias, fui uma criança calma e pouco chorona: passava a maior parte do meu tempo em silêncio, observando ou dormindo.

Para penetrar na minha vida escolar e acadêmica, que será descrita posteriormente, é importante ressaltar o apoio pleno de meus pais com o intuito de que pudéssemos estudar e sermos sabidos neste mundo. Em palavras de minha mãe: “desejo a eles, meus filhos, o que não tivemos”. Como forma de comprovar este fato, é possível relatar que, aos cinco anos, sem nenhum contato com a escola em sua forma física, eu tinha aulas particulares com a vaqueira que substituiu a mamãe nas terras do tio Juarez. Não me recordo bem dos conteúdos trabalhados; tenho memórias afetivas apenas. Sobre meus progenitores, eles, apesar da humildade, não se sujeitaram ao curso do destino; pelo contrário, tomaram para si as ordens de suas vidas, possibilitando-nos o necessário para que fôssemos além de algum roteiro preestabelecido.

Em 2006, aos seis anos de idade, não me era suficiente o que me apresentavam como necessário para aprender. Chegou o momento de procurar novos arco-íris. Mudei-me para a casa de minha avó paterna, vó Maria, no Povoado Aroeira, matriculando-me na escola em que ela trabalhava, ocupando a função de professora, e buscando aprender em meio à saudade de meu lar, a qual crescia por visitar minha casa somente no período de férias, julho e dezembro, ou em finais de semana, quando alguém me buscava, pois o meio de transporte eram animais domesticados e as vias eram desbravamentos em meio às matas fechadas, ora verdes, ora secas.

Fui alfabetizado e letrado em turmas multisseriadas, posto que na Escola Municipal Manoel Severino de Queiroz eram disponibilizadas apenas duas salas, a lousa de giz e um mimeógrafo. No meu quadro de memórias fica a face de tia Verinha, uma professora de Riachão-Maranhão que exercia seu trabalho na zona rural e que, por meio de sua didática afetiva, conquistou mais um admirador. De mais a mais, as festividades juninas eram traços fortes de ligação das famílias sertanejas com a escola, pois, anualmente, no mês junino, realizavam-se quadrilhas que iam desde as comidas típicas às bandeirolas e aos bigodes de “mentirinha”.

Passaram-se dois anos e mais uma vez a vida decidiu, sem me consultar, o que seria bom para mim. Estava com oito anos quando minha madrinha Maria da Guia Noletto Félix, irmã de minha mãe, em um diálogo fraterno pediu que eu morasse com ela e seus dois filhos na cidade de Carolina-Maranhão. Pensando no futuro, visto que é para onde caminhamos, meus

pais consentiram o pedido e mantiveram o cuidado por meio de orações, rezas e preces a Deus e a sua mãe, Maria de Nazaré.

Confidencio que o início se expressou em dores emocionais, as quais apertavam meu coração e faziam minha alma lamentar. Naquele instante, naquele asfalto sem grama, naqueles prédios sem árvores, eu era um sertanejo sendo urbanizado em terras estrangeiras. Com o passar dos dias e com a estruturação de uma nova vida social, bem como com minha matrícula na Unidade Escolar Odolfo Aires de Medeiros, a conformidade fazia-se mais presente e o mundo voltava a ter sua coloração natural.

Nos anos de 2010 (matriculado na Escola Operária Rui Barbosa), 2011 e 2012 (matriculado no Centro de Ensino Sertão Maranhense), já consolidado na cidade, passei a dedicar-me plenamente aos meus estudos e às atividades voltadas para a escola. Aqui, minhas notas eram minhas conquistas, levadas ao meu sertão e cantadas aos meus pais.

O ano era 2013, mudei-me para Riachão, matriculando-me na Unidade Integrada Governador Luís Rocha onde cursei o 8º e 9º ano, pois meu irmão, Abdon Coelho da Cunha Filho, nascido em 07 de março de 2007, completara a idade de ingressar na escola e, assim como seus antecessores, necessitava sair da casa paternal. Contudo, a escola onde iniciei meus estudos já não existia; portanto, deveria ir para a cidade de Riachão (MA). Meus pais, tendo ouvido minhas lamentações saudosas sobre a falta de casa, decidiram nos unir em uma única residência, fazendo do útil ao agradável.

No ano de 2015, com a conclusão do Ensino Fundamental, iniciei minha jornada no Ensino Médio no Centro de Ensino Luso Rocha, embalado pelo pensamento de ser professor. Dedicava-me a todas as atividades propostas, ganhando, nos três anos, certificações de aluno destaque em conteúdo e comportamento.

Nos anos do Ensino Médio, meus professores abriram meus horizontes ao demonstrarem que aquele espaço não era o fim, mas apenas o início. Por rotina da etapa, deparei-me com a necessidade de ingressar na vida acadêmica e, com o apoio de minha família, este seria meu destino. No 1º e 2º anos, realizei o Enem (Exame Nacional do Ensino Médio) para experiência e para compreender sua dinâmica de funcionamento. Cabe esclarecer que, no meu município, as provas não são aplicadas; dessa forma, restava locomover-me para Balsas ou Carolina (MA). Optei pela segunda opção por conhecer suas fronteiras.

Em 2017, último ano da Educação Básica, com o pensamento firmado em ser professor, submeti-me mais uma vez ao Enem e, agora, ao Paes (vestibular da Universidade Estadual do Maranhão — UEMA). Para alcançar meus objetivos, frequentava a escola no turno matutino (07:15 às 12:30), era professor de aulas particulares no vespertino (13:00 às 17:00), realizava

atividades e trabalhos escolares no noturno e acordava às 04:00 horas da madrugada, estudando para vestibulares com o apoio do meu computador, um caderno, uma caneta e um sonho: seguir caminhando.

Em dias posteriores, realizei a avaliação do Paes. Essa experiência demonstrou-me que, na vida, é necessário posicionar-se para se fazer voz. É imprescindível salientar que, com a submissão da inscrição, na qual escolhi em Letras, havia a possibilidade de o candidato trocar seu curso antes do encerramento do prazo das inscrições. Segui meus dias e meus dias me seguiram perguntando se aquela escolha era a certa. Como a vida é uma metamorfose e nela eu mudo, no último dia de inscrição, por volta das 22:00 horas, abri o sistema e troquei minha alternativa para Matemática Licenciatura, desejando ser doutor dos números. Fui aprovado na primeira etapa e realizei a segunda (um compilado discursivo de questões de física e matemática) confiante nos meus estudos domésticos e escolares.

Ainda no segundo semestre do ano participei de uma oficina de formação pessoal e profissional fornecida pela rede municipal de ensino em que ao final seríamos submetidos à produção de redações com o intuito de classificarmos e ofertarem-nos bolsas em curso de Pedagogia, Educação Física e Técnico em Enfermagem que funcionariam nos finais de semana. Escolhi Pedagogia, pois meu destino era a Educação transformadora.

Ao final do ano, alegrei meu coração com a notícia de aprovação no Paes: eu seria acadêmico do curso de Matemática Licenciatura, um ueminiano. Para mais, com a produção da redação, ganhei uma bolsa de 100% no curso de Pedagogia que descrevi anteriormente. Não precisando escolher entre um ou outro, escolhi os dois. Estudava durante a semana na UEMA e, nos finais de semana, no Instituto de Educação Santo Agostinho - ITESAG.

Nesse ponto, o menino que se mudou diversas vezes, que manteve viva sua chama sertaneja, que teve sempre sua família e que sentiu a saudade em sua circulação sanguínea adentrava na vida universitária, sendo o primeiro neto e o primeiro filho a conhecer as paredes educadoras da universidade.

Apreendi muito sobre o mundo, os saberes e sobre mim mesmo durante a universidade. Foi um período de enriquecimento pessoal e profissional que incorporei à minha realidade. O contato com a ciência produzida nas instituições superiores fez-me querer mais, fazendo surgir o desejo de continuar estudando. Em 2021, finalizando o curso, apresentei o TCC intitulado *Explorando o Desenho Geométrico na Educação Básica*, sob a orientação da professora doutora Lourimara Farias Barros Alves, alcançando aprovação com média 9,97 e levando o diploma para festejar com minha família, bem como com as matas do sertão.

Na instituição referida, assumi ações como: aluno no Programa de Extensão PIBEX e membro do Programa Residência Pedagógica. Aproveitava as oportunidades que não eram ceifadas pela distância geográfica e construía-me como pesquisador.

Já na faculdade de Pedagogia, concluí-a também em 2021, apresentando o TCC intitulado *Faces do Processo de Inclusão na Educação Brasileira*, sob a orientação do professor especialista Rainel Américo Castro Ferreira. Fui aprovado com média 10,00, conseguindo mais uma vez transformar minhas lágrimas da separação familiar em um resultado promissor.

Ressalto que, durante a faculdade, por já estar em processo formativo, realizava o trabalho de professor substituto em uma de minhas escolas da Educação Básica. Desse feito, trago os ensinamentos que a sala de aula me proporcionou para consolidar minha formação, bem como a alegria de trabalhar ao lado de meus professores, lutando juntos pelo futuro da educação e do país.

Profissionalmente, em 2020, por convite de um professor, passei a ocupar a função de coordenador pedagógico em uma escola da cidade. Foi nesse momento, ao compreender que a escola transcende a visão superficial do homem, que me interessei pela gestão escolar em sua forma democrática e participativa. Pois a escola do futuro não é apenas de seus funcionários, mas da sociedade que a cerca, posto que a relação entre sociedade e escola, pautada na democracia, exerce transformação mútua em cada contribuinte.

A coordenação, para além de um exercício profissional, permitiu-me perceber que a escola e sua gestão são espaços políticos de antagonismos. Naquelas vivências, alcancei a compreensão de que a realidade nunca esteve simplesmente posta, mas muitas vezes manipulada aos interesses de alguns poucos. Nesse ensejo, munindo-me da essência transformadora da docência, captei essa realidade e decidi agir para sua mudança.

Mudar é buscar um caminho novo, um caminho capaz de acender a chama da esperança para um outro e feliz dia, um dia diferente e bom; mudar, tratando-se de questões sociais — e a gestão escolar é social —, é permitir a emancipação de seus sujeitos. A mudança social é um ato de libertação dos nós que sujeitam o homem, limitando sua capacidade de viver em plenitude, em democracia e com justiça, exercendo sua participação não apenas como filtro para barbáries, mas como um ato político-existencial.

Dos dias de coordenador, inquietava-me a participação da comunidade, dos pais, dos professores, dos alunos e dos funcionários nos processos decisórios. Não me era possível conceber uma educação sem o sujeito humano participando ativamente dela. Além disso, percebi que a gestão escolar, enquanto espaço para a tomada de decisões, deve ser coletiva, democrática e participativa, o que nem sempre ocorria.

À medida que os dias passavam e as experiências se acumulavam, surgiam interrogações: Como posso ser agente democrático a partir do chão em que piso? Como pode a educação ser o caminho para a mudança se, diariamente, ela é distorcida? Por que a gestão escolar não pode decidir unicamente pelo bem-estar coletivo? Por que o interesse do homem singular não é o interesse do homem coletivo? Até que ponto uma gestão é democrática e até que ponto ela é autoritária? Existe verdadeiramente democracia na escola e na gestão?

Já em 2021 e 2022, embalado pelos desassossegos da gestão escolar, retornei à sala de aula, dedicando-me à Educação Básica, onde trabalhei a disciplina de Matemática na escola de bairro Maria Sarmiento Bastos. Nesse espaço, aprendi com meus colegas e intensifiquei meu desejo de mudar as realidades.

A experiência na Educação Básica foi combustível para as inquietações que cresciam em meu interior. Percebi, na realidade da educação e como agente de transformação, que o formato educacional assumido não se mostrava suficientemente capaz de construir uma realidade equitativa para alunos e alunas em situação de fragilidade. Fazia-se necessária uma intervenção, uma voz que gritasse juntamente àqueles que a sociedade sutilmente marginaliza.

Diante dessas vivências que me atravessaram⁶, escolhi contaminar-me para que, em um ato de empatia, cidadania, ética e responsabilidade social, tornasse a educação democrática pauta de minhas lutas político-sociais. Essa experiência fortificou ainda mais o meu compromisso com uma educação democrática e emancipatória, capaz de permitir que os filhos e filhas de pais trabalhadores vivessem, e não somente sobrevivessem.

Ainda em 2022, iniciei minha matrícula em uma especialização em Docência do Ensino Superior, pois vislumbrava a docência em faculdades, institutos e universidades. Concluí-a com sucesso, apresentando o TCC intitulado *A Implementação Modernizadora das TDIC's no Âmbito Educacional*. Obtive nota máxima e tornei-me especialista.

Lembrando-me de uma aula de Geografia, na qual meu professor explicava os níveis formativos, e movido pelo desejo de continuar estudando, submeti-me às seleções de programas de mestrado. Após algumas tentativas, em 2024, consegui aprovação no Programa de Pós-Graduação em Formação Docente em Práticas Educativas (PPGFOPRED) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA), no Centro de Ciências de Imperatriz.

⁶ Ao trazer as falas sobre experiências, sua profundidade formativa pode ser entendida em Larrosa (2019, p. 10, grifo próprio) ao deliberar que “[...] A experiência não é uma realidade, uma coisa, um fato, não é fácil de definir nem de identificar, não pode ser objetivada, não pode ser produzida. E tampouco é um conceito, uma ideia clara e distinta. **A experiência é algo que (nos) acontece e que às vezes treme, ou vibra, algo que nos faz pensar, algo que nos faz sofrer ou gozar, algo que luta pela expressão**, e que às vezes, algumas vezes, quando cai em mãos de alguém capaz de dar forma a esse tremor, então somente então, se converte em canto. E esse canto atravessa o tempo e o espaço. E ressoa em outras experiências e em outros tremores e em outros cantos”.

Adentro a academia da pós-graduação com a dissertação intitulada *Dilemas Internos para Efetivação de uma Gestão Democrática-Participativa: o caso de uma escola da rede estadual em Riachão-MA*, na qual buscarei aprofundar-me nos dilemas que dificultam a construção de uma gestão democrática-participativa, ligando-os, por meio da pesquisa, à realidade de minha cidade natal.

As ações de campo e as ações bibliográficas trazem consigo a efetivação do fazer científico no ensino superior, ou seja, pesquisar para mudar a realidade social.

1.2 Origem do estudo e contextualização da pesquisa

A sociedade, em uma definição simples, pode ser entendida como a organização histórica das atividades humanas em um constante processo de desenvolvimento que vislumbra melhorias para a existência do indivíduo. Corroborando essa compreensão, Viana (2011, p. 9) a define como um “conjunto das relações sociais existentes em determinado território e momento histórico”. Internamente a essa organização social coexistem diversos conceitos que se revelam nas ações humanas; dentre eles, destacam-se os conceitos de cultura e educação, que possuem íntima ligação por atuarem diretamente na construção da personalidade do homem histórico.

Sendo assim, cabe entender a cultura como a “expressão da capacidade humana de criar, no plano material e no simbólico, de recriar historicamente sua própria criação e de transmiti-la às novas gerações através da educação” (Souza, 2006, p.32). A educação, por sua vez, pode ser compreendida como expressão da formação do homem histórico, pois corresponde à produção imaterial de sua existência, isto é, aos conhecimentos, atitudes, valores, comportamentos e técnicas que ele conquistou e aprendeu ao longo do tempo.

A educação promove o não esquecimento das coisas já conquistadas pelo homem, evitando a extinção do que já foi aprendido, para que não precisemos reinventar tudo, mas aperfeiçoar o que já foi construído. Para isso, a educação deve promover não apenas o conhecimento herdado do passado, mas também demonstrar que é possível aprimorá-lo (Paro, 2016). Um exemplo disso é o computador atual, que não é o mesmo de anos atrás: alguém o estudou e o aperfeiçoou a partir dos conhecimentos produzidos por seus antecessores. À vista disso, o processo educacional surge para suprir as necessidades emergidas em uma cultura, ao mesmo tempo em que a cultura se modifica à medida que a educação se apoia em seu caráter transformador.

Tendo compreendido a relação inseparável entre sociedade, cultura e educação, coloca-se a escola como um ponto ativo de transformação da realidade, por meio de processos formativos que capacitam e preparam o ser social, cultural e educado. Dessa forma, José Carlos Libâneo, em seu livro *Democratização da Escola Pública*⁷, ao descrever as tendências pedagógicas nas práticas escolares, afirma que existem dois grandes vieses: a pedagogia liberal e a pedagogia progressista, posicionando-se ao denotar que:

[...] a escola cumpre funções que lhe são dadas pela sociedade concreta que, por sua vez, apresenta-se como constituída por classes sociais com interesses antagônicos. A prática escolar assim, tem atrás de si condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade (Libâneo, 2014, p. 17).

Nesse sentido, é pertinente o pronunciamento de Souza (2006, p. 34) ao observar que:

a sociedade é o lugar onde a cultura habita. Essa cultura se expressa pelos diversos níveis do conhecimento próprio dos componentes de determinada sociedade. A educação é o meio através do qual esse conhecimento é reproduzido e recriado a cada nova geração. A escola é um lugar especial de produção e reprodução de um tipo particular de conhecimento.

Posto isso, apreende-se que as escolas são espaços de formação do ser humano e, para que isso venha a acontecer de forma satisfatória, sua articulação interna necessita buscar objetivos comuns. Portanto, a forma de gestão adotada deve estar de acordo com o ideário de formação efetiva, pois:

A gestão escolar se constitui em uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócioeducacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (Lück, 2000, p. 11).

Dessa forma, o trabalho desenvolvido no interior das instituições escolares é articulado pela gestão escolar, buscando a mobilização e a organização de condições humanas e materiais que garantam o avanço educacional no que se refere à sua atividade primária, que é ensinar; ensinar para o enfrentamento de uma sociedade altamente globalizada, a qual busca reduzir tudo e a todos ao olhar econômico. A essa discussão, Paro (2000, p. 13) acrescenta que:

⁷ No livro o autor abrange ideologias para a orientação do fazer pedagógico – crítico que auxiliam o professor a dimensionar seu trabalho no ambiente da escola pública, o que permite pensar criticamente temas como: Didática, Psicologia da Aprendizagem e Metodologias de Ensino.

Como processo de atualização histórico-cultural, a educação envolve dimensões individuais e sociais, devendo visar tanto ao viver bem pessoal quanto à convivência social, no desfrute dos bens culturais enquanto herança histórica que se renova continuamente. A democracia, como meio para a construção da liberdade em sua dimensão histórica, faz parte dessa herança cultural. Entendida como processo vivo que perpassa toda a vida dos indivíduos, laborando na confluência entre o ser humano singular e sua necessária pluralidade social, ela se mostra imprescindível tanto para o desenvolvimento pessoal e formação da personalidade individual, quanto para a convivência entre grupos e pessoas e a solução dos problemas sociais, colocando-se, portanto, como componente incontestável de uma educação de qualidade.

Dito isso, compreende-se que a gestão escolar pública, partindo de uma análise interna do meio educacional, é um ponto de relevância nas discussões, pois a visão ainda existente é a de que alguém deve assumir posição frente a alguns afazeres para que a instituição se mantenha ativa e funcionando de maneira satisfatória. Porém, um dos paradigmas quebrados pela gestão democrática-participativa é o de que não é apenas um indivíduo que deve tomar as decisões, mas um conjunto de pessoas com um olhar prioritário voltado ao desenvolvimento pleno do educando. Por esta seara, “ao se referir às escolas e sistemas de ensino, o conceito de gestão democrática envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na melhoria do processo pedagógico” (Lück *et al* 2005, p. 17).

À vista disso, a ideia que deve prevalecer na gestão democrática-participativa é a de que as decisões tomadas devem ser de um todo, e não somente de uma pequena fração de pessoas. Para isso, é necessário que sejam ouvidos e incluídos todos aqueles que terão impacto nos processos de ensino e aprendizagem. Piletti (2013, p. 5) impulsiona essa discussão ao elaborar que:

Em torno da Gestão escolar discorrem-se diversas questões, pois não basta saber, querer e até participar de momentos de reuniões, de decisões, mas faz-se necessário primeiramente ter consciência de que tais decisões e realizações devam ser para o bem coletivo, proporcionando acima de tudo uma educação de qualidade, com vistas a emancipação dos sujeitos, considerando-se que para se caracterizar gestão democrática não é suficiente que o gestor trate todos sem distinção, não basta o dirigente ouvir a todos sobre decisões a serem implementadas.

Assim, quando se trata de gestão democrática-participativa, há questões que devem ser levadas em consideração no momento das discussões, sendo elas: que futuro queremos para o nosso amanhã? E que tipo de alunos queremos formar? Pois são as decisões assumidas nesses espaços que serão responsáveis por construir o futuro.

A gestão democrática-participativa é o entrelaçar de todos os segmentos que compõem o ambiente escolar para a tomada de decisões que implicam mudanças. Nela, os sujeitos devem

superar os preconceitos sociais existentes e se integrar, visando ao coletivo, ao melhor para todos. Como afirma Piletti (2013, p. 6), “para haver gestão democrática faz-se necessário a participação efetiva de todos os segmentos que constituem o espaço escolar e que havendo integração de todos os sujeitos destes, certamente haverá divergências de opiniões de posicionamentos críticos”.

1.3 Delimitação do problema de pesquisa

Concomitantemente ao sol da organização social da modernidade e suas nuances, é com os ouvidos, os olhos e todos os demais sentidos atentos que se fincam os pés na cidade de Riachão-MA para debulhar a gestão escolar da rede estadual de ensino, na busca por dilemas internos que se entrelaçam e se operacionalizam em movimento retrógrado à efetivação de uma gestão democrática-participativa.

A cidade em questão, segundo o IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), em dados de 2022, possui cerca de 22.145 habitantes e, como qualquer outra cidade, sua curva de desenvolvimento populacional inclina-se ao crescimento. Porém, no curso histórico do município, a rede estadual sofreu e ainda sofre alterações que não caminham no mesmo sentido.

A rede estadual da Princesinha do Sul do Maranhão sofreu um enxugamento de suas instituições, fazendo-a resumir-se a uma escola no perímetro urbano de Riachão para atender às zonas rural e urbana na oferta do Ensino Médio. Ademais, tendo em vista os povoados que a cercam, criaram-se dois anexos que atendem focalmente a essas localidades: um no Povoado Alto Bonito e outro no Povoado Bacuri.

Com esse panorama, a escola, sua organização e sua gestão devem ser vistas pela ótica da unicidade, pois é a única instituição estadual que busca realizar a transformação da sociedade por meio do ensino na zona municipal. Em outros termos, é a única escola da rede estadual — logo, é toda a rede estadual — a ofertar a etapa final da educação básica, o Ensino Médio, para toda a população.

Em uma escola única e de tamanha magnitude, sua gestão é elemento essencial ao bom funcionamento da educação escolar e, conseqüentemente, da mudança social que se deseja. É somente por meio de uma gestão sistemática, participativa e democrática que a rede de ensino em pauta conseguirá reduzir os danos causados por seu enxugamento institucional na oferta do ensino. Fala-se em reduzir, pois a gestão não é solução definitiva para esse quadro (por exemplo, a gestão escolar, mesmo democrática-participativa, não soluciona o grande número

de alunos e a pouca quantidade de espaços, o que resulta em salas populosas e dificulta a boa aprendizagem); trata-se de um dos elementos que corroboram para o progresso.

Nesse cenário aflituoso de reducionismo da oferta educacional, é mais do que imprescindível a realização de estudos que deslindem caminhos na direção da democracia e da participação na escola, em sua organização e em sua gestão. Estudos que reconheçam a escola e a educação como espaços ativos para a vivência colaborativa da comunidade educacional. Com isso, este estudo teve como alicerce a seguinte problemática: quais são os dilemas internos para a efetivação da gestão democrática-participativa em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Riachão-Maranhão?

Diante da problemática levantada, o objetivo geral desta pesquisa é analisar os dilemas internos para a efetivação da gestão democrática-participativa em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Riachão-MA. Já os objetivos específicos são: estruturar um arcabouço teórico sobre gestão democrática-participativa; caracterizar o perfil de gestão que se encontra em vigência na escola pública da rede estadual no município de Riachão-MA; interpretar, com base nos documentos e nas entrevistas, os dilemas internos que se contrapõem à efetivação de uma gestão democrática-participativa; e produzir um curso de formação continuada destinado a gestores, tendo como temática central a gestão democrática-participativa da escola pública.

1.4 Procedimentos teórico-metodológicos

A abordagem⁸ aderida para o desenvolvimento da pesquisa foi qualitativa, visto que se busca interpretar e compreender os dados coletados (as mensagens), fazendo-os falar “da forma mais completa possível, abrindo-se à realidade social para melhor apreendê-la e compreendê-la mais completa possível” (Martins, 2004, p.292). Para mais, a abordagem qualitativa permite ao pesquisador a capacidade de ler dinamicamente a realidade, como bem teoriza Chizzotti (1995, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado

⁸ “Maneira pela qual o estudioso interpreta uma situação. Posição tomada em face de determinada situação” (Lakatos; Marconi, 1992, p. 81).

inerte e neutro, está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Com fundamentação epistemológica e de abordagem, foi realizado um estudo de caso na escola-sede Centro de Ensino Belezas Azuis (CEBA)⁹, da rede estadual de ensino do município de Riachão (MA), visando “o estudo da particularidade e complexidade de um único caso, conseguindo compreender a sua atividade no âmbito de circunstâncias importantes” (Stake, 2009, p. 11). Fazendo referência de maneira distinta, trata-se de “uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em profundidade e em seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não são claramente evidentes” (Yin, 2010, p. 39).

Dentre os motivos para a escolha deste caso, estão:

- A escola referida é responsável por contribuir para a formação de alunos da zona rural e urbana no município, funcionando nos turnos matutino, vespertino e noturno;
- É a única instituição, no interior da cidade, a ofertar a última etapa da Educação Básica, o Ensino Médio;
- Não se trata de um caso já estudado com fins acadêmico-científicos, trazendo consigo a necessidade do encontro de pares investigativos;
- A compreensão de sua forma de gestão pode acarretar transformações sociais;
- Foi contribuinte para minha formação básica e para a formação básica de meus familiares;
- É um espaço que permite acessibilidade ao pesquisador.

Na caracterização do caso serão utilizados dois caminhos que se complementam mutuamente: a busca no campo, com a realização de entrevistas reflexivas, e a busca no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Cada um desses caminhos terá por finalidade exaurir informações da materialidade humana que o caracterizam e que o denotam dialeticamente no curso histórico, pois “as pesquisas de boa qualidade têm em comum, a abordagem dos problemas prementes da realidade, a clareza na formulação das perguntas e o rigor na construção das respostas que permitem a elaboração de um diagnóstico exaustivo sobre essa realidade” (Gamboa, 2003, p. 404).

A entrevista é a busca pela realidade que perpassa as escrituras, aquela que está na fala do homem, da mulher e da criança social que naquele espaço vivem, transformando-o e

⁹ Nome fictício criado para manter a ética no desenvolvimento da pesquisa. A inspiração surge das riquezas naturais reconhecidas mundialmente e existentes no município.

transformando-se. Não sendo uma conversa sem finalidade, despreziosa ou neutra, a entrevista descreve um real focalizado no qual o sujeito-objeto apresenta dados objetivos e subjetivos (Minayo, 2009, p. 57).

Para a realização das entrevistas, adotou-se como critério de seleção a composição do Colegiado Escolar, pois, em sua totalidade, ele possui representantes dos diferentes segmentos escolares e, também, reúne pessoas que possuem maior contato direto com a escola e sua dinâmica interna. Os entrevistados, aqui representados por nomes fictícios escolhidos por eles mesmos, foram: o gestor geral José Alberto, a vice-gestora Maria Tereza, a professora Mariana Ribeiro, a servidora Minerva Brito, a mãe Maria da Silva e a aluna Stela Cavalcante, totalizando seis entrevistados. Esclarece-se que a servidora entrevistada, Minerva Brito, não compõe o Colegiado Escolar; contudo, sua presença na pesquisa justifica-se pela recusa do representante empossado, que afirmou não estar preparado para responder questões que fogem de suas funções administrativas.

Em um primeiro momento, a dissertação foi apresentada à gestão escolar e solicitou-se os nomes dos integrantes do Colegiado Escolar para o estabelecimento de contato. Em seguida, entrou-se em contato com os membros, agendando horário e local para as entrevistas. Por fim, antes da realização propriamente dita das entrevistas, apresentava-se a temática da dissertação, a contribuição do entrevistado e explicavam-se os termos de ética, enfatizando os riscos e as vantagens de participar.

É importante esclarecer que, para garantir o conforto dos participantes e contando com o apoio da escola, as entrevistas foram realizadas no ambiente escolar, especificamente na biblioteca da instituição, em período de disponibilidade dos participantes e de forma individual, exceto no caso do gestor e da vice-gestora, que preferiram ser entrevistados conjuntamente. A escolha por esse local buscou proporcionar ao entrevistado conforto e segurança em suas falas e posicionamentos, para que pudesse se expressar de forma autêntica. Leva-se em consideração que “A intencionalidade do pesquisador vai além da mera busca de informações; pretende criar uma situação de confiabilidade para que o entrevistado se abra. Deseja instaurar credibilidade e quer que o interlocutor colabore, trazendo dados relevantes para seu trabalho” (Szymanski, 2012, p. 12).

De mais a mais, para garantir que não ocorresse perda de informações produzidas no processo de entrevista, o que prejudicaria a análise, foi utilizado como aporte técnico o gravador de voz. O gravador “permite apanhar com fidelidade os monólogos dos informantes, ou o diálogo entre informante e pesquisador, guardando-os em seguida por longo tempo, isto é, por todo o tempo em que a fita se mantiver intacta” (Queiroz, 1991, p. 56). Sobre esse instrumento,

Paul Thompson (1992, p. 264-265), em *A voz do passado: história oral*, faz algumas recomendações:

Ao utilizar um gravador é importante não chamar atenção para o aparelho, nem se distrair ocupando-se dele. Se for um gravador novo, não deixe de ler o manual que o acompanha, de pedir a alguém que mostre como funciona, e de treinar instalá-lo e fazê-lo funcionar. Antes de sair para a entrevista, verifique se está funcionando e se você tem não só todos os componentes e fitas de que precisa, como também pilhas e adaptadores para tomadas.

Com as premissas anteriores, pontua-se que, para a realização deste estudo de caso, os documentos possuem papel elementar, pois são transcrições da intencionalidade humana, ramificadas por fios políticos que constituem, de forma profícua, o caráter da instituição em foco. Tal compreensão fez do Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Belezas Azuis um elemento crucial de análise. Sobre a pesquisa documental como ação complementar de informações, afirma-se:

A **pesquisa documental** é um procedimento metodológico decisivo em ciências humanas e sociais porque a maior parte das fontes escritas – ou não – são quase sempre a base do trabalho de investigação. **Dependendo do objeto de estudo e dos objetivos da pesquisa, pode se caracterizar como** principal caminho de concretização da investigação ou se constituir como **instrumento metodológico complementar**. Apresenta-se como um método de escolha e de verificação de dados; visa o acesso às fontes pertinentes [...] (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 13, grifo próprio)

Portanto, ao fazer uso dos documentos para a compreensão do caso em estudo, o foco está na “riqueza de informações que deles podemos extrair e resgatar [isso] justifica o seu uso em várias áreas das Ciências Humanas e Sociais porque possibilita ampliar o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de contextualização histórica e sociocultural” (Sá-Silva; Almeida; Guindani, 2009, p. 02). À vista disso, “a pesquisa documental, bem como outros tipos de pesquisa, propõe-se a produzir novos conhecimentos, criar novas formas de compreender os fenômenos e dar a conhecer a forma como estes têm sido desenvolvidos” (*ibidem*, p. 14).

Posteriormente à coleta das mensagens¹⁰, pelos meios já descritos, estas foram analisadas recorrendo à Análise de Conteúdo discutida por Bardin (2016) e Franco (2005), a qual utiliza um conjunto de técnicas nas comunicações para, de forma sistemática e objetiva, descrever o conteúdo que compõe a mensagem, direcionando-se à elaboração de inferências

¹⁰ “O ponto de partida da Análise de Conteúdo é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada. Necessariamente, ela expressa um significado e um sentido” (Franco, 2005, p. 13). E também, “o que está escrito, falado, mapeado, figurativamente desenhado e/ou simbolicamente explicitado sempre será o ponto de partida para a identificação do conteúdo manifesto (seja ele explícito e/ou latente)” (Franco, 2005, p. 24).

que investigam a produção e a recepção do “recado”, podendo tais inferências serem quantitativas ou não (Bardin, 2016, p. 45). Ademais,

o fator comum dessas técnicas múltiplas e multiplicadas [...] é uma hermenêutica controlada, baseada na dedução: a inferência. Enquanto esforço de interpretação, a análise de conteúdo oscila entre os dois polos do rigor da objetividade e da fecundidade da subjetividade. Absolve e cauciona o investigador por esta atração pelo escondido, o latente, o não aparente, o potencial de inédito (do não dito), retido por qualquer mensagem (Bardin, 2016, p. 18).

Apoiando-se na Análise de Conteúdo, retoma-se a elaboração do roteiro de entrevistas, detalhando que a quantidade de perguntas elaboradas não foi um elemento fixo para todos os entrevistados, mas permaneceu aberta, considerando a possibilidade de colaboração da fala do sujeito dentro das categorias estabelecidas e levadas a campo. As categorias estabelecidas encontram-se dentro do domínio dos dilemas internos da participação que emergem no contexto escolar e foram: os dilemas materiais da participação (7 perguntas ao gestor e à vice-gestora, 6 perguntas para o segmento professor, 6 perguntas para o segmento servidor, 6 perguntas para o segmento aluno e 6 perguntas para o segmento pais); os dilemas institucionais (7 perguntas ao gestor e à vice-gestora, 5 perguntas para o segmento professor, 5 perguntas para o segmento servidor, 7 perguntas para o segmento aluno e 5 perguntas para o segmento pais); os dilemas político-sociais: os interesses dos grupos dentro da escola (4 perguntas ao gestor e à vice-gestora, 4 perguntas para o segmento professor, 4 perguntas para o segmento servidor, 3 perguntas para o segmento aluno e 5 perguntas para o segmento pais); e os dilemas ideológicos da participação (10 perguntas ao gestor e à vice-gestora, 10 perguntas para o segmento professor, 10 perguntas para o segmento servidor, 9 perguntas para o segmento aluno e 9 perguntas para o segmento pais).

Para mais, o presente estudo sujeitou-se ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) com seres Humanos do Centro de Ciências de Imperatriz (CCIm) da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). O comitê foi criado em 23 abril de 2021, pela Resolução nº 2.191-CONSEPE, é composto atualmente por membros nomeados pela Portaria nº 82/2025/FUMA/OEC/REITORIA/GR e foi registrado sob no nº 309 na Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) em 28 de abril de 2023, garantindo a segurança dos sujeitos envolvidos e o desenvolvimento de uma pesquisa pautada na ética, no respeito à dignidade humana e na proteção dos participantes.

1.5 Estrutura do Trabalho

A organização estrutural do trabalho científico permite coerência entre as discussões e os diálogos levantados, na busca pela resposta da questão-problema e pelo alcance dos objetivos estabelecidos. É preciso conexão, e não alheamento, entre uma parte e outra no que tangencia as discussões de cada seção e subseção.

Por esse viés, o presente trabalho estrutura-se em seis seções complementares entre si, que trazem debates potentes ao estudo do objeto. A primeira seção intitula-se *Introdução*, subdividindo-se em: Voos de um sertanejo; Origem do estudo e contextualização da pesquisa; Delimitação do problema de pesquisa; Procedimentos teórico-metodológicos; e Estrutura do trabalho. Nela são apresentados elementos objetivos e subjetivos que delimitam e justificam o estudo do objeto, bem como as escolhas metodológicas realizadas.

A segunda seção, intitulada *Condicionantes Sócio-históricas da Gestão Escolar: do interior fabril ao chão da escola pública e sua gestão* é dividida nas subseções: Frederick Winslow Taylor e a ciência da administração; Henry Ford e a linha de montagem; Taiichi Ohno e o Sistema Toyota de Produção; e A presença das teorias da administração no contexto escolar e na gestão da escola pública. Nela abordam-se criticamente as teorias gerais da administração, enfatizando suas características organizacionais no que se refere ao trabalho realizado e à migração desses elementos da gestão de indústrias e fábricas para o interior da escola pública, contribuindo para a construção de uma gestão verticalizada e hierárquica.

A terceira seção, *A construção do conceito de gestão democrática-participativa e seu lugar na escola*, divide-se nas subseções: A escola como uma empresa e a gestão gerencial de seu interior; A participação como elemento da gestão democrática-participativa; O conceito de gestão democrática-participativa e seus pilares; e A gestão democrática-participativa nos marcos regulatórios. Essa seção constrói uma linha argumentativa para a discussão do conceito de gestão democrática-participativa, iniciando pela gestão gerencial como seu extremo, enfatizando a categoria participação como atividade essencial a esse tipo de gestão, discutindo seus pilares (democracia, participação, pluralidade e autonomia) e, por último, analisando como ela é percebida nos marcos regulatórios: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, primeiro Plano Nacional de Educação de 2001, segundo Plano Nacional de Educação de 2014, o projeto de lei para o terceiro Plano Nacional de Educação, que ainda se encontra em debate, e o Plano Estadual de Educação do Maranhão de 2014.

A quarta seção, *Os dilemas internos da gestão democrática-participativa na Escola Centro de Ensino Belezas Azuis (CEBA)*, que se apresenta subdividida em: O município de

Riachão: histórico e indicadores sociais; Caracterização da escola Centro de Ensino Belezas Azuis; Os dilemas internos da participação que emergem no contexto escolar (Os dilemas materiais da participação, Os dilemas institucionais, Os dilemas político-sociais: os interesses dos grupos dentro da escola e Os dilemas ideológicos da participação); especifica-se por apresentar mais intimamente o município e a escola estudada, assim como a empiria desenvolvida durante o estudo, examinando os dilemas internos que surgem e dificultam a efetivação de uma gestão democrática-participativa na escola.

A quinta seção, cujo título é *Produto Técnico da Pesquisa*, apresenta um curso de formação continuada com foco no alcance de uma gestão democrática-participativa por meio da conquista da participação, destinado aos gestores escolares e demais interessados. A criação do curso apresentado surge a partir das necessidades percebidas nas atividades de campo no que se refere à gestão escolar e à sua mudança para uma perspectiva democrática-participativa, agregando os diversos segmentos que compõem a comunidade escolar.

A última seção, *Para Concluir*, apresenta as principais considerações alcançadas com o desenvolvimento deste estudo. Nela são argumentados elementos que vão desde uma análise mais ampla sobre a educação até conclusões mais específicas quanto à gestão democrática-participativa, a partir do estudo de caso desenvolvido no Centro de Ensino Belezas Azuis.

2 CONDICIONANTES SÓCIO-HISTÓRICOS DA GESTÃO ESCOLAR: DO INTERIOR FABRIL AO CHÃO DA ESCOLA PÚBLICA E SUA GESTÃO

Nesta seção serão apresentadas e discutidas criticamente as teorias gerais da administração — Taylorismo, Fordismo e Toyotismo — conectando-as à totalidade social, à subordinação do trabalhador ao capital e enfatizando suas características administrativas que buscam, em primeiro plano, o aumento da produtividade por meio da eficiência e a redução de custos. Suas presenças no corpo deste estudo justificam-se pela defesa da generalização dessas teorias para qualquer instituição social, ou seja, seriam teorias que também poderiam ser aplicadas à gestão escolar, resultando em mais lucros e menos gastos. Além disso, buscando evidenciar esse movimento administrativo das técnicas aplicadas nas fábricas para o interior da escola, esta seção reserva sua última subseção como espaço de síntese de suas discussões e apontamentos.

Para o encontro de pares, os autores buscados, foram: Taylor (1990), Heloani (2011), Caravantes, Panno e Kloeckner (2005), Silva (2013), Ford (2022), Campos (2016), Oliveira

(2004), Ohno (1997), Sander (2009), Paro (2010), Conti, Riscal e Santos (2015), Hora (1994), Oliveira (2011), Lima (2021), Paro (2015) e Vizeu (2019).

Na subseção seguinte discute-se a Administração Científica desenvolvida por Frederick Winslow Taylor como uma aposta de aplicabilidade em todas as instituições sociais. Nela apresenta-se, inicialmente, uma breve biografia de Taylor e, posteriormente, discute-se sua ciência dotada de racionalidade que, por meio de características como a separação entre planejamento e execução, o trabalho individualizado, o aperfeiçoamento científico do trabalhador e a divisão pormenorizada do trabalho, entre outras, levava o operário à exaustão, alcançando um estado de fadiga.

2.1 Frederick Winslow Taylor e a ciência da administração

Compreendendo que, assim como o fruto somente chega a esse ponto por nutrir-se em uma árvore, não seria diferente tratando-se de uma teoria. Esta chega ao seu fim por existir um pensador que a modela; logo, apesar de não ser foco deste estudo a biografia de Frederick Winslow Taylor (1856-1915), introduz-se aqui uma breve passagem de sua trajetória:

Frederick Winslow Taylor conhecido como “Pai da Administração Científica”, começou sua carreira na *Midvale Steel Company*, na Filadélfia, no ano de 1878. Enquanto lá trabalhava, galgou postos como líder de grupo, assistente de capataz, capataz, mecânico-chefe e engenheiro-chefe. Foi também responsável pela organização do gerenciamento de empresas importantes como Bethlehem Steel Company, Cramps Shipbuilding Company e Midvale Steel Company. No ano de 1900, Taylor recebeu uma medalha de ouro da Exposição de Paris, por sua invenção de um processo de tratamento de ferramentas modernas de alta velocidade. Taylor publicou cinco livros, dois dos quais – Princípios da administração científica e Gerência de fábrica – tornaram-se conhecidos, grangeando-lhe espaço como um dos importantes contribuidores do pensamento administrativo (Caravantes; Panno; Kloeckner, 2005, p. 57).

Enquanto “precursor da ciência da direção” (Taylor, 1990, p. 19), Taylor propunha, por meio da Administração Científica — também conhecida como Administração das Partes ou Taylorismo — que o “maior objetivo duma organização é o aperfeiçoamento de seus homens de primeira ordem; e, sob direção racional, o melhor homem atingirá o mais alto posto, de modo mais seguro e rápido que em qualquer outra distinção” (Taylor, 1990, p. 23). Logo, “o ideário taylorista se elabora como um instrumento de racionalidade e difusão de métodos de estudos e de treinamento científico” (Heloani, 2011, p. 17), em que o trabalhador e sua mão de obra — esta exaurida até sua última gota — são colocados a serviço do capital e de sua manutenção constante.

Para o pensador, a administração, em sua melhor qualidade, é uma ciência verdadeira, dirigida por princípios, normas e leis que não deixam abertura a questionamentos. Uma ciência regida e normatizada como uma instituição. Além disso, por tratar-se de uma ciência administrativa, ele acreditava que “os princípios fundamentais da administração científica são aplicáveis a todas as espécies de atividades humanas, desde nossos atos mais simples até o trabalho nas grandes companhias, que reclamava a cooperação mais apurada”¹¹ (Taylor, 1990, p. 23).

Taylor acreditava que o objetivo principal da administração era “assegurar o máximo de prosperidade ao patrão e, ao mesmo tempo, o máximo de prosperidade ao empregado” (Taylor, 1990, p. 24), em que, para este, caberia, além de um melhor salário, o aproveitamento eficiente de sua força de trabalho, habilitando-o a realizar tarefas que exigissem graus de desempenho mais elevados; enquanto, para aquele, a máxima prosperidade seria o ganho financeiro e o desenvolvimento integral dos ramos de sua indústria, de maneira a torná-la permanente. Assim sendo,

[...] a administração científica tem, por seus fundamentos, a certeza de que os verdadeiros interesses de ambos [empregados e empregador] são um único e mesmo: de que a prosperidade do empregador não pode existir, por muitos anos, se não for acompanhada da prosperidade do empregado, e vice-versa, e de que é preciso dar ao trabalhador o que ele mais deseja – altos salários – e ao empregador também o que ele realmente almeja – baixo custo de produção (Taylor, 1990, p. 25).

Ao anunciar seu programa de prosperidade efetiva — efetiva, pois Taylor assegura firmemente sua funcionalidade quando bem aplicada —, que geraria prosperidade mútua ao empregador e ao empregado, Heloani (2011, p. 17) infere que “Taylor anuncia o seu discurso como um projeto de cooperação entre o trabalho e o capital”. E o autor continua:

[...] Taylor fornece uma indicação precisa de como estruturou o seu discurso de poder. Em primeiro lugar, estabelece uma relação formal de reciprocidade entre dois sujeitos histórica e politicamente desiguais: capital e trabalho. Essa reciprocidade seria possível através da prosperidade, que traria vantagens para ambos pela associação de interesses (2011, p. 17-18).

¹¹ Em sua mesma obra, Taylor enfatiza e detalha em maior grau que apesar de “Os exemplos escolhidos são de ordem que, é de acreditar-se, interessam a engenheiros e diretores de empresas industriais e manufactureiras, como também a todos que nelas trabalhem. Esperamos, contudo, ter deixado claro que os mesmos princípios, com resultados iguais, podem ser aplicados em qualquer atividade social: na direção de nossos lares, na gerência de nossas fazendas, na administração de nossas casas comerciais, grandes e pequenas, na administração de igrejas, de institutos filantrópicos, de universidades e serviços públicos” (Taylor, 1990, p. 23).

A cooperação, que, ao olhar gélido do controle da atividade produtiva, busca o alcance da eficiência, é, na verdade, uma percepção apática das relações políticas entre o trabalhador e o capital. Com o discurso de prosperidade, Taylor isenta “o capital de sua exigência de dominação política sobre o corpo no espaço de produção” (Heloani, 2011, p. 18). Ou seja, o capital não domina nem busca a dominação do trabalhador e de sua mão de obra, pois ambos estariam vinculados pela busca da prosperidade, trabalhando cooperativamente. Tem-se, assim, um perigoso e pretensioso discurso que, apesar de sua criação pretérita, mostra-se tão atual: o capital e o trabalhador seriam forças homogêneas que, juntos, buscam a prosperidade a ser dividida igualmente.

Compreendendo que a busca pela prosperidade é força motriz tanto para o trabalhador quanto para o empregador, Taylor relaciona-a intimamente com a capacidade produtiva do estabelecimento ao pontuar que “a maior prosperidade decorre da maior produção possível dos homens e máquinas do estabelecimento, isto é, quando cada homem e cada máquina oferecem o melhor rendimento possível” (Taylor, 1990, p. 26). E, para isso, o objetivo do funcionário, que vende sua força de trabalho, e da administração, que busca o melhor usufruto da força de trabalho empregada, “deve ser a formação e o aperfeiçoamento do pessoal da empresa, de modo que os homens possam executar em ritmo mais rápido e com maior eficiência os tipos mais elevados de trabalho, de acordo com suas aptidões naturais (Taylor, 1990, p. 26).

Dessa forma, como discorre Heloani (2011, p. 18), inicia-se “o processo de modelização do corpo através da construção desta arquitetura da visão sobre o trabalho”, em que os trabalhadores, além de ofertarem o máximo de suas capacidades, devem fazê-lo sob o mais alto grau de instrução e de técnica, para que a produção seja verdadeiramente maximizada. Não se deve desperdiçar minimamente um movimento ou um segundo do tempo destinado à ação do funcionário, pois esta deverá ocorrer sob os princípios do controle, da instrução e da técnica.

Em suas observações, Taylor (1990, p. 27-28) constata que, dentre as mazelas que assolam o alcance da prosperidade e o desenvolvimento da fábrica/indústria, encontra-se a capacidade do funcionário de fazer cera diante das atividades a serem desenvolvidas. Essa postura de improdutividade possui como determinantes: o pensamento de que, quanto maior o lucro do homem e da máquina, maior será a taxa de demissões e desemprego; a incapacidade administrativa que leva o funcionário a adotar a atitude de fazer cera como forma de proteger seus interesses; e a utilização de métodos empíricos que resultam no desperdício de esforço, em

vez do emprego de métodos científicos¹². À vista disso, propõe-se a mudança da subjetividade do trabalhador — sua mudança mental, sua modelização. Isso é, a transformação da forma como o trabalhador vê o trabalho e suas relações trabalhistas, para que dê tudo de si em empenho, velocidade e cooperação com a gerência, que deve auxiliá-lo nesse processo¹³. Buscando descrever a profundidade da modelização e seu penetrar na subjetividade do funcionário, Heloani (2011, p. 20) pontua:

[...] esse trabalhador precisa sofrer uma modelização de sua individualidade e adaptá-la para a assimilação das vantagens da cooperação recíproca entre trabalhador e administração. Dessa forma, Taylor esboça um ensaio de modelização do inconsciente, ou seja, penetra na esfera da subjetividade do trabalhador para reconstruir a sua percepção segundo os interesses do capital.

Acreditava-se, na Administração Científica, que, para um desempenho eficiente do funcionário e para que a gerência conseguisse o máximo de sua produção, seria necessária uma divisão mais detalhada das responsabilidades de ambas as partes — “trata-se de um trabalho em grupo” (Caravantes; Panno; Kloeckner, 2005, p. 58) —, de modo que a direção¹⁴ não deixasse seu empregado às custas de seus próprios pensamentos. Pelo contrário,

[...] a administração deve planejar e executar muitos dos trabalhos de que até agora têm sido encarregados os operários; quase todos os atos dos trabalhadores devem ser precedidos de atividades preparatórias da direção, que habilitem os operários a fazerem seu trabalho o mais rápido e melhor do que em qualquer outro caso (Taylor, 1990, p. 34).

A atividade de planejamento para posterior execução por parte dos trabalhadores deve ser responsabilidade da gerência, pois a esta interessa a lucratividade com o menor gasto possível de matéria-prima. Com isso, compete à direção buscar o modo — sendo este o melhor possível — de desenvolvimento do labor do trabalhador por meio da sistematização dos conhecimentos histórico-produtivo-fabris: “classificá-los, tabulá-los, reduzi-los a normas, leis ou fórmulas, grandemente úteis ao operário para execução do seu trabalho” (Taylor, 1990, p. 40).

¹² Taylor compreendia a cera como uma problemática grave que “A eliminação da cera, e das várias causas de trabalho retardado, desceria tanto o custo da produção que ampliaria o nosso mercado interno e externo, de modo que poderíamos competir com nossos rivais” (Taylor, 1990, p. 27).

¹³ “A mudança da administração empírica para a administração científica envolve [...] completa transformação na atitude mental de todos os homens, com relação ao seu trabalho e aos seus patrões” (Taylor, 1990, p. 76).

¹⁴ No Taylorismo o problema gerado no processo produtivo que interferiria no alcance dos lucros desejados não seria o trabalhador, pelo contrário, “a metade do problema é: a direção” (Taylor, 1990, p. 41).

Logo, no processo de busca por caminhos científicos para o trabalho realizado, a direção assume novas atribuições científicas, como: a substituição dos métodos empíricos, que, na visão de Taylor, não são fontes seguras de lucro, por métodos científicos; a seleção, por critérios científicos, dos trabalhadores para que posteriormente sejam treinados, ensinados e aperfeiçoados; o trabalho em cordialidade com os funcionários para que se articule a tarefa realizada com os princípios da ciência desenvolvida; e, por fim, a divisão equitativa das responsabilidades de trabalho entre a direção e o corpo de operários (*ibidem*, 1990, p. 40-41).

Com o desenvolvimento da ciência específica ao contexto, o trabalho, nomeado tarefa, de cada operário “é completamente planejado pela direção, pelo menos, com um dia de antecedência e cada homem recebe, na maioria dos casos, instruções escritas completas que minudenciam a tarefa de que é encarregado e também os meios usados para realizá-la” (Taylor, 1990, p. 42). Dessa maneira, “o conceito de tarefa expressa a fração de racionalidade administrativa, que se decompõe no conjunto dos movimentos que cada trabalhador deve executar em um tempo-padrão” (Heloani, 2011, p. 22).

A importância do planejamento, discorrida nos parágrafos anteriores, “orienta os enunciados de poder para a apropriação do saber, utilizando o mesmo método de ordenamento dos enunciados [para a relação capital e trabalho] e igualando formalmente dois sujeitos politicamente desiguais: o trabalho manual e o trabalho intelectual” (Heloani, 2011, p. 19). Entretanto, o que aparentemente se mostra como uma relação de interdependência entre os saberes (manual e intelectual) torna esse campo também um espaço de disputas caracterizado pela separação entre ambos, o que retrata a hierarquização entre o grupo pensante e o grupo executor.

Como consequência, a relação de poder vista no interior das fábricas estrutura-se verticalmente no que se refere ao saber e ao executar: a gerência é responsável pelo planejamento e a ela competem as atribuições pensantes e intelectuais, enquanto o trabalhador possui como responsabilidade a execução fiel das orientações elaboradas por alheios a ele; seu trabalho, redundantemente falando, é trabalhar e não pensar. Dito de outro modo, Heloani (2011, p. 25-26) pontua: “a responsabilidade de como executar cada tarefa é transferida do trabalhador à direção [...] [enquanto] formaliza a acumulação do saber operário em atos arbitrariamente decompostos e reordenados segundo os interesses do capital, ou seja, elevar a produtividade”.

De mais a mais, não ingenuamente, a sistematização, por parte da gerência, do trabalho a ser desenvolvido é um ato estratégico de dominação do conhecimento, não deixando este nas mãos do trabalhador para que o utilize com finalidades próprias, pois, na visão da gerência

(*ibidem*, p. 19) “Se esse saber recém-descoberto pelo operário ficasse apenas em suas mãos, este se limitaria a utilizá-lo em seu benefício para aumentar seu salário ou trabalhar menos”, o que caracteriza implicitamente o operário, na visão de Taylor, como “egoísta, indolente e voltado para seus interesses” (*ibidem*, p. 20).

Para a Administração das Tarefas, o dia de trabalho realizado pelo trabalhador não era plenamente compreendido pela gerência, e os agravantes decorrentes da exaustão — como a fadiga —, após dias, meses e até mesmo anos, afetavam o bom desempenho. Buscando combater esse cenário, buscou-se em preceitos da sua perspectiva de ciência, formas pelas quais se obteria “o melhor rendimento diário que um bom operário[...], durante anos seguidos, sem prejudicar-se” (Taylor, 1990, p. 51). Na busca por solucionar a causa da fadiga, relata-se a experiência realizada nas oficinas da *Midvale Steel Company*, na qual os operários foram submetidos a diversas tarefas que estavam sendo minuciosamente analisadas e registradas em sua execução. Breve descrição do processo em:

A esses homens confiavam-se todas as espécies de tarefas, as quais eram acompanhadas por um jovem estudante de *college*, que registrava, com auxílio do cronômetro de parada automática, os tempos gastos nos movimentos feitos pelo trabalhador. Todo elemento, de qualquer maneira relacionado com o trabalho e que acreditávamos estar ligado aos resultados, era cuidadosamente estudado e anotado. O que esperávamos determinar, por fim, era que fração de cavalo-de-força um homem podia desenvolver, isto é, quantas unidades energéticas do trabalho o homem podia realizar diariamente (*Ibidem*, p. 51).

Os resultados dos estudos desenvolvidos demonstraram a importância da seleção do trabalhador, do trabalho individualizado — salvaguardada a presença do supervisor, inspetor ou cronometrista — e do controle do tempo. Quanto ao primeiro ponto demonstrado, não se constitui “em achar homens extraordinários, mas simplesmente em escolher entre homens comuns os poucos especialmente apropriados para o tipo de trabalho em vista” (*Ibidem*, p. 55), já quanto ao segundo, afirma-se que “quando os homens trabalham em grupo sua produção individual cai invariavelmente ao nível, ou mesmo abaixo do nível, do pior homem do grupo; e que todos pioram em vez de melhorarem o rendimento com a colaboração” (*Ibidem*, p. 60). Para o terceiro ponto, ao estudar o tempo e relacioná-lo com os movimentos realizados e o gasto energético do funcionário, advoga-se que “os movimentos inúteis podem ser suprimidos e os movimentos mais lentos substituídos por outros mais rápidos”¹⁵ (*Ibidem*, p. 65).

¹⁵ Sugere-se, para a compreensão da aplicabilidade dos princípios da Administração Científica de Taylor em trabalhos individuais, a leitura do tópico Aplicação do Sistema de Administração Científica ao Ofício de Pedreiro de sua obra.

Esses mecanismos de controle trazem, à sombra da produtividade e da eficiência, formas de contenção do trabalhador e de possíveis movimentos de luta por direitos trabalhistas, tendo em vista que “não se lida com grupos: evitam-se, portanto, as multidões, os embriões de contrapoder” (Heloani, 2011, p. 23). Selecionar por aptidões, controlar e individualizar o operário em sua condição de subjugado às pressões do capital explorador é, de forma implícita, promover sua segregação e afastá-lo de suas próprias conjunturas de poder e luta. O operário individualizado em relação ao seu grupo de pertencimento torna-se objeto manipulável aos interesses do capital, da indústria e da gerência. Pois um homem, mesmo ao lutar com todas as suas forças, não alcança os resultados que alcançaria coletivamente. É a lei da selva industrial: individualizar e dominar. Em outros termos, um homem que luta sozinho fornece às forças exteriores — neste caso, o capital e os preceitos da produtividade — maior possibilidade de contenção e castração de sua revolução interna.

Outras opções assumidas para o aumento da produtividade foram: a recreação, caracterizada por ser um tempo de descanso destinado ao trabalhador ao observar-se que este estava chegando ao extremo de suas capacidades, o que poderia gerar exaustão e fadiga¹⁶, e, também, a utilização de gratificações por peças produzidas em intervalos de tempo estabelecidos, em outras palavras, o atingimento de metas. A esse último ponto, alerta-se que “O operário médio deve saber o que produziu e claramente o que ganhou no fim de cada dia, caso desejamos que trabalhe bem” (Taylor, 1990, p. 72).

Por meio da recreação, “o capital reconhece a fisiologia do trabalho – sua saúde – se o trabalhador reconhecer a fisiologia do capital – continuidade e eficiência na produção” (Heloani, 2011, p. 22). Ou seja, as condições humanas do trabalhador são reconhecidas pelo capital se, para este, retornarem em ainda maior aptidão suas capacidades biológicas, resultando em eficiência e elevando a produtividade. Já por meio das gratificações, o mesmo autor percebe que “a administração científica pretende continuar subliminarmente o processo de modelização da subjetividade do trabalhador” (2011, p. 21).

Com base nas discussões acima, Taylor pontua como princípios da Administração Científica:

1. substituição do critério individual do operário por uma ciência;

¹⁶ Exemplificando este fundamento utiliza-se o experimento realizado no Serviço de Inspeção de Esferas realizado por moças, no qual constatou-se que “É prudente suspender o serviço, antes que se manifestem sinais de fadiga, assim estabelecemos uma pausa de dez minutos para recrearem ao final de cada hora e um quarto de trabalho” (Taylor, 1990, p. 71).

2. e 3. seleção e aperfeiçoamento científico do trabalhador, que é estudado, instruído, treinado e, pode-se dizer, experimentado, em vez de escolher eles os processos e aperfeiçoar-se por acaso;
4. cooperação íntima da administração com os trabalhadores, de modo que façam juntos o trabalho, de acordo com leis científicas desenvolvidas, em lugar de deixar a solução de cada problema, individualmente, a critério do operário (Taylor, 1990, p. 84, grifo próprio).

Esses princípios, pautados na busca pela eficiência e no aumento da produtividade, resultando na satisfação do empregado e do empregador, são sumarizados por Taylor (1990, p. 101) em: “1º Ciência, em lugar do empirismo. 2º Harmonia, em vez de discórdia. 3º Cooperação, não individualismo. 4º Rendimento máximo, em lugar de produção reduzida. 5º Desenvolvimento de cada homem, no sentido de alcançar maior eficiência e prosperidade”. Com esses princípios, fica evidente que:

[...] se o trabalhador pode ter sua personalidade conhecida pela administração, o mesmo não se dá em relação ao capital, que mantém a sua estrutura de exploração a salvo da percepção do trabalhador. A aprendizagem que não será mútua se converte em mecanismo de poder sobre o copo (Heloani, 2011, p. 24).

Dessarte, “O discurso de cientificidade se constitui num elaborado enunciado de poder” (Heloani, 2011, p. 25), em que, para Taylor, “A ciência justifica a disciplina!...” (*ibidem*, p. 26). Diante do exposto, a Administração Científica pode ser analisada por duas perspectivas: a explícita e a implícita. Explícitamente, é uma ciência que perscruta na racionalidade, através de testes e mecanismos de controle, gerando o aumento da produtividade e, conseqüentemente, a prosperidade do patrão e do funcionário, que possuem essa como objetivo comum, recíproco-cooperativo. Já implicitamente, a Administração das Partes é mais um mecanismo do qual o homem, na posição de explorador, lança mão para que seus semelhantes sejam coagidos por forças que se disfarçam de ingênuas e naturais, mas que, na verdade, existem a serviço do capital e, para este, exploram e desumanizam o trabalhador.

Mesmo diante da produtividade desumana alcançada com a Administração Científica, fazia-se necessário potencializar ainda mais a produção e, para isso, Henry Ford insere a linha de montagem no interior das fábricas. A subseção seguinte discute o Fordismo como uma prática concreta de aceleração da produtividade, por meio da linha de montagem, que, amparada pela busca da eficiência, levava o trabalho ao trabalhador. Além disso, discute-se a especialização do trabalho, a administração do tempo, a limitação de movimentos dos operários, o falso discurso de sociedade entre funcionários e patrões, entre outros elementos.

2.2 Henry Ford e a linha de montagem

O capital, ao deliberar as regras de organização da sociedade, prega a constante necessidade de modernização do homem e de suas organizações para a intensificação da produção e da eficiência. Por essa lógica, é preciso que a indústria, seus operários e patrões não sejam os mesmos que outrora foram; pelo contrário, sejam novos e revolucionários aos interesses do poder e do controle capitalista, ou, minimamente, uma nova versão, ainda mais produtiva, de sociedade, de máquina e de homem. Sobre um desses homens modernizadores, Henry Ford, escreve-se que:

Henry Ford nasceu em Dearborn, em Michigan, em 30 de julho de 1863. De origem irlandesa, frequentou a escola por oito anos, de maneira intermitente. Seu treinamento foi como machinist, em Detroit. Seu primeiro carro, de caráter experimental, foi construído em 1896. Criou a For Motor Comapny no ano de 1903. Um de seus méritos foi encarar a produção de automóveis como algo que deveria atender às massas e não simplesmente ser objeto de diversão de uma elite. A ele pode ser debitada a criação da linha de montagem, um sistema altamente eficiente de produção, com altos volumes. Ford morreu na cidade onde nasceu, Dearborn, em 7 de abril de 1947 (Caravantes; Panno; Kloeckner, 2005, p. 71).

Organizacionalmente, a fábrica fordista, na busca pela “cristalização do conceito de eficiência, no mais amplo sentido” (Silva, 2013, p. 121), subdivide-se em dois segmentos: planejamento e execução. O planejamento, realizado pelo “grupo pensante” de técnicos, incumbe-se da responsabilidade pela maneira pela qual o trabalho será executado; já o segmento da execução, representado pelos operários, torna o plano traçado realidade e aponta a necessidade de melhorias por meio de sua aplicabilidade no labor diário. Dessa forma, “No planejamento, os técnicos elaboram os métodos e o próprio trabalho; na execução, os operários só efetuam o trabalho que lhes é levado às mãos” (Silva, 2013, p. 121).

Ainda quanto à forma de organização da fábrica fordista, as máquinas são colocadas muito próximas umas das outras — por disposição científica — e em ordem sequencial da produção, buscando evitar o desperdício de espaço e de trabalho. O trabalhador deve movimentar-se no limite de seu espaço, e este o adestra a não gesticular em demasia. Quanto a isso, o fundador da *Ford Motor Company* enuncia:

Nossas máquinas são colocadas muito próximas umas das outras - cada pé de chão da fábrica carrega, é claro, a mesma carga elétrica. [...] Medimos em cada trabalho a quantidade exata de espaço que um homem precisa; ele não deve estar apertado - isso seria um desperdício. Mas se ele e sua máquina ocupam mais espaço do que é necessário, isso também é desperdício. Isto aproxima nossas máquinas mais do que provavelmente em qualquer outra fábrica no mundo. Para um estranho, elas podem parecer empilhadas umas sobre as outras, mas estão dispostas cientificamente, não

apenas na seqüência de operações, mas para dar a cada homem e a cada máquina cada centímetro quadrado que ele necessita e, se possível, não uma polegada quadrada, e certamente não um pé quadrado, mais do que ele necessita (Ford, 2022, p. 122).

Embalado pelo pensamento de que “A coisa natural a fazer é trabalhar — reconhecer que a prosperidade e a felicidade só podem ser obtidas através de um esforço honesto” (Ford, 2022, p. 04), Ford implementou a forma de produção em massa, inserindo a linha de montagem, o que gerou como consequência a reconfiguração do interior produtivo das fábricas e da relação trabalho-operário por meio da produção em série e contínua.

Para o aperfeiçoamento da montagem, o passo inicial “consistiu em trazer o trabalho ao operário ao invés de levar o operário ao trabalho. [...] todas as operações se inspiram no princípio de que nenhum operário deve ter mais que um passo a dar; nenhum operário deve ter que se abaixar” (Ford, 2022, p. 86). Dessa forma, a linha de montagem, não despreziosamente, continua o processo de delimitação do trabalho realizado, destinando-se à eficiência e ao aumento da produtividade. Por meio dela, “O trabalho será dividido de tal forma que o trabalhador possa ser abastecido das peças e componentes [...], sem precisar movimentar-se” (Heloani, 2011, p. 45). Ou seja, não cabe ao operário exaurir sua energia produtiva na busca ou procura por materiais; ao contrário, sua energia produtiva é “conservada” para seu destino final: a produtividade¹⁷.

Com a inserção da linha de montagem no interior fabril, o trabalhador deixa de exercer ações delimitadas apenas por cronômetros ou supervisores, pois a modernização da esteira reduz os gastos com mecanismos temporais e passa, ela mesma, a ser o relógio, o tempo e a velocidade. É nesse sentido que Heloani (2011, p. 45) aponta que “A administração dos tempos se dará de forma coletiva, pela adaptação conjunta dos trabalhadores ao ritmo imposto pela esteira”.

A adaptação coletiva mencionada anteriormente força o conjunto de trabalhadores a aderir a um ritmo de trabalho individual que está intimamente conectado ao de seu colega, compondo a totalidade da força aplicada e que, na verdade, é controlado pela linha de montagem. Logo, não é a velocidade com que o operário trabalha que determina a velocidade

¹⁷ Em outro momento de seu livro, Ford reafirma essa prática: “Cada peça de trabalho nas lojas se move; pode se mover em ganchos em correntes aéreas que vão para a montagem na ordem exata em que as peças são necessárias; pode viajar em uma plataforma móvel, ou pode ir por gravidade, mas a questão é que não há elevação ou transporte de nada além de materiais. Os materiais são trazidos em pequenos caminhões ou reboques operados por chassis Ford cortados, que são suficientemente móveis e rápidos para entrar e sair de qualquer corredor onde possam ser obrigados a ir. Nenhum operário tem nada a ver com movimentação ou elevação de nada. Tudo isso em um departamento separado - o departamento de transporte” (Ford, 2022, p. 89-90).

da produção, mas a velocidade com que a esteira se movimenta que determina a agilidade do operariado.

Ao “limitar o deslocamento no interior da empresa” (Heloani, 2011, p. 45), o tempo do trabalho transforma-se no tempo da esteira: se a esteira vai rápido, o trabalhador deve rapidamente também ir; se a esteira anda em velocidade média, o trabalhador, em ritmo mais compassado, exerce sua função. Mas e se um trabalhador para e a esteira ainda se movimenta? É nesse cenário que toda a produção é comprometida pela ação individualizada; portanto, torna-se imprescindível ao funcionário a consciência de continuar movimentando-se mesmo em exaustão, pois a linha de montagem não para e as ações seguintes dependem da anterior.

Através dos ideários de Ford (2022, p. 86-87), os princípios da montagem são:

- (1) Coloque as ferramentas e os homens na seqüência da operação de modo que cada peça componente percorra a menor distância possível enquanto estiver no processo de acabamento.
- (2) Use escorregadores de trabalho ou alguma outra forma de transportador para que quando um operário completar sua operação, ele deixe a peça sempre no mesmo lugar - que lugar deve ser sempre o mais conveniente para sua mão - e, se possível, tenha a gravidade carregando a peça até o próximo operário para sua operação.
- (3) Utilize linhas de montagem deslizantes através das quais as peças a serem montadas são entregues a distâncias convenientes.

A síntese desses princípios é a racionalização do tempo, dos pensamentos e dos movimentos do operário, reduzindo-o à realização da mesma ação, com o mínimo de deslocamento. Em concordância, Ford (2022, p. 87) afirma que “O resultado líquido da aplicação destes princípios é a redução da necessidade de reflexão por parte do trabalhador e a redução de seus movimentos a um mínimo. Ele faz o máximo possível apenas uma coisa com apenas um movimento”. Além disso, o mínimo movimento difundido pelo Fordismo fraciona a atividade a ser realizada de forma que o operário se especializa — torna-se especialista — em uma única ação. A esse ponto ressalta Ford (2022, p. 85):

As fileiras dos homens chegam até nós sem qualificação; eles aprendem seus trabalhos em poucas horas ou em poucos dias. Se eles não aprenderem dentro desse tempo, eles nunca nos serão úteis. Estes homens são, muitos deles, estrangeiros, e tudo o que é necessário antes de serem admitidos é que eles devem ser potencialmente capazes de fazer um trabalho suficiente para pagar as despesas gerais sobre o espaço que ocupam.

Como exemplo do pensamento de que “É possível aumentar o bem-estar do trabalhador – não fazendo com que ele faça menos trabalho, mas ajudando-o a fazer mais” (Ford, 2022, p. 112), o que incide sobre o elevado grau de divisão do trabalho e da especialização, cita-se a linha de montagem do chassi:

A linha de montagem de chassi, por exemplo, vai a um ritmo de seis pés por minuto; a linha de montagem do eixo dianteiro vai a cento e oitenta e nove polegadas por minuto. Na linha de montagem de chassi, **são quarenta e cinco operações ou estações separadas**. Os primeiros homens prendem quatro suportes de guarda-lamas à estrutura do chassi; o motor chega na décima operação e assim por diante em detalhes. Alguns homens fazem apenas uma ou duas pequenas operações, outros fazem mais. O homem que coloca uma peça não a prende - a peça pode não estar totalmente no lugar até depois de várias operações posteriores. O homem que coloca um parafuso não coloca a porca; o homem que coloca a porca não a aperta. Na operação número trinta e quatro, o motor de broca recebe sua gasolina; já recebeu lubrificação; na operação número quarenta e quatro, o radiador está cheio de água, e na operação número quarenta e cinco, o carro sai para a John R. Street (Ford, 2022, p. 89, grifo próprio).

Com a especialização do funcionário e a linha de montagem, ele conhece o que faz e o que está posto diante de seus olhos; todavia, mesmo conhecendo o objeto que chega a si, não é capaz de ver o fim da esteira, o produto. Em outras palavras, em detrimento da nova organização resultante da linha de montagem, o funcionário, ao ser submetido a um ritmo acelerado¹⁸ e ao controle preciso da velocidade da ação realizada, aliena-se quanto ao produto final no qual aplica sua força humana, tornando-se especialista em um único movimento e em uma única peça. A totalidade da produção e do produto é desconhecida para seu construtor, pois “é a esteira quem dita o ritmo do homem — a máquina dita a regra do humano” (Campos, 2016, p. 113).

Por conseguinte, a organização proposta por Ford, além de mecanizar o movimento do operário, busca também rechaçar sua capacidade pensante. Cabe ao trabalhador não a necessidade de construir esquemas cognitivos sobre como desenvolver sua especialização, mas sim realizá-la no tempo em que a matéria-prima chega ao seu posto, repetindo os mesmos movimentos anteriormente executados por diversas vezes. Ao seu pensar cabe somente a memorização de sua especialidade e o adestramento à eficiência, assim dizendo, “a redução da necessidade de reflexão por parte do trabalhador” (Ford, 2022, p. 87).

No que se refere à relação trabalhador-patrão, que também pode ser interpretada como capital-trabalho, Ford busca equalizá-la por meio do discurso de sociedade. Para ele, “o patrão é sócio do seu trabalhador, o trabalhador é sócio de seu patrão” (Ford, 2022, p. 126). Através desse pensamento, busca-se a distribuição das responsabilidades pelo produto final a ser produzido, fazendo com que o operário trabalhe ao máximo, pois trabalharia para o outro e para si mesmo. O discurso de corresponsabilidade faz com que o funcionário, ao aplicar sua força, aplique-a com cuidado e atenção, pois se encontra, teoricamente, como sócio de seu patrão e,

¹⁸ Como afirma Campos (2018, p. 29), “A esteira passa mais rápido e o/a trabalhador (a) tem que dá conta da velocidade exacerbada. Como “estímulo” tem os “gritos” e também o aumento da cobrança. [...] o ritmo da esteira é quem dita o ritmo do trabalho”.

juntamente com ele, deve zelar para que a produtividade seja aumentada e o lucro alcançado. Todavia, as relações de poder estabelecidas pelo capital são verticalmente estruturadas, o que impede qualquer associação societária no interior das fábricas e empresas. Logo, o trabalhador não é sócio de seu patrão quando a realidade ultrapassa o discurso, o que se evidencia pelo fato de um trabalhar e receber apenas seu salário — às vezes acrescido de bonificações — enquanto o outro desfruta do aumento dos lucros.

Economicamente, o Fordismo percebeu que, para alcançar a elevação exponencial de seus rendimentos, seus funcionários não deveriam ser encarados apenas como mão de obra; para além disso, deveriam ser vistos como clientes em potencial. Porém, apesar do barateamento de seus produtos, era necessário um salário que lhes permitisse comprar o produto de suas próprias forças.

Para o sistema fordista, “Se você espera que um homem dê seu tempo e energia, conserte seu salário para que ele não tenha preocupações financeiras” (Ford, 2022, p. 140). A *Ford Motor Company* foi uma das fábricas que melhor pagavam seus funcionários pelos serviços prestados¹⁹. Entretanto, é importante alertar-se ao fato de que maior salário não significa um salário digno, e ao fato de que o aumento salarial foi uma estratégia para aumentar o lucro na comercialização de seus próprios produtos. O funcionário, ao obter salário aumentado, alcança poder aquisitivo para tornar-se dono do produto que em parte produz e, com isso, o dinheiro pago pelo patrão aos funcionários retorna ao contratante, expandindo a economia da empresa. Corroborando essa afirmativa, quanto à perspicácia do capital para manter-se nutrindo economicamente de forma constante, tem-se:

Sua atitude, analisada com mais calma, revela uma acurada visão de longo prazo e uma fina sensibilidade estratégica. Além de ter aumentado a demanda, garantiu a melhoria da qualidade de seus produtos, pois agora os empregados tinham vontade de fazer os veículos da melhor forma possível, uma vez que poderiam ser eles mesmos a comprar o carro que haviam produzido. Se antes o veículo era um sonho impossível de realizar, que comprometimento se poderia esperar de alguém que faz algo que nunca poderá possuir? Agora, o empregado produzia e sabia que – futuramente – também ele, um parente ou um amigo seria dono de um modelo T. Era uma questão de honra fazer algo que não maculasse sua imagem junto aos conhecidos (Barros Neto, 2025, p. 68).

Com esses apontamentos, constata-se que o Fordismo

¹⁹ Esta realidade é evidenciada por Ford (2022), em: “Aprendi ao longo dos anos um bom negócio sobre salários. Acredito, em primeiro lugar, que, à parte todas as outras considerações, nossas próprias vendas dependem, em uma medida, dos salários que pagamos. Se pudermos distribuir salários altos, então esse dinheiro será gasto e servirá para tornar os lojistas e distribuidores e os fabricantes e trabalhadores de outras linhas mais prósperos e sua prosperidade será refletida em nossas vendas”.

[...] se alicerçou na produção em massa, em série e em cadeia contínua, no pagamento de altos salários e na fixação de preços mínimos para os bens produzidos. Tudo isso apoiado na elevação da produtividade do operário, no aumento da intensidade de produção e na economia máxima de material e de tempo de fabricação (Silva, 2013, p. 123).

Com o ideário político de “reduzir o preço, ampliar as operações e melhorar o artigo” (Ford, 2022, p. 157), Henry Ford atualiza a capacidade do capital de exaurir as forças do trabalhador e manter a hierarquização social. Sua moderna e segmentada forma de organizar a produção mostra-se pautada na eficiência e na produtividade em massa, desconsiderando o funcionário e colocando-o como sujeito mecânico altamente especializado, que deve unicamente repetir os planos gerenciais em espaço mínimo e no ritmo da linha de montagem. Em Ford, a gula do capital é ampliada, e a organização — não mais controlada pelo homem, mas pela máquina — coloca o trabalhador no cardápio do dia.

Mesmo com o aprimoramento proporcionado pela linha de montagem, que bem representa o Fordismo, o sistema não se mostrava suficientemente lucrativo, pois criava grandes estoques que exigiam investimentos e geravam gastos extras. Buscando superar os estoques e os custos adicionais, Taiichi Ohno desenvolveu um sistema de produção que recebeu o nome de toyotismo, caracterizado principalmente pela produção *just-in-time*, que será abordada na subseção seguinte.

2.3 Taiichi Ohno e o Sistema Toyota de Produção

Buscando a superação da queda produtiva causada pela crise do petróleo²⁰, a elevação da riqueza das fábricas da *Toyota Motor Company*²¹ e a redução dos gastos e desperdícios nas atividades produtivas, cria-se, por meio de experiências, observações e cortes, a forma minimalista de produção — *just-in-time* — conhecida como Toyotismo. Esta possui como “seu idealizador, Taiichi Ohno, engenheiro da Toyota, que a partir de experiências nos teares das fábricas têxteis, começa a modificar a tarefa e a qualificação do homem em seu trabalho” (Oliveira, 2004, p. 12). Quanto ao seu idealizador e sua caminhada na Toyota, escreve-se:

²⁰ Como descreve Ohno (1997, p. 23), “A crise do petróleo no outono de 1973, seguida de recessão, afetou governos, empresas e sociedades no mundo inteiro. Em 1974, a economia japonesa havia caído para um nível de crescimento zero e muitas empresas estavam com problemas”.

²¹ Ainda quanto à origem do Toyotismo, Oliveira (2004, p. 12) acrescenta que essa “[...] é uma forma de organizar o processo de trabalho que nasce na fábrica da Toyota Motor Co. a partir de sucessivas inovações experimentadas ao longo de vinte anos [...]”.

Taiichi Ohno nasceu em Dairen (Port Arthur), Manchuria, China, em [29 de] fevereiro de 1912. Em 1932, após formar-se no departamento de Engenharia Mecânica, na Nagoya Technical High School, entrou para a Toyoda Spinning and Weaving. Em 1943, foi transferido para a Toyota Motor Company onde foi nomeado diretor da loja de máquinas em 1949. Em 1954 tornou-se diretor da Toyota, diretor gerente em 1964, diretor gerente sênior em 1970, e vice-presidente executivo em 1975. [Aposentou-se da Toyota em 1978, porém continuou como presidente da Toyoda Spinning na Weaving. E, veio a óbito em 28 de maio de 1990] (Ohno, 1997, p. 141).

A característica fundante do sistema ohnista de produção, ou modelo japonês — como ficou conhecido a partir da década de 1970 —, foi a compreensão, ou melhor, a hipótese de que a produção em larga escala (em massa) não seria mais suficiente para garantir o desenvolvimento lucrativo da fábrica e a minimização de desperdícios.

Era necessário ao Japão recriar suas raízes produtivas americanas, que outrora trouxeram vantagens, e desenvolver algo propriamente seu. É nesse sentido que o criador desse sistema afirma: “uma empresa não poderia ser lucrativa usando o sistema convencional de produção em massa americano que havia funcionado tão bem por tanto tempo. Os tempos haviam mudado”²² (Ohno, 1997, p. 24). E continua: “Assim, o principal objetivo do Sistema Toyota de Produção foi produzir muitos modelos em pequenas quantidades” (Ohno, 1997, p. 24). Por consequência, a postura assumida por Taiichi Ohno foi agregar “a experiência estadunidense da produção em série ao potencial de pesquisa existente na industrialização japonesa, como respostas aos desafios da particularidade social, política e econômica japonesa, num contexto de restauração econômica e social” (Oliveira, 2004, p. 18).

Com a derrota na Segunda Guerra Mundial, em 15 de agosto de 1945, a *Toyota Motor Company*, vivenciando o pós-guerra²³, sob a presidência de Toyoda Kiichiro, anuncia um novo começo para seu modo produtivo, e o presidente lança mão das palavras: “Alcancemos os Estados Unidos em três anos. Caso contrário, a indústria automobilística do Japão não sobreviverá” (Ohno, 1997, p. 25). Para isso, a partir da década de 1950, uma nova forma de organização do trabalho é desenvolvida: o Toyotismo. Seu foco é a eliminação do desperdício, o que, na visão de seu idealizador, teria como consequência um salto de duas vezes na

²² Ainda dentro do pensamento de desenvolver o sistema produtivo japonês Ohno (1997, p. 24) continua a argumentar: “Nós, porém, continuávamos a lembrar a nós mesmo que a imitação descuidada do sistema americano poderia ser perigosa. Produzir muitos modelos em pequenas quantidades e a custos baixos – não seria isso algo que poderíamos desenvolver? E nós continuávamos pensando que um sistema de produção japonês como esse poderia até superar o sistema de produção em massa convencional”.

²³ A fragilidade japonesa nesse período pode ser percebida em: “No pós-guerra, as condições de vida no Japão são dramáticas, a sociedade encontra-se em estado de grave desemprego e miséria. Para uma população ativa de 35 milhões de trabalhadores, temos entre 5 e 10 milhões de desempregados. A tentativa japonesa de se recuperar do atraso na indústria automobilístico e os esforços de recuperação do país passam ao largo do desenvolvimento social, concentrando-se no desenvolvimento econômico, como se este, por si só, implicasse inserção do trabalhador nos benefícios resultantes de seu trabalho” (Oliveira, 2004, p. 21).

produtividade, ou seja, “a produtividade deveria decuplicar” (Ohno, 1997, p. 25). Dessa forma, como estratégias para a absoluta eliminação do desperdício, isto é, para o alcance da eficiência ohnista²⁴, os pilares que sustentaram o Sistema Toyota de Produção (STP) foram o *just-in-time* e a automação, também conhecida como automação com toque humano, que se desvelam em elementos como trabalho em equipe, *andon*, *kanban*, flexibilidade do trabalhador, subcontratação e participação do trabalhador na gerência.

O *just-in-time* (JIT), ou, em sua tradução literal, “bem na hora”, “significa que, em um processo de fluxo, as partes corretas necessárias à montagem alcançam a linha de montagem no momento que são necessários e somente na quantidade necessária” (Ohno, 1997, p. 26). É o receituário da precisão de tempo e material no qual, para se chegar ao estoque zero, todos os elementos que serão montados chegam à linha de montagem sob um cronômetro inviolável e em quantidade precisa.²⁵

O sistema JIT, ao pressupor perfeita sintonia entre as estratégias de mercado e de produção, gerando como resultado zero-estoque, zero-defeito e zero-desperdício, traz efeitos brutais de racionalização sobre o trabalho ao permitir pleno aproveitamento da jornada por meio da extinção de lacunas temporais e de movimento deixadas, porventura, como herança fordista (Oliveira, 2004, p. 32).

Quanto a automação, esta surge após a percepção de que uma máquina automática, mesmo realizando ações sozinhas, o que significa menos mão de obra e menos gastos a serem investidos, ofertaria riscos caso enfrentasse uma situação de anormalidade. Esse pensamento desenvolve-se pela observação de que:

Muitas máquinas funcionam sozinhas uma vez que estejam ligadas. Mas, as máquinas de hoje possuem uma tal capacidade de desempenho que pequenas anormalidades, como a queda de um fragmento qualquer em seu interior pode, de alguma forma, danificá-la. As matrizes ou os encaixes quebram, por exemplo. Quando isso ocorre, dezenas e em seguida centenas de componentes defeituosos são produzidos e logo se acumulam. Com uma máquina automatizada deste tipo, a produção em massa de produtos defeituosos não pode ser evitada. Não existem quaisquer sistemas de conferência automática embutido para sanar tais contratempos (Ohno, 1997, p. 27).

Como contrapartida, o STP desenvolve a automação com toque humano, a qual se designa como sendo a transferência da capacidade humana para o maquinário de reconhecer a

²⁴ Ao significar eficiência como sendo a redução de custo, é possível retornar à fala de Ohno (1997, p. 30) na qual a “Eficiência, na indústria moderna e nas empresas em geral, significa redução de custos”.

²⁵ Ohno (1997, p. 26) alerta que “para produzir usando o *just-in-time* de forma que cada processo receba o item exato necessário, quando ele for necessário, e na sua quantidade necessária, os métodos convencionais de gestão não funcionam bem”.

existência de algum problema e rapidamente parar por si mesmo como medida combativa. “Na Toyota uma máquina automatizada com um toque humano é aquela que está acoplada a um dispositivo de parada automática. [...] Dessa forma, inteligência humana, ou um toque humano, é dado às máquinas” (Ohno, 1997, p. 28). Além disso, com a utilização do dispositivo de parada automática em decorrência de anormalidades, “A automação [...] elimina a superprodução, um desperdício significativo na manufatura, e evita a produção de produtos defeituosos” (Ohno, 1997, p. 29), o que significa um controle de qualidade total sobre a produção em processo.

Como consequência, o número de funcionários que estariam operando as máquinas é impactado de forma decrescente. Para cada máquina não seria necessário um operador realizando sua manutenção; pelo contrário, um único operador seria capaz de atender uma maior demanda de máquinas, considerando que sua atenção somente seria requisitada quando o dispositivo de parada automática fosse acionado. Um operador para cada máquina, que sozinha já trabalha, seria sinônimo de desuso da força de trabalho humano. A melhor escolha, e a optada pela Toyota, foi ampliar a dimensão do quantitativo de máquinas automatizadas que um único técnico poderia supervisionar²⁶ Por essa seara, Ohno (1997, p. 28) estabelece:

Não será necessário um operador enquanto a máquina estiver funcionando normalmente. Apenas quando a máquina para devido a uma situação anormal é que ela recebe atenção humana. Como resultado, um trabalhador pode atender diversas máquinas, tornando possível reduzir o número de operadores e aumentar a eficiência da produção.

Ainda sobre a mudança de perspectivas da relação operador-máquina, encontram-se traços da implementação do operário multifuncional em uma de suas experiências registradas em: “Em 1947 organizamos as máquinas em linhas paralelas ou em forma de L e tentamos fazer com que um trabalhador operasse três ou quatro máquinas. [...] ‘um operador, muitas máquinas em processos diferentes’” (Ohno, 1997, p. 32). Com o resultado exitoso de suas experiências de reorganização das máquinas, “No sistema japonês, um operador possui um espectro mais amplo de habilidades. Ele pode operar um torno, lidar com uma furadeira, e também fazer funcionar uma fresa. Ele pode até soldar” (Ohno, 1997, p. 34). Assim sendo, como bem descreve Oliveira (2004, p. 26):

Essa é a origem do trabalho desespecializado, inserido na organização do trabalho, tendo em vista que o operário deixa de atuar numa máquina, em um ponto de trabalho

²⁶ Esse ato corretivo – parar a linha de produção – não se manteve restrito somente às máquinas automatizadas. Expandiu-se até mesmo para a linha de produção operada manualmente na qual os trabalhadores ao perceberem alguma anormalidade acionavam um botão de parada que interromperia a ação e iniciava a manutenção (Ohno, 1997, p. 28).

isolado, para atuar como membro de uma equipe de operários, diante de um sistema automatizado, em postos polivalentes

Os trabalhadores devem compreender-se como funcionários fluídos que percorrem a fábrica, as máquinas e as tarefas sem limitação a uma única especialidade, ocupando os cargos que a gerência conceber como necessários. Eles “têm de estar prontos a desempenhar novas tarefas e a se moverem pela empresa em rotação, sem delimitação de posto, de tarefa, de lugar no processo de trabalho. Os trabalhadores estão habilitados a ocupar qualquer lugar, em qualquer tempo, onde a gerência possa requerê-los” (Oliveira, 2004, p. 36).

A comunhão entre os dois pilares do Toyotismo é explicada pelo seu progenitor como sendo a conexão entre as habilidades individuais (a autonomia) e o trabalho em equipe (*just-in-time*), semelhante ao funcionamento de um time de beisebol que se articula para alcançar um objetivo previamente estabelecido.²⁷ Para que a jogada funcione adequadamente, é necessário que cada jogador invista suas habilidades e talentos individuais quando o companheiro de equipe, que está com a bola em mãos, sinta-se ameaçado pelo rebatedor do time adversário, realizando um trabalho de equipe no tempo exato (Ohno, 1997, p. 29).

Com a autonomia e a necessidade de precisão nos movimentos, exige-se que os gerentes e supervisores, na função de gerentes de equipe e treinadores, atentem-se ao trabalho coletivo dos operários, inserindo instrumentos de trabalho padronizado, intervindo quando necessário e buscando a extração máxima de suas forças. “Quando surgem anormalidades – isto é, quando a habilidade de um jogador não pode ser manifestada – instruções especiais devem ser dadas para trazer o jogador de volta ao normal. Este é um importante dever do treinador” (Ohno, 1997, p. 29). Logo, “é necessário um sistema de gestão total que desenvolva a habilidade humana até sua mais plena capacidade, a fim de melhor realçar a criatividade e a operosidade, para utilizar bem instalações e máquinas, e eliminar todo o desperdício” (Ohno, 1997, p. 31).

Para que a precisão produtiva alcançasse seu apogeu, fazia-se necessária uma comunicação clara — “No que tange à comunicação entre muitos processos, não seria suficiente indicar claramente o que é e quanto é preciso?” (Ohno, 1997, p. 27) – de quanto e quando seria necessária a peça na montagem. Para isso, o Toyotismo recorreu ao controle visual ou

²⁷ Continuando a analogia Ohno (1997, p. 29) exemplifica: “Por exemplo, um jogador na área do campo externo nada terá a fazer enquanto o jogador que atira a bola ao batedor não tiver problemas. Mas um problema – o batedor oponente rebatendo a bola, por exemplo – ativa o jogador que está no campo externo, que pega a bola e a lança para o jogador que fica numa das três bases *just-in-time* para tirar o corredor da jogada.

gerenciamento pela visão, aplicando elementos como a Folha de Trabalho Padrão, o *andon* e o *kanban*.

A Folha de Trabalho Padrão “combina eficazmente materiais, operários e máquinas para produzir com eficiência” (Ohno, 1997, p. 41) e é fixada de forma visível aos olhos dos funcionários. Nela estão contidos os elementos considerados padrão para a realização do trabalho: o tempo de ciclo, a sequência de trabalho e o estoque padrão. O tempo de ciclo refere-se ao tempo de operação necessário à produção de uma peça ou unidade²⁸. A sequência de trabalho diz respeito “à sequência de operações, ou à ordem de operações em que um operário processa itens: transportando-os, montando-os nas máquinas, removendo-os das mesmas, e assim por diante” (Ohno, 1997, p. 42). Já quanto ao último elemento refere-se ao “mínimo de trabalho-em-processo intra-processo necessário para que os operários continuem” (Ohno, 1997, p. 42).

O *andon* é um quadro indicador pendurado acima da linha produtiva que informa a necessidade de parada por meio de suas luzes (verde, amarela/laranja e vermelha). Quanto ao significado de cada luz, tem-se: a luz verde simboliza normalidade nas operações; a luz amarela/laranja simboliza o pedido de ajuda de um operário para a realização de ajustes na linha de produção; e a luz vermelha simboliza a necessidade de parada da linha para a correção de um problema (Ohno, 1997, p. 129). Em outras palavras, o *andon*, enquanto *management by stress*, “imprime um ritmo alucinante às linhas de montagem, visto que exige das capacidades corpóreas dos trabalhadores uma performance de dimensão aeróbica” (Oliveira, 2004, p. 30), pressionando continuamente o operário por meio de seu jogo de cores. Nesse caso, suas cores são interpretadas como segue:

Se o sinal for verde, tudo vai bem, entretanto há problemas latentes que não aparecem. É preciso acelerar a linha de produção. No sinal laranja, há superaquecimento, a linha gira mais rapidamente. Quando o sinal estiver vermelho, é preciso parar a linha para resolver a dificuldade (Oliveira, 2004, p. 30).

Outrossim, o *andon* “Possibilita a visibilidade total do processo de produção, necessária para a administração pelo olhar, permite à chefia, simultaneamente, o acesso a todas as informações sobre o desenrolar da produção e o controle sobre os trabalhadores” (Oliveira, 2004, p. 29), deixando os funcionários à mercê da intencionalidade de seus superiores e de suas turvas intenções de demanda e pressão. O que aparentemente se mostra como uma forma de

²⁸ “O tempo de ciclo é calculado dividindo-se as horas de operação pela quantidade necessária por dia” (Ohno, 1997, p. 41).

acompanhamento da linha de produção é, na verdade, uma estratégia de reconhecimento e controle do processo produtivo, podendo a gerência minimizar o tempo por peça e maximizar a produção por meio do aumento da demanda, o que levará seus subordinados a ritmos extremos e ao desgaste físico e mental.

Já o *kanban* — importado das técnicas de gestão de estoques dos supermercados estadunidenses — é um pedaço de papel inserido em um envelope retangular de vinil utilizado “para transmitir informação sobre apanhar ou receber a ordem de produção” (Ohno, 1997, p. 27). Em outras palavras, nele contém “quanto de cada parte tem de ser retirada ou quantas peças têm de ser montadas” (Ohno, 1997, p. 131). As funções do *kanban* podem ser sintetizadas em:

Fornecer informações sobre apanhar ou transportar. Fornecer informações sobre a produção. Impedir a superprodução e o transporte excessivo. Servir como uma ordem de fabricação afixada às mercadorias. Impedir produtos defeituosos pela identificação do processo que os produz. Revelar problemas existentes e mantém o controle de estoques (Ohno, 1997, p. 48).

Outro elemento do sistema ohnista é o fomento à realização do trabalho em equipe, pois compreende-se que “na indústria moderna, a harmonia entre as pessoas de um grupo, como no trabalho em equipe, está em maior demanda do que a arte do artesão individual. [...] A manufatura também é feita através do trabalho em equipe” (Ohno, 1997, p. 43). Além disso, na realização do trabalho em equipe, os operários do conjunto total articulam-se de maneira a fornecer assistência aos seus colegas que, por alguma eventualidade, atrasaram sua ação²⁹.

Entretanto, o *team-work* — “um sistema de máquinas, uma equipe de unidos pela coersão de ‘fazer dar certo na primeira vez’” (Oliveira, 2004, p. 28) — defendido por esse sistema busca o apagamento da consciência de integração do trabalhador à classe trabalhadora ao tratar superficialmente os interesses da classe explorada, reduzindo-os aos interesses da indústria e do capital. Outra fisionomia de sua aplicação é “como uma forma de internalizar o controle de uns trabalhadores sobre outros e, até, de permitir a penalização na forma de castigos que uns trabalhadores impõem a outros, caso seu desempenho não seja satisfatório” (Oliveira, 2004, p. 29). Nesse sentido,

Talvez, o maior achado dessa experiência de organização do trabalho sob a forma de equipe seja o de colaborar continuamente para estabelecer a competição entre os

²⁹ Utilizando a analogia ao esporte, fato recorrente na escrita do idealizador do Toyotismo, explica-se que “Em um trabalho de manufatura feito por quatro ou cinco pessoas, as peças deveriam ser passadas adiante como se fossem bastões. Se um operador num processo posterior está atrasado, outros deveriam ajudar a trocar as ferramentas da sua máquina. Quando a área do trabalho volta ao normal, aquele trabalhador deveria pegar o bastão e todos os demais deveriam voltar às suas posições” (Ohno, 1997, p. 44).

trabalhadores, soterrando, por vários níveis de ocultação, a possibilidade de expressão da solidariedade de classe (Oliveira, 2004, p. 29).

A participação do operariado na busca pelas melhores estratégias de realização do trabalho também caracterizou o Sistema Toyota de Produção. Segundo esse sistema, “Os padrões não devem ser estabelecidos de cima para baixo, e sim pelos próprios operários na produção” (Ohno, 1997, p. 110). Portanto, “a pessoa que estabelece o padrão deve ser alguém que trabalha na produção” (Ohno, 1997, p. 111).

Enquanto inovação técnico-organizacional, o gerenciamento participativo envolve o funcionário nos objetivos da empresa, fazendo com que, a partir de suas experiências, sugira ajustes a serem realizados para melhorar a organização interna da empresa e sua posição em *rankings*. Poderiam ser estes: modificações de máquinas e ferramentas, demissão de colegas, dispositivos de prevenção de erros, entre outros (Oliveira, 2004, p. 43)³⁰.

A sugestão participativa é o matrimônio entre o serviço manual e o serviço intelectual que o funcionário pode ofertar à empresa. O que se ganha participando? O funcionário passa a ser visto como comprometido com a empresa, aumentando a comunicação, estimulando o companheirismo e sendo bem avaliado. O que se perde não participando? O trabalhador passa a ser visto como um corpo estranho à empresa, por não demonstrar boa vontade; não se torna visível aos seus superiores e colegas e é mal avaliado pelas hierarquias. O que verdadeiramente se ganha participando? Pouca coisa, para não se afirmar nada, pois os verdadeiros lucros, os que são convertidos em ganhos financeiros, não chegam efetivamente aos funcionários pelos seus serviços prestados (Oliveira, 2004, p. 44-45).

As ações assumidas pela Toyota buscavam a eliminação total do desperdício e o aumento da eficiência, algo que somente ocorreria por meio da redução de custos. Para isso, deve-se produzir apenas aquilo que se encontra no campo das necessidades e utilizar o mínimo de mão de obra possível. Tem-se como interpretação que, para o sistema Toyota, o trabalhador é possuidor de uma força de trabalho maior do que a comumente aplicada em seu trabalho diário e que, para que essa força de trabalho extra seja liberada, dever-se-ia submetê-lo a um sistema de pressões — menos mão de obra e o mesmo quantitativo de trabalho — fazendo com que, para atingir a meta de produção, o trabalhador despertasse sua energia adormecida e a aplicasse integralmente ao trabalho (Ohno, 1997, p. 38-39).

³⁰ A partir do agrupamento de trabalhadores para sugestões surgem os Círculos de Controle de Qualidade (CCQ), nos quais grupos de colaboradores se reuniam para solucionar problemas de qualidade em suas áreas.

Para mais, matematicamente a capacidade produtiva de uma fábrica e de seu corpo de funcionários é sintetizada na equação “Capacidade atual = trabalho + desperdício” (Ohno, 1997, p. 39). À vista disso, se a capacidade atual de uma fábrica é a soma do trabalho e de seus desperdícios, aplicando-se os ideários do STP eliminar-se-iam os desperdícios, sobejando apenas duas opções: manter o número de operários, o que resultaria em uma produção maior que a necessária e criaria estoques; ou reduzir o número de funcionários, mantendo a produção necessária à demanda sem criar estoques. Por tratar-se de um sistema no qual eficiência significa menor custo (funcionários são custos e superprodução também é custo), opta-se pela demissão de parte do conjunto de operários e pelo arrancamento impiedoso da força de trabalho dos poucos restantes.

Para ilustrar o conceito de eficiência e a equação de capacidade produtiva supracitados, recorre-se ao seguinte exemplo:

Digamos, por exemplo, que uma linha de produção tem 10 trabalhadores e faz 100 produtos por dia. Isto significa que a capacidade da linha é de 100 peças por dia e que a produtividade por pessoas é de 10 peças. Observando a linhas e os trabalhadores mais detalhadamente, entretanto, nota-se superprodução, trabalhadores aguardando, e outros movimentos desnecessários conforme a hora do dia.

Suponhamos que a situação foi melhorada e que reduzimos a força de trabalho em dois trabalhadores. O fato que oito funcionários pudessem produzir 100 peças por dia sugere que podemos produzir 125 peças por dia, aumentando a eficiência sem reduzir a força de trabalho. Na verdade, porém, a capacidade para fazer 125 peças por dia existia antes, mas estava sendo desperdiçada na forma de trabalho desnecessário e superprodução (Ohno, 1997, p. 39).

Logo, o sistema de gestão do Toyotismo não se mostra preocupado com seus funcionários e sua saúde no ambiente de trabalho; pelo contrário, com a política de enxugamento da empresa e a redução do pessoal, o sistema de gestão do Toyotismo apresenta-se como uma máquina de produzir desempregados e de explorar o máximo rendimento do trabalho vivo, levando seus funcionários a níveis desumanos de desgaste da força de trabalho (Oliveira, 2004, p. 23-24).

Às custas da subtração do desperdício, o que seria, na visão da gerência, o aumento do lucro, a camada do operariado decuplicava seu trabalho, o que se convertia em desgaste e exaustão. Isso, porém, não importava, pois não era a ordem do dia. A ordem do dia era reduzir a mão de obra e, daqueles que permanecessem, extrair maximamente sua capacidade humana de executar diversas tarefas. Era exaurir sem considerar a exaustão.

Em suma, “o mundo da fábrica é um mundo fora da lei” (Ishio, 1992, p. 12 *apud* Oliveira, 2004, p. 37), no qual o trabalho humano deve ser aumentado exponencialmente por meio do mínimo desperdício de tempo, materiais, movimentos etc. — *just-in-time*. Para isso,

as múltiplas funções, o controle visual, a aderência da autonomação às máquinas, a falsa participação na gerência e o trabalho individualizador em grupo foram elementos que Taiichi Ohno utilizou para construir o império da *Toyota Motor Company*, à custa de vidas subalternizadas pelo extremismo exploratório que recebeu o nome de Toyotismo e que se estende a diversos segmentos estruturantes da organização social.

Após apresentar cronologicamente as teorias gerais da administração — Taylorismo, Fordismo e Toyotismo — enfatizando suas estratégias de gerenciamento dos recursos humanos e materiais, que buscam assegurar o aumento da produtividade e a redução de custos, a subseção seguinte penetra no interior da escola pública, revelando a presença de tais características enquanto heranças de outrora e mecanismos de influência nas gestões escolares contemporâneas. Essas características expressam-se através de diversos elementos, como: a verticalização das decisões, o gestor como gerente, a divisão entre grupo pensante e grupo executor, o controle do tempo e da produtividade, entre outros.

2.4 A presença das teorias da administração no contexto escolar e na gestão da escola pública

A escola, instituição constituinte da sociedade em seus diversos momentos históricos, é perpassada pela intencionalidade dos sujeitos e, principalmente, daqueles que ocupam instâncias de poder. Dessa forma, a educação a ser transmitida ao povo sempre foi uma questão, um espaço de visões e opiniões: seja uma educação mantenedora da organização social desigual de poder, seja uma educação para a liberdade, para a autonomia e para a esperança transformadora. Em comunhão com esse pensamento, Sander (2009, p. 69-70) argumenta que:

Efetivamente, a história do itinerário científico e cultural do mundo ocidental, nela incluindo a educação e sua gestão, é fortemente marcada por contradições, dissensos e dicotomias, desde a Paidéia da antiguidade, passando pela escolástica medieval e pela transição renascentista, até a razão ilustrada da modernidade e da contemporaneidade.

Por estar na sociedade, nas engrenagens do sistema — podendo-se até mesmo afirmar que esta é uma das engrenagens desse sistema — a escola, em hipótese alguma, possuirá em suas definições e conceitualizações a caracterização de neutralidade, existindo em si mesma. Pelo contrário, a escola é um espaço de atrito entre forças sociais que disputam reciprocamente — ora pensando no sujeito-outro, ora pensando no lucro — as tramas que nesse espaço são interiorizadas. Os novos ideológicos fiados e desfiados continuamente no interior desse

espaço adverso demonstram e reforçam a impossibilidade de dicotomizar a escola da sociedade e a escola dos ideários sociais, pois as tecelãs — homens e mulheres de poder e homens e mulheres de causas — compreendem a relevância de lutar por e nessa atmosfera.

Nessa relação biunívoca e sinalagmática de frações de influência desiguais, a escola, para seu funcionamento e organização interna — fala-se aqui em tom melancólico e de combate — é majoritariamente interferida pela estrutura social que a coloca mais como serva de uma desordem inatural do que como agente de transformação e de quebra de paradigmas que permita o voo dos sujeitos marginalizados e molestados pela orquestra do capital. Em outras palavras, a escola, sim, possui influência na sociedade, transformando-a de diversas maneiras; porém, a sociedade organizada por seus senhores de grande poderio possui influência ainda maior sobre a escola, sobre sua organização e sobre a extensão de suas possibilidades.

O pensamento supracitado não limita, subjuga ou abrevia a dimensão transformadora da educação e da escola para a ressignificação da sociedade atual; antes, busca advertir os interessados na questão quanto ao espetáculo no qual famílias, estudantes, professores, gestores e coordenadores, bem como os demais funcionários — ou seja, a comunidade escolar como um todo — estão imersos como agentes de manutenção.

Retomando a relação de influência entre a escola e a organização social, a primeira assumiu e assume diferentes papéis e fisionomias organizativas em decorrência da forma assumida pela segunda, o que, à primeira vista, é algo natural, pois ela não formará o sujeito-homem para viver e atuar em uma sociedade alheia ou em outra sociedade, senão nesta. Entretanto, ao realizar uma espécie de biópsia da realidade concreta, desobscurece-se a intenção pulsante: poder para aqueles que o possuem, pois sabem administrá-lo, e servidão com direitos dosados àqueles que pouco ou nenhum poder detêm, pois são vistos e colocados prudentemente como incapazes de decidir.

Extensão da igreja, fábrica industrial e empresa global: essas foram algumas das personas impostas com as quais a escola digladiava para construir sua própria identidade e para efetivar-se como espaço revolucionário. Em cada momento, atravessada por pensamentos que buscavam formar seus seguidores, seus operários ou seus colaboradores, essa instituição precisou, e ainda precisa, debruçar-se sobre si para que, conhecendo sua interioridade, consiga transmutar sua circunvizinhança planetária.

Para toda faceta assumida pela escola assume-se, também, uma faceta para sua atividade administrativa na “utilização racional de recursos para a realização de fins determinados” (Paro,

2010, p. 25)³¹. Faceta essa, que se estende do material ao imaterial³² que compõe o núcleo escolar e que, por não ocorrer “no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos” (Paro, 2010, p. 18), encabresta-se pelos credos sociais das hegemonias e de suas visões de qualidade, eficiência e do que seria necessário à sociedade e ao homem.

Do mesmo modo como “a atividade administrativa [numa visão geral] participa também das contradições e forças [...] em conflito em cada período histórico e em cada formação social determinada. Por isso, sua realização concreta determina, ao mesmo tempo que é determinada por essas forças” (Paro, 2010, p. 45), não seria diferente tratando-se da administração escolar, pois esta encontra-se “organicamente ligada à totalidade social, onde ela se realiza e exerce sua ação e onde, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes” (Paro, 2010, p. 18), concluindo-se que ela “não é, portanto, uma função que tenha autonomia em relação ao contexto econômico, político e social” (Hora, 1994, p. 47). Ainda sob esse prisma, Sander (2009, p. 70) entende que “as concepções de gestão da educação refletem distintas filosofias sociais elaboradas a partir de diferentes perspectivas políticas e culturais nacionais historicamente situadas no contexto das relações de interdependência internacional”.

Assim sendo, ao compreender que a atividade administrativa não se dá no vácuo das relações sociais, mas segue as relações de poder que o homem histórico disputa para fincar-se no mosaico coletivo em um determinado tempo e espaço, entende-se também que “a análise dos elementos mais especificamente relacionados à administração e à escola seja feita em íntima relação com o exame da maneira como está a sociedade organizada e das forças econômicas, políticas e sociais aí presentes” (Paro, 2010, p. 18).

Dessa forma, tratando-se da gestão escolar, o que se percebe, contextual e concretamente, é a transposição de elementos industriais e empresariais para o interior da escola, interpretando-a como um espaço de produção, e não de formação do homem histórico. Ou seja, “Na educação, especialmente na Administração Escolar, verifica-se a transposição de teorias e modelos de organização e administração empresariais e burocráticos para a escola

³¹ Este é o conceito apresentado por Vitor Henrique Paro em sua obra *Administração Escolar: uma introdução crítica*. Além desta conceitualização, Conti, Riscal e Santos (2015, p. 79) acrescenta que “Administração ou gestão podem ser definidas como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Trata-se de uma atividade exclusivamente humana, uma vez que apenas o homem transcende a situação de necessidade natural e planeja quais ações deve realizar para atingir os objetivos a que se propõe”.

³² Escrutinando os recursos mencionados, Paro (2010, p. 28) discute: “Os recursos de que estou falando envolvem, por um lado os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito; por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum. Têm a ver, por um lado, com as relações do homem com a natureza, por outro, com as relações dos homens entre si”.

como uma atitude frequente” (Oliveira, 2011, p. 96), o que revela não apenas uma tentativa de adaptar lógicas mercadológicas e industriais do capitalismo produtivo à gestão escolar, mas também uma negligência quanto às especificidades pedagógicas e sociais da escola, que acabam subordinadas a uma racionalidade técnica voltada à eficiência e ao controle. Em estudo realizado por Hora (1994, p. 41), é possível perceber semelhante constatação:

A administração escolar como disciplina e prática administrativa, por não ter ainda construído o seu corpo teórico próprio, demonstra em seu conteúdo as características das diferentes escolas da administração de empresas. Percebe-se, assim, a aplicação dessas teorias à atividade específica da educação, havendo, portanto, uma relação estreita entre a administração escolar e a administração de empresas.

Araújo (2021, p. 35) complementa as discussões anteriores, acrescentando que “Alguns conceitos vão sendo importados das teorias administrativas para as teorias pedagógicas como se tivessem o mesmo significado nos dois contextos: termos esses como eficiência, eficácia, excelência, qualidade total e produtividade”. Isso explica-se pela expansão de questões produtivas e econômicas a outros setores sociais, como afirma Paro (2015, p. 51): “as condutas, as maneiras de agir e de resolver problemas e tomar decisões no âmbito da produção econômica acabam se espalhando por todo o corpo social, servindo de paradigma para as relações humanas e sociais, sejam elas econômicas ou não”.

Dessa adoção pouco contundente das teorias gerais da administração, originalmente aplicadas em empresas, para sua aplicação no contexto escolar, Hora (1994, p. 42) percebe a generalidade e a racionalidade como pressupostos básicos que embasam e justificam tal escolha. Em sua análise, a autora elucida que:

As organizações, mesmo com objetivos diferentes, são semelhantes e, portanto, suas estruturas são similares e, como tais, os princípios administrativos podem ser os mesmos, desde que sejam feitas as devidas adaptações para o alcance de suas metas – “generalidade”. A organização escolar e o sistema escolar como um todo precisam adotar métodos e técnicas de administração que garantam a sua eficiência e atendam aos objetivos estabelecidos pela sociedade – “racionalidade” (Hora, 1994, p. 43).

A escola, em sua estrutura e em seus elementos organizacionais, é como a filha preferida de um sistema-pai que a descredibiliza cotidianamente em favor de sua manutenção econômica e produtiva. A ela destinam-se heranças pensadas e planejadas para alimentar o voraz capital e sua necessidade de aprimoramento constante.

Enquanto heranças das teorias da administração, pode-se perceber: a divisão do trabalho entre o grupo pensante, representado pela gestão escolar, e o grupo executor, representado pelos professores e demais funcionários, colocados em um sistema vertical de comando e obediência

para o cumprimento de tarefas; divisão do trabalho docente em categorias menores (planejamento, execução, registro e avaliação), fragmentando sua prática; a presença do gestor escolar como gerente e supervisor das atividades desenvolvidas, fiscalizando e monitorando a ocorrência de erros³³; a rigidez organizacional, com controle de frequência, horários e cumprimento de normas; a organização em séries, como se a formação do indivíduo fosse uma esteira; a padronização curricular; as metas e a otimização do tempo. A esses componentes da administração geral, que descaracterizam a especificidade da gestão escolar, Paro (2010, p. 191) tece o seguinte argumento:

Assim, mecanismos da administração capitalista, como a gerência e a divisão pormenorizada do trabalho, gerados no seio da empresa capitalista e aí adotados, como vimos, para resolver problemas que são, antes e mais nada, de natureza economia e social, são tomados como transplantáveis para a situação escolar, sob justificativas meramente técnicas, sendo tratados de maneira autônoma, desvinculados dos condicionantes sociais e econômicos que o determinam.

E continua o autor:

O que se verifica, entretanto, no dia a dia das escolas, é a hipertrofia dos meios representada pelo número excessivo de normas e regulamentos com atributos meramente burocratizantes, desvinculados da realidade e inadequados à solução de problemas, o que só faz agravá-los, emperrando o funcionamento da instituição escolar (*Ibidem*, p. 196).

Desse modo, a escola passa a ser vista como uma instituição econômica do capital — uma outra versão das indústrias que se diferencia apenas por não trabalhar produzindo objetos, mas produzindo homens — a qual possui como responsabilidade inegável a eficiência na produtividade e, para isso, deve servir-se de práticas administrativas globais, e não específicas ao seu aspecto formativo. A essa compreensão, Paro (2010, p. 191) afirma que:

Isso se deve ao fato de que, no seio da Administração Escolar, a administração é encarada como um problema puramente técnico, desvinculado de seus determinantes econômicos e sociais. Dessa perspectiva, não há por que não se crer que os princípios, técnicas e métodos administrativos que promovem a eficiência da empresa não possam ser adotados com êxito também na escola.

³³ Paro (2010, p. 199) interpreta que “A gerência, enquanto controle do trabalho alheio, forma que assume a coordenação do esforço humano coletivo sob o capitalismo, faz-se presente na realidade concreta da unidade escolar, perpassando todo o conjunto das atividades que aí se realizam” não deixando “predominar, na escola, um sistema hierárquico análogo ao da empresa capitalista. Assim, a última palavra deve ser dada por um diretor, colocado no topo dessa hierarquia, visto como o representante da lei e da ordem e responsável pela supervisão e controle das atividades que aí se desenvolvem” (*Ibidem*, p. 199).

A alegada justificativa para essa divisão repousa na busca por uma racionalização do uso dos recursos educacionais, frequentemente escassos. No entanto, essa lógica gerencial propõe uma reorganização dos currículos e programas com base em critérios funcionais e objetivos, priorizando o planejamento minucioso, a fragmentação das atividades didáticas em unidades menores e o controle rigoroso do trabalho docente e discente por especialistas, como estratégia para alcançar maior eficiência nos objetivos educacionais (Paro, 2010, p. 196).

Portanto, “é a mera rotinização e burocratização das atividades no interior da escola, que em nada contribui para a busca de maior eficiência na realização de seu fim educativo; [...] esse processo tem a faculdade de promover a autonomização das tarefas e o esvaziamento de seus conteúdos” (Paro, 2010, p. 196-197). O que, em tese, seria uma forma de otimizar e potencializar as atividades e funções da escola mostra-se, na prática, o completo oposto do que se deseja. A escola é esvaziada de seus sentidos, significados e saberes, e suas atividades internas são burocratizadas e rotinizadas.

Ademais, analisando-se por uma ótica formativa e não apenas estrutural, a escola passa a responsabilizar-se pela formação de mão de obra para as atividades de mercado. Ou, melhor dizendo:

Com relação à estrutura econômica, o papel da escola é o de dotar as pessoas de determinados requisitos intelectuais indispensáveis ao exercício de uma função no campo da produção [...] É esse tipo de escola, degradada de suas funções, impotente para atingir seus objetivos educacionais, que favorece a manutenção da atual ordem social e econômica” (Paro, 2010, p. 159, 167).

Sendo assim, a escola, sob essa perspectiva, deve preparar sujeitos inconscientes e acríticos quanto às suas realidades e lutas. A utilização do termo “preparar” justifica-se pelo que, de fato, acontece: o homem é preparado para subordinar-se à dominação do capital, aplicando exaustivamente sua força de trabalho, sem conscientizar-se, ou com mínima consciência, do que realmente está acontecendo: a performance de manutenção e ampliação das desigualdades.

Logo, possuindo a consciência aludida anteriormente e sabendo-se que “o campo educacional brasileiro continua sendo hoje, como foi no passado, uma arena de disputas em que diferentes atores tratam de impor suas opções político-pedagógicas e suas categorias de percepção e interpretação” (Sander, 2009, p. 76), este estudo buscou, no recorte temporal da

Segunda Revolução Industrial (século XIX)³⁴, explicações, ou até mesmo novos questionamentos, que esclareçam a forma de administração assumida pelas escolas. Isso se justifica pois, desde seu marco inicial, “é possível verificar um gradual processo de construção da administração moderna durante todo o século XIX, contando com contribuições de diferentes pensadores e homens de empresa” (Vizeu, 2019, p. 115), cujas teorias administrativas desenvolvidas nesse período (Taylor, Ford e Ohno) exerceram forte influência sobre diferentes esferas organizacionais da sociedade.

Conhecer os condicionantes sócio-históricos da gestão escolar pública é fundamental para o desenvolvimento das discussões atuais acerca dessa temática, pois, a partir de um olhar histórico, torna-se possível superar a superficialidade argumentativa e levantar fundamentos basilares para a mudança da realidade escolar, que ainda guarda muitas características das teorias gerais da administração, obstaculizando a conquista de gestões participativas e de valores democráticos. Na próxima seção, discutir-se-á a gestão democrática-participativa, apresentando inicialmente a gestão gerencial como seu outro extremo e focalizando a participação como elemento essencial para a democratização da escola pública, seguindo-se a discussão de sua presença nos marcos regulatórios.

3 A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE GESTÃO DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA E SEU LUGAR NA ESCOLA

A presente seção constrói o conceito de gestão democrática-participativa, enfatizando-a como caminho para uma educação pública e uma gestão escolar antônimas à dominação da classe hegemônica e à subserviência da perspectiva economicista e mercadológica implantada pela normativa social do neoliberalismo em tempos de globalização. Para tanto, inicia-se discutindo a gestão gerencial, a qual transforma a escola em uma empresa ao implementar valores como a meritocracia, a competitividade e a eficiência, entre outros; posteriormente, discute-se o conceito de participação, tanto em uma perspectiva social quanto como ato de conquista e como elemento de fortalecimento da gestão de instituições escolares; já as duas últimas subseções discutem o conceito de gestão democrática-participativa, enfatizando os pilares participação, autonomia, pluralismo e transparência, bem como a forma como essa

³⁴ A escolha por iniciar na Revolução Industrial justifica-se pelo fato de que “Os primeiros esforços de sistematização do conhecimento no campo da administração remontam ao século XIX e se consolidam no início do século XX, com as chamadas teorias clássicas de administração enunciadas por Taylor, Fayol, Weber e Gulick e Urwick, que lançaram as bases da administração pública e da gestão empresarial capitalista na Europa e nos Estados Unidos da América” (Sander, 2009, p. 70).

gestão é abordada em documentos oficiais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, os Planos Nacionais de Educação de 2001 e 2014, o Projeto de Lei que discute o próximo PNE e o Plano Estadual de Educação do Maranhão de 2014.

Apresentam-se como necessários às discussões, os seguintes autores: Santos (2001), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Bauman (1999), Ianni (1998), Han (2015), Dardot e Laval (2016), Laval (2019), Freitas (2018), Abrúcio (1997), Araújo (2021), Santos (2013), Bresser-Pereira (1998), Araújo e Castro (2011), Cabral Neto e Castro (2007), Libâneo (2013), Bordenave (1994), Demo (1999), Lima (2011), Hora (2013), Paro (2010), Lück (2000), Lück *et al* (2005), Piletti (2013), Araújo (2000), Araújo (2011), Gracindo (2007), Dourado (2006), Veiga (1998), Dublante (2011), Ghiraldelli Junior (2015), Lira (2010), Albuquerque (2012), Pires e Gonçalves (2019), Brasil (1988), Adrião e Camargo (2007), Brasil (1996), Paro (2007), Pereira e Santana (2022), Brasil (2001), Brasil (2014), Brasil (2024a), Peroni e Flores (2014), Alves, Alves e Assalin (2024), Brasil (2024b), Brasil (2024c), Maranhão (2014), Verde e Lima (2021a) e Verde e Lima (2021b).

A subseção seguinte apresenta o conceito de gestão gerencial da educação, descrita por conceber a escola como uma empresa, originada no contexto da globalização e do neoliberalismo, e por valorizar a competitividade, a concorrência, a polivalência e a meritocracia, entre outros elementos. Dessa forma, a gestão gerencial focaliza o alcance de resultados e o empresariamento da educação, distanciando-se da democracia e descaracterizando a função revolucionária da escola pública.

3.1 A escola como uma empresa e a gestão gerencial de seu interior

Com o discurso da globalização, no qual todos são colocados como um só, conectados e em pé de igualdade para o acesso aos bens da sociedade moderna, a civilização é entorpecida a buscar uma qualidade total que possui, como sombra de sua edificação, controles e ideologias da hegemonia social. Tal ocorrência se dá pelo fato de que “a globalização é, de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista” (Santos, 2001, p. 22). Nesse sentido, a globalização é:

[...] um acelerado processo de reestruturação e integração econômica, a qual compreende o progresso técnico-científico em áreas como telecomunicações e informática, a privatização de amplos setores de bens e serviços produzidos pelo Estado, a busca da eficiência e de competitividade e a desregulamentação do comércio entre países, com a destruição das fronteiras nacionais e a procura pela completa

liberdade de trânsito para pessoas, mercadorias e capitais, em uma espécie de mercado universal (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 84).

O que aparentemente se apresenta como “um mundo de novas possibilidades” traz consigo a marca do aumento da desigualdade social e da exclusão. Pois, “ao lado dos avanços científicos e tecnológicos [...] há a fome, o desemprego, a doença, a falta de moradia, o analfabetismo das letras e das tecnologias” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 130).

Qual postura a camada popular deve assumir? A postura é a da não negação da globalização e dos efeitos que esta causa em suas vidas. Não é possível negar ou rejeitar a sociedade e a forma de sua organização; ao contrário, é preciso conhecer profundamente onde seus direitos estão sendo assassinados para que se possa lutar. Portanto, não restam dúvidas de que a camada popular não deve acovardar-se ou aceitar sem questionar a soberania de poucos; é preciso, e urgente, ir ao combate.

Sendo esse um território pantanoso e lamacento no qual todos estamos envolvidos, o que não quer dizer igualmente beneficiados, a globalização é um mergulho profundo e quase sem volta na nova ordem mundial. Mergulho este que se diferencia entre aquele realizado por um empresário estatal e aquele vivido por um morador da periferia. A diferença reside no poder e, como não vivemos em uma sociedade automática ou neutra, os embates são inevitáveis; contudo, a vitória já se anuncia inclinada para o lado de quem possui mais recursos: os ricos de posses. Para aqueles que detêm o poder em suas mãos, trata-se de uma oportunidade para o avanço e a expansão insaciável de seus desejos individualistas. Já para aqueles cujo único poder é a própria força de trabalho, é apenas o soar do cortejo fúnebre de suas vidas. Nesse sentido, Bauman (1999, p. 6) teoriza o seguinte:

A “globalização” está na ordem do dia; uma palavra da moda que se transforma rapidamente em um lema, uma encantação mágica, uma senha capaz de abrir as portas de todos os mistérios presentes e futuros. Para alguns, “globalização” é o que devemos fazer se quisermos ser felizes; para outros, é a causa da nossa infelicidade. Para todos, porém, “globalização” é o destino irremediável do mundo, um processo irreversível; [...].

Enquanto processo irreversível, a globalização chega brutalmente às casas das famílias — ricas e pobres — por meio do projeto neoliberal, ou simplesmente neoliberalismo. “O que predomina, na época em que se dá a globalização, é a visão neoliberal do mundo. Em todos os países, as práticas e as idéias neoliberais estão presentes e ativas” (Ianni, 1998, p. 27-28).

Byung-Chul Han escreve que “cada época possuiu suas enfermidades fundamentais” (2015, p. 06). Com esse pensar, uma das enfermidades fundamentais desta época, a bactéria

parasitária sociopolítica da sociedade contemporânea, criada pelo homem de posses, é o neoliberalismo, que, com seus tentáculos pegajosos, alcança o sujeito histórico-dialético em sua materialidade e subjetividade.

Com seus ideários, suas filosofias e suas pulsações de vida, ele chega a todos os indivíduos que estão e são membros deste mundo global. Desde aqueles que dele se aproveitam, aumentando suas riquezas e a desigualdade de classes, até aqueles que são “inocentes da batalha travada nas sombras da modernidade”. Ou, ainda, aqueles que lutam em movimento contrário. O fato é que ele existe; a sociedade existe nele, ele existe na sociedade e, de forma igualmente certa, existe no homem e em suas relações externas e internas.

Aproveitando-se do fato de que não é possível ao homem viver sem conexões com outros homens, em dis-sociedade, e de que, mesmo sendo único, o indivíduo jamais, em nenhuma hipótese, conseguirá viver isolado, sem contato com o nicho social que o cerca, o neoliberalismo firma sua bandeira e instaura o território da competitividade, da eficiência, da polivalência e de diversas outras características que fazem do trabalhador um ser mercadologicamente incompleto, que está em constante devir. Nesse sentido, o termo neoliberalismo refere-se a:

[...] uma corrente doutrinária do liberalismo que se opõe ao socialismo-liberalismo e/ou novo liberalismo (modelo econômico keynesiano) e retoma algumas das posições do liberalismo clássico e do liberalismo conservador, preconizando a minimização do Estado, a economia com plena liberação das forças de mercado e a liberdade de iniciativa econômica (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012, p. 110).

Em palavras mais simples, porém dotadas de verdades, o neoliberalismo é uma corrente ideológica que nasce no discurso do mercado e do capitalismo, mas que supera o campo da consciência do homem e projeta-se, quase que palpavelmente, na realidade concreta que se constrói por meio da ação humana de sobreviver e de construir uma vida digna para si e para suas gerações.

Com a ideologia de que a “eficiência e a qualidade são condições para a sobrevivência e a lucratividade no mercado competitivo” (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012, p. 105), o trabalhador continua a vender, em condições precárias, sua mão de obra, seu tempo e sua vida às empresas estatais. Venda esta que se submete aos interesses do mercado e que coloca o funcionário em estado de alerta constante para que seja o melhor, esteja amplamente qualificado e, além disso, seja polivalente.

Nessa “nova” forma de organização social, a força do trabalhador é constantemente sugada, exaurida para que o mercado continue seu processo de manutenção. O que permanece

encoberto pelo véu do discurso promocional e das bonificações é que esse sujeito, mesmo trabalhando em equipe, possui dois inimigos diários contra os quais deve lutar, sob pena de tornar-se escombro da modernização: ele mesmo e seus colegas de função. Continuando esse percurso teórico argumentativo, Dardot e Laval (2016, p. 16) capturam em profundidade a ação neoliberal na vida do sujeito:

O neoliberalismo não destrói apenas regras, instituições, direitos. Ele também produz certos tipos de relações sociais, certas maneiras de viver, certas subjetividades. Em outras palavras, com o neoliberalismo, o que está em jogo é nada mais nada menos que a forma de nossa existência, isto é, a forma como somos levados a nos comportar, a nos relacionar com os outros e com nós mesmos. O neoliberalismo define certa norma de vida nas sociedades ocidentais e, para além dela, em todas as sociedades que as seguem no caminho da “modernidade”.

Tão logo, a sociedade atual e a futura, tendo em vista o panorama que se esboça, é a sociedade do individualismo e do desempenho, na qual cada indivíduo vive “num universo de competição generalizada” (Dardot; Laval, 2016, p. 16). Trata-se de uma sociedade que mutila o lado humano do ser humano. Não são máquinas que o mercado deseja, mas pessoas-máquinas-modernas, pois estas possuem um extra: a capacidade de auto operacionalização e de iniciativa. Pessoas-máquinas-modernas, moldadas pelos ideários neoliberais, trazem uma vantagem ao mercado: buscam ser as melhores. E esse mesmo mercado já compreendeu que “o sujeito de desempenho é mais rápido e mais produtivo que o sujeito da obediência” (Han, 2015, p. 15). Corroborando, é possível afirmar que:

O sujeito de desempenho está livre da instância externa de domínio que o obriga a trabalhar ou que poderia explorá-lo. É senhor e soberano de si mesmo. [...] A queda da instância dominadora não leva à liberdade. Ao contrário, faz com que liberdade e coação coincidam. [...] O explorador é ao mesmo tempo o explorado. Agressor e vítimas não podem mais ser distinguidos (Han, 2015, p. 16-17).

O sujeito neoliberal é livre para ser o melhor e mais eficiência; porém, e talvez muitas das vezes nem perceba, está encarcerado pelo próprio eu, que reorganiza sua subjetividade em favor da economia, transformando a si mesmo, nessa nova razão de mundo, para que se autoconceda e se comporte como uma empresa, produzindo um autogoverno e certo tipo de relação consigo mesmo (Dardot; Laval, 2016). A liberdade é, nesse sentido, uma falsa sensação implantada no homem, na mulher e na criança.

E qual é o desejo final? A resposta breve, e comumente adoçada aos ouvidos da comunidade, é caracterizada “por uma homogeneização do discurso do homem em torno da figura da empresa” (Dardot; Laval, 2016, p. 326) e por “fazer de cada cidadão um proprietário

e, portanto, um capitalista” (Libâneo, Oliveira, Toschi, 2012, p. 112). Conseqüentemente, o neosujeito:

Trata-se do indivíduo competente e competitivo, que procura maximizar seu capital humano em todos os campos, que não procura apenas projetar-se no futuro e calcular ganhos e custos como o velho homem econômico, mas que procura trabalhar a si mesmo com o intuito de transformar-se continuamente, aprimorar-se, tornando-se sempre mais eficaz (Dardot; Laval, 2016, p. 333).

Em meio a este novo sangue ideológico que circula nas veias da sociedade, a educação vivencia um paradoxo entre lutar contra a visão econômica e mercadológica e, ao mesmo tempo, por pressão das disputas sociais, ser agente de sua manutenção e aprimoramento. Isto posto, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 253-254) argumentam que

No âmbito da educação, observou-se um movimento mundial, impulsionado pelos países ricos e pelos organismos multilaterais, no sentido de reformar a educação e ajustá-la às novas demandas do mundo do trabalho e, especialmente, aos novos perfis profissionais exigidos pela chamada sociedade ou economia do conhecimento. Polivalência, multifuncionalidade, múltiplas competências, flexibilidade profissional, empreendedorismo são alguns dos termos usados para instigar mudanças nos paradigmas curriculares e de formação, levando à redefinição das funções da educação em diferentes países, sobretudo nos periféricos (currículo, gestão, avaliação, formação e profissionalização docente, financiamento).

Com esse mesmo espírito, Laval (2019, p. 29) faz uma interpretação perspicaz quanto a crise de legitimidade da escola e a evolução da escola neoliberal:

O novo modelo escolar e educacional que tende a se impor se baseia, em primeiro lugar, em uma sujeição mais direta da escola à razão econômica. Está ligado a um economicismo aparentemente simplista, cujo principal axioma é que as instituições em geral e a escola em particular só tem sentido com base no serviço que devem prestar às empresas e à economia. O “homem flexível” e o “trabalhador autônomo” são referências do novo ideal pedagógico.

E mais, demonstrando essa preocupante visão, Freitas (2018, p. 31) também faz sua análise:

O neoliberalismo olha para a educação a partir de sua concepção de sociedade baseada em um livre mercado cuja própria lógica produz o avanço social com qualidade, depurando a ineficiência através da concorrência. Segundo essa visão, a generalização desta concepção para todas as atividades do Estado produzirá uma sociedade melhor. Os cidadãos estão igualmente inseridos nessa lógica e seu esforço (mérito) define sua posição social. É dessa visão de mundo que advêm as finalidades que ele atribui à educação.

O explícito na oratória neoliberal é que a educação, por meio de suas instituições formativas — as escolas —, encontra-se em um momento de tensão que não resulta em seu fim; pelo contrário, e de modo igualmente perigoso, o que ocorre é a edificação reestruturante de uma nova educação e de uma nova forma de escola. Educação e escolas que sejam subservientes, servas mudas e cegas aos desejos do paradigma que emerge. É nesse contexto carcerário de ideologias excludentes, que propagam uma falsa liberdade, que a educação e todos os seus agentes socioeducacionais encontram-se algemados, com suas identidades formativas, éticas, políticas, sociais e humanas usurpadas em detrimento do mercado e da economia.

Com a imposição da visão utilitarista da educação, proposta por organismos internacionais como Banco Mundial, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico e União Europeia, e com o reducionismo da escola a um instrumento de adaptação da força de trabalho às exigências do capital, convidada a pensar e agir como uma empresa (Laval, 2019), surge a perspectiva da gestão gerencial da educação, com a finalidade de atender às exigências do neomundo e enfrentar as impertinências contextuais.

Sendo importada da iniciativa privada, a gestão gerencial, nascida em um “contexto de escassez de recursos públicos, enfraquecimento do poder estatal e de avanço de uma ideologia privatizante” (Abrúcio, 1997, p. 11), “valoriza o pragmatismo dos resultados e se utiliza da concepção empresarial na busca de alcançar resultados mais eficientes, agilizar o atendimento e garantir a qualidade ao atendimento por parte do Estado” (Araújo, 2021, p. 44), caracterizando-se pela procura da eficiência por meio da redução e controle dos gastos e serviços públicos e enfatizando a descentralização administrativa na busca de melhor qualidade (*Ibidem*, p. 43).

A gestão gerencial, ao incorporar uma visão de mercado e entronizar-se no sistema educacional, recorre aos conceitos de eficiência e eficácia para se justificar enquanto nova forma de gerir a escola pública, à medida que utiliza estratégias como o controle e a redução de gastos públicos. Nesse ponto, o gerencialismo da gestão pública possui como alicerces a eficiência, a descentralização, a qualidade total, a flexibilidade, o controle de desempenho, a meritocracia, entre outros (Santos, 2013, p. 68).

Defendendo essa nova forma de administração pública, Bresser-Pereira (1998, p. 10) a qualifica pelos seguintes pontos:

- 1) descentralização do ponto de vista político, transferindo recursos e atribuições para os níveis políticos e locais;
- 2) descentralização administrativa, através da delegação de autoridade para os administradores públicos transformando em gerentes crescentemente autônomos;
- 3) organizações públicas com poucos níveis hierárquicos ao invés de piramidal;
- 4) organizações flexíveis ao invés de unitárias e monolíticas, nas quais

as idéias [sic] de multiplicidade, de competição administrada e de conflito tenham lugar; 5) pressuposto de confiança limitada e não da desconfiança total; 6) definição dos objetivos a serem atingidos pelas unidades descentralizadas na forma de indicadores de desempenho, sempre que possível quantitativos, que constituirão o centro do contrato de gestão entre o ministro e o responsável pelo órgão que está sendo transformado em agência; 7) controle por resultados, a posteriori, ao invés do controle rígido, passo a passo, dos processos administrativos; e 8) administração voltada para o atendimento do cidadão, ao invés de auto-referida.

Conceituando os elementos acima, Araújo e Castro (2011, p. 90) captam a intencionalidade da gestão gerencial:

Nesse sentido, a administração de empresas e o seu modelo gerencial tornam-se a inspiração para implementação do novo paradigma de gestão pública na América Latina. A proposta é superar os antigos modelos centralizadores de administração, incorporando a noção de um modelo moderno, caracterizado pela eficiência, pela redução e controle dos gastos públicos, pela demanda de melhor qualidade dos serviços públicos, pela adoção de modelos de avaliação de desempenho, pela proposição de novas formas de controle do orçamento e dos serviços públicos e pela descentralização administrativa.

Ainda sobre esses elementos, percebe-se que a gestão gerencial, superficialmente, mostra-se tendenciosa ao caminho da democracia ao descentralizar decisões e responsabilidades. Contudo, é preciso atentar-se, pois “qualquer concepção de administração baseada no gerencialismo não coaduna com uma proposta democrática; o que de fato ocorre é apenas uma adequação com alguns elementos da democratização” (Araújo, 2021, p. 44). A gestão gerencial é planejada, interiormente, para adotar de forma fragilizada e descaracterizante traços da democracia, de modo a culpabilizar a sociedade, a educação e as escolas por suas falhas. Dado isso, a chamada democracia gerencial não considera a formação do sujeito histórico como um de seus deveres; seu foco está em manter-se como modelo escolhido e implementado, abrindo caminho para que a privatização invada os setores públicos e para que as instituições públicas se transformem em pseudo-empresas.

Outro ponto a destacar, refere-se ao sistema de culpabilização que a gestão gerencial firma religiosamente para as instituições. Com seus objetivos, metas, avaliações padronizadas e o alcance de índices, as instituições tornam-se refém de estatísticas de desempenho, não restando-lhes outro destino senão o título de fracasso quando seu “valor número” não alcançar as estimativas desejadas. Nesse sentido, “aos poucos vai incorporando características próprias do mercado, baseadas nos resultados de desempenho e não no processo, levantando bandeiras da descentralização, regionalização, desconcentração e a responsabilização dos gestores pelas ações envolvidas” (Araújo, 2021, p. 46), fazendo com que as instituições públicas, dotadas de democracia gerencial e autonomia, sejam as únicas responsáveis pelos seus insucessos.

A escolha por uma gestão orientada pela *accountability* está no fato de que, a partir do momento em que as tarefas são distribuídas e o poder de decisão é delegado para os níveis mais baixos da estrutura organizacional — no caso da escola, para os próprios profissionais envolvidos no processo educativo —, cada indivíduo passa a assumir responsabilidade direta por suas escolhas dentro da escola, sendo corresponsável tanto pelos êxitos quanto pelos fracassos (Araújo; Castro, 2011). Em concordância:

A autonomia, nesse enfoque, passa a ser entendida como consentimento para construir, na escola, uma cultura de organização de origem empresarial; a descentralização passa a ser caracterizada como desconcentração de responsabilidade e não redistribuição de poder, congruente com a “ordem espontânea” do mercado, respeitadora da liberdade individual e da garantia da eficiência; a participação, por fim, é encarada essencialmente como uma técnica de gestão e, portanto, um fator de coesão de consenso. Não há na instituição escolar, espaço para o conflito, para o debate e para o confronto de ideias (Cabral Neto; Castro, 2007, p. 43).

Nessa lógica, a participação não é encarada como uma prática de liberdade, libertação e construção de uma verídica democracia, mas como uma forma de legitimar a gestão gerencial e seus prospectos para a educação. Em decorrência disso, os processos de participação são convertidos às finalidades da gerência, esvaziando-se de seus reais objetivos. Confabulando com essa linha de raciocínio, Araújo e Castro (2011, p. 93) bem apontam que:

Nessa lógica, as estratégias de empoderamento que acontecem na escola, como exemplo, os Grêmios estudantis, os Conselhos de Classe, os Conselhos escolares, as Assembléias gerais, as eleições para diretores e o planejamento estratégico servem muito mais para legitimar as ações voltadas para implementação da cultura organizacional gerencialista do que para fazer com que as pessoas possam participar, democraticamente, com poderes de decisão sobre os rumos da escola.

Mas, afinal, é possível que a educação seja gerida como ocorre com o mercado, se considerarmos seu produto final? Como resposta contundente, Araújo (2021, p. 46) ajuíza que:

O grande problema que aqui se destaca é que o produto final da educação não é o mesmo que o do mercado: enquanto o Estado desenvolve atividades de interesse público, o mercado tem em seu fim o lucro de interesse estritamente privado. Por tanto, nessa gestão gerencial a escola assume o papel de reforçadora e reprodutora desta educação mercantilizada comprometida em atender os interesses do capital.

À luz do pensamento supracitado, em virtude de as atividades educacionais desenvolvidas, jurisdicionadas pelo Estado, possuírem fins públicos e as atividades do mercado possuírem fins privatistas, tem-se que a transposição da gestão gerencial para o contexto educacional representa um reforço ao atendimento dos interesses do capital. Ao se analisar pela

raiz transformadora que possui a educação, ela não deve ser vista como um jardim para a proliferação de valores empresariais.

A conclusão à qual se pode chegar é que, tendo a escola que rasgar-se e recosturar-se diariamente para formar na direção da verdadeira liberdade, da criticidade e da democracia, não é possível negar que, por ser “[...] uma instituição social, é necessário sempre considerar que as concepções [de sua existência] estão vinculadas a necessidades e demandas do contexto econômico, político, social, e cultural de uma sociedade e a interesses de grupos sociais” (Libâneo; Oliveira; Toschi, 2012, p. 239), estando sujeita, também, a uma organização gerencial.

Ao compreender a gestão gerencial e suas atividades de retrocesso para o alcance de uma gestão democrática-participativa, pois percebe a escola como uma empresa, inserindo mecanismos de controle e eficiência, a subseção seguinte apresenta uma categoria que revela um olhar não empresarial, se efetivamente praticada, e discute o conceito de participação em três aspectos: no aspecto social, no aspecto de algo que se conquista e no aspecto de elemento interior à gestão de instituições educacionais. Sua ênfase encontra embasamento por ser um dos principais pilares para a democratização da escola pública.

3.2 A participação como elemento da gestão democrática-participativa

A gestão democrática-participativa encontra a participação como fio condutor que conecta os sujeitos, não como alheios ao real, à realidade concreta, mas como parte da unidade mundo que também é coletivo. É por meio da participação que a gestão democrática-participativa constrói suas paredes, seus muros, seu telhado e, também, suas janelas e portas, demonstrando não estar fechada em si, mas aberta, disposta e possível aos diversos sujeitos que, direta ou indiretamente, estão conectados à escola e à educação.

Logo, reconhecendo que a participação é fundamental para garantir uma gestão democrática na escola, pois permite que profissionais da educação e demais envolvidos contribuam ativamente nas decisões e na dinâmica organizacional (Libâneo, 2013), é necessária uma apropriação profunda de seu conceito, de seus tipos, de suas características e de suas presenças. Se se advoga por uma gestão democrática-participativa, é basilar romper a superficialidade desse termo e das discussões; a participação é profunda, diversa e histórica.

Por sua vez, o homem é naturalmente um ser participativo que está, em todos os momentos de sua cotidianidade, compondo um conjunto de sujeitos, ou seja, compondo um conjunto de outros homens que se interligam em diferentes níveis, formas e práticas por meio

do ato de participar. Por essa linha argumentativa, Diaz Bordenave (1994, p. 11-12) estabelece que “Como nenhum homem é uma ilha e desde suas origens o homem vive agrupado com seus iguais, a participação sempre tem acompanhado — com altos e baixos — as formas históricas que a vida social foi tomando”. Isso posto, a participação é atividade humana capaz de possibilitar que os sujeitos – homens históricos e dialéticos – tornem-se parte, direta ou indiretamente, ativa ou passivamente, da construção de suas histórias e da sociedade, frente às forças sociais que ora se associam, ora se antagonizam.

A participação é uma necessidade tão elementar e fundamental quanto a comida, a saúde e o sono, constituída como meio privilegiado pelo qual o ser humano manifesta sua inata tendência em realizar, produzir e afirmar sua identidade, bem como ao exercício de domínio sobre a natureza e o entorno. Ademais, tal prática contempla a satisfação de outras necessidades tão fundamentais quanto, como a interação social, a expressão subjetiva, o desenvolvimento da capacidade reflexiva, o usufruto estético e criativo, e o reconhecimento interpessoal como forma de valorização de si pelos seus semelhantes. Desta afirmativa, conclui-se que a participação possui duas bases complementares: uma *base afetiva* revelada pelo prazer que homem sente em realizar atividades não mais sozinho, mas na companhia do outro; e uma *base instrumental* na qual o homem serve-se da lógica e da racionalidade, compreendendo que a ação conjunta e coletiva é mais eficaz e eficiente que a ação individualizada do homem (*Ibidem*, p. 16).

Mas o que ocorre quando o sujeito não participa? A não participação pode ser compreendida por dois fenômenos: marginalidade e marginalização. No *fenômeno da marginalidade*, fica-se “de fora de alguma coisa, às margens de um processo sem nele intervir” (*Ibidem*, p. 18). Esse fenômeno representa a condição de estar fora, externo a segmentos, aspectos e circunstâncias da vida social, material e histórica. O homem margeado assiste à sua própria existência; ele consegue vê-la, é transpassado por ela, existe nela, mas está marginado. Já o *fenômeno da marginalização*, é o processo de exclusão política, social e econômica sofrido por grupos ou indivíduos, em que, para a ofensiva da modernidade, “O subdesenvolvimento de uns é provocado pelo ‘superdesenvolvimento’ de outros. Para que alguns possam acumular vastos patrimônios, outros necessitam ser explorados e sacrificados” (*Ibidem*, p. 20). Dessa radiografia da vida humana, revela-se que a organização da sociedade, longe de ser um componente natural, é resultado lógico da modernização e da expansão feroz de forças como o capitalismo, o neoliberalismo, entre outras.

Destes fenômenos, a participação assume diferentes caracteres: participação com caráter inclusivo e participação com caráter libertador ou conscientizador. Este ocorre quando

participar “não mais consiste na recepção passiva dos benefícios da sociedade, mas na intervenção ativa na sua construção, o que é feito através da tomada de decisões e das atividades sociais em todos os níveis” (*Ibidem*, p. 20) — é um ato de tomada de consciência ansiado como processo coletivo de transformação. Aquele, a participação, como resposta à marginalidade, “é entendida como a inclusão entre os beneficiários consumidores dos bens materiais e culturais inerentes ao desenvolvimento modernizador” (*Ibidem*, p. 19). O sujeito se torna parte, o objetivo é sair das margens e usufruir juntamente aos demais do gozo do real.

Considerando a etimologia da palavra, participação vem da palavra “parte”, podendo significar fazer parte, tomar parte ou ter parte (*Ibidem*, p. 22). Para cada uma dessas situações, a participação expressa-se a partir da presença e da ação do sujeito perante e internamente a um cenário ou atividade social. Portanto, como aponta Bordenave (1994, p. 22), “é possível fazer parte sem tomar parte e que a segunda expressão representa um nível mais intenso de participação”. Dessa discussão, revela-se a participação ativa — quando o sujeito toma parte da situação, do contexto ou da questão — e a participação passiva — quando o sujeito faz parte do grupo, mas não toma parte das implicações ou, mais precisamente, das questões que emergem cotidiana, social e politicamente.

O indivíduo, por sua vez, está sujeito a participar socialmente em dois processos participativos: processos de microparticipação e processos de macroparticipação. Os processos de microparticipação estão conectados à participação em nível local, em que ocorre a “associação voluntária de duas ou mais pessoas numa atividade comum na qual elas não pretendem unicamente tirar benefícios pessoais e imediatos” (*Ibidem*, p. 24), como é o caso das escolas e da gestão escolar, nas quais se agrupam pessoas, voluntariamente, em nível local, buscando a formação humana. Já os processos de macroparticipação expandem a visão participativa, partindo de um nível local para um nível social. Ela “compreende a intervenção das pessoas nos processos dinâmicos que constituem ou modificam a sociedade, quer dizer, na história da sociedade” (*Ibidem*, p. 24), como ocorre a partir do momento em que o sujeito social e educacional deixa de participar somente em sua instituição ou associação voluntária, passando a buscar objetivos em nível de um sistema educacional.

A esses elementos já apresentados, o autor (Quadro 1) acrescenta as diversas maneiras de participar, considerando as interações sociais da humanidade ao longo de sua historicidade.

Quadro 1 – Diversas maneiras de participar com base nas interações sociais da humanidade

MANEIRA DE PARTICIPAR	DEFINIÇÃO	EXEMPLOS
Participação de fato	Esta participação remonta o começo da humanidade e faz-se presente aos dias atuais, caracterizando-se pelo envolvimento na tomada de decisões reais – amparadas por leis ou não – do cotidiano do sujeito.	Seio da família, núcleo do clã, tarefas de subsistência (caça, pesca, agricultura), culto religioso, recreação, etc.
Participação Espontânea	É a formação de grupos fluidos que não possuem objetivos claros e organização estável, mas ancoram-se na satisfação de necessidade como pertencer, expressar-se, receber e dar afeto, etc.	Grupos de vizinhos, grupo de amigos, “panelinhas” e “gangs”, etc.
Participação Imposta	O indivíduo é eximido do seu direito de escolha, tornando-se obrigado a fazer parte de determinados grupos e realizar as atividades dadas como insubstituíveis àqueles grupos e seus costumes.	Ritos e cerimônias de iniciação ou passagem nas tribos indígenas, submissão à disciplina escolar e compor o exército, voto obrigatório nas eleições, etc.
Participação Voluntária	Ocorre quando a criação do grupo parte do interesse dos próprios participantes, estabelecendo sua organização, objetivos e métodos de trabalho.	Sindicatos livres, associações profissionais, partidos políticos, etc.
Participação Provocada	O agrupamento de indivíduos ocorre por provocação de um fator externo.	
Participação Dirigida ou Manipulada	Quando a participação não ocorre para suprir a necessidade propriamente do grupo, mas para realizar desejos e propósitos de agentes externos.	
Participação Concedida	O sujeito recebe o benefício de participar do poder, enquanto parte dele, exercendo influência considerada legítima por si, seus subordinados e superiores.	Participação nos lucros que algumas empresas concedem a seus trabalhadores, planejamento participativo.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bordenave (1994)

Por conseguinte, considerando as maneiras de participar apresentadas no quadro acima, entende-se que a participação não possui um conceito ou uma forma única que se insira nas vivências humanas. Em avesso, a participação é uma atividade transmutável, capaz de assumir diferentes roupagens, influenciada pelo jogo de interesses que se instaura na relação ou vinculação estabelecida entre os sujeitos sociais. Para mais, cabe esclarecer que o homem — sujeito histórico — não está encabrestado a apenas uma forma de participação, podendo transitar entre elas ou exercer mais de uma simultaneamente, à medida que se aproxima ou se distancia de um contexto ou de um espaço de vivências sociais. Assim como a vida humana se realiza em diversos ambientes, a participação desvela-se em suas formas diversas, condicionada à intencionalidade e à organização dos espaços humanos.

Além das maneiras de participar, o mesmo autor (Quadro 2) discute, ainda, os graus de participação.

Quadro 2 – Graus de participação

GRAUS DE PARTICIPAÇÃO	DEFINIÇÃO
Informação	Os membros são apenas informados por seus dirigentes quanto as decisões já tomadas.
Consulta Facultativa	Quando a administração ou grupo que detém o poder goza de plena autonomia para consultar seus subordinados se e quando quiser.
Consulta Obrigatória	Ocorre a consulta dos subordinados para a tomada de decisões em certas ocasiões, porém a decisão final pertence aos diretores ou superiores hierarquicamente.
Elaboração/ Recomendação	Os subordinados elaboram e recomendam propostas e medidas que podem ou não serem aceitas ou rejeitadas, todavia, obrigatoriamente devem justificar seus posicionamentos.
Co-gestão	A administração é compartilhada através de mecanismos de co-decisão e colegialidade.
Delegação	Neste grau os administrados possuem autonomia em campos e/ou jurisdições que antes eram reservados aos administradores.
Autogestão	O grupo determina seus objetivos, escolhe seus meios e estabelece os controles pertinentes, não necessitando referenciar-se a uma autoridade superior ou externa.

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Bordenave (1994)

Os graus de participação revelam o penetrar do grupo subordinado, ou seja, dos administrados, no processo de decisão que, inicialmente, possui como autoridade maior os administradores. O avanço de um grau participativo a outro representa a libertação e a autonomia — por meio do enfraquecimento da hierarquização — dos sujeitos que, ao desamarrarem as mordças que cobriam suas bocas e faziam suas vozes ecoarem apenas interiormente, progridem, ainda que em lentos passos, para uma realidade em que, além de existir, participam ativamente e em maiores graus. Faz-se preciso esclarecer que a mudança de um grau a outro, bem como o alcance do maior grau, não ocorre instantaneamente, mas de forma processual e marcada por avanços e recuos.

Sabendo que “Existem circunstâncias de diversos tipos que condicionam o grau, o nível e a qualidade da participação” (Bordenave, 1994, 39), estes avanços e recuos são oriundos de condicionantes que facilitam ou obstaculizam a presença da coletividade em fazer parte e tomar parte das e nas tomadas de decisão. Dentre os condicionantes, Bordenave (1994) pontua que estão: as qualidades pessoais dos membros do grupo, a natureza do problema, a filosofia social da instituição ou do grupo, a estrutura social, a noção de conflito, a solidariedade e o sistema de interesses, a estrutura interna, o consenso ideológico, o tipo de liderança ou direção, o tamanho e a complexidade do grupo, a distribuição de funções e a flexibilidade da programação.

Além dos condicionantes da participação, é possível descrever as forças atuantes na dinâmica participativa. A partir delas, conclui-se que a participação não se dá no vazio ou no vácuo das relações, onde não existe o oxigênio da intencionalidade, dos objetivos e dos desejos; ao contrário, participar — e escolher participar ou não — dá-se na materialidade das relações humanas, demarcada pela atração e pela repulsão de forças que se configuram por interesses. A participação nasce, cresce ou é ceifada; floresce e dá frutos no interior de uma organização e de uma estrutura social que, em nada, é imparcial; portanto, não seria ela diferente de sua sociedade de origem. Por essa esteira, Bordenave (1994) delimita tais forças como sendo: a força das instituições sociais; os laços desenvolvidos pela intimidade entre os integrantes do grupo, capazes de desenvolver uma organização informal, códigos de comunicação e comportamentos padronizados; os diferentes indivíduos presentes no comportamento participativo; o estilo de liderança existente; o conhecimento do grupo sobre si mesmo e o repasse de informações; mecanismos de realimentação para que os membros se reconheçam e conheçam as consequências e os resultados de seus atos; o diálogo; o padrão de comunicação do grupo; e o tamanho do grupo.

Bordenave (1994), sintetizando as discussões que elabora e com as quais dialoguei acima, propõe algumas afirmações — princípios — que considera básicas para orientar o processo de participação. São eles: a participação é uma necessidade humana e, por conseguinte, constitui um direito das pessoas; a participação justifica-se por si mesma, e não apenas por seus resultados; a participação é um processo de desenvolvimento da consciência crítica e de aquisição de poder; a participação leva à apropriação do desenvolvimento pelo povo; a participação é algo que se aprende e se aperfeiçoa; a participação pode ser provocada e organizada, sem que isso signifique necessariamente manipulação; a participação é facilitada pela organização e pela criação de fluxos de comunicação; devem ser respeitadas as diferenças individuais na forma de participar; a participação pode resolver conflitos, mas também pode gerá-los; e não se deve sacralizar a participação (ela não é panaceia nem é indispensável em todas as ocasiões).

Dos argumentos supracitados, retoma-se a ideia de que “A participação é uma habilidade que se aprende e se aperfeiçoa. Isto é, as diversas forças e operações que constituem a dinâmica da participação devem ser compreendidas e dominadas pelas pessoas” (*Ibidem*, p. 46), para inferir que a participação é uma conquista e, portanto, não deve ser banalizada como se fosse algo espontâneo, habitual e sem esforço (Demo, 1999). Diante de sua característica processual, a participação:

é um processo, no sentido legítimo do termo: infindável, em constante vir-a-ser, sempre se fazendo. Assim, participação é em essência autopromoção e existe enquanto conquista processual. Não existe participação suficiente, nem acabada. Participação que se imagina completa, nisto mesmo começa a regredir (Demo, 1999, p. 18).

A participação é uma atividade humana inacabada, cuja construção se faz gradativamente no processo de participar de cada sujeito. Sempre se faz e é feita com a presença de um outro que passa a compor e a tomar para si as causas do grupo. Ademais, a participação, “Por ser um processo, não pode também ser totalmente controlada, pois já não seria participativa a participação tutelada, cujo espaço de movimentação fosse previamente delimitado” (Demo, 1999, p. 20).

A tentativa de controle pleno do processo de participação é característica histórica da predominância da hierarquização social, na qual, para o alcance de seus objetivos, os sujeitos devem dominar — no sentido controlador da palavra — todo o conjunto, não deixando escapar nenhum detalhe. Para mais, também “por tendência histórica, primeiro encontramos a dominação, e depois, se conquistada, a participação” (Demo, 1999, p. 19).

A participação floresce não por já existir em solo participativo, mas por desgarrar-se de suas dificuldades — no sentido de não se assujeitar a elas, mas também não as negar —, rompendo uma narrativa conservadora e autoritária. As dificuldades são o ponto de partida (Demo, 1999) para que o real humano seja visto por outra ótica que não a dominadora. Não haverá participação, enquanto processo em curso, sem que haja ou surjam dificuldades que neguem ou negligenciem sua conquista. A escolha pela participação representa o olhar para um novo horizonte, galgado na libertação e na transformação, expandindo a visão e permitindo que a realidade seja conhecida, que uma consciência de transformação seja assumida, que as dificuldades sejam vistas e enfrentadas e que o sujeito esteja fincado nos processos que decidem as estruturas de sua vida.

Ainda nessa relação de enfrentamento, o autor argumenta que “para realizar participação, é preciso encarar o poder de frente, partir dele, e, então, abrir os espaços de participação, numa construção arduamente levantada, centímetro por centímetro, para que também não se recue nenhum centímetro” (Demo, 1999, p. 20). Isto posto, a participação não se subjugava ao poder, mas o combate por ser “outra forma de poder” (Demo, 1999, p. 20). Entretanto, diferentemente de um poder centralizador, a participação forja-se enquanto poderio pela sua capacidade de autoalimentar-se participativamente da presença constante de diversos sujeitos. É um poder que, por ser conquistado passo a passo e na coletividade, não vê como

fraqueza o aumento quantitativo de seus membros, mas como um ato de fortalecimento e de derrubada de muros verticalizantes.

Nessa discussão da participação como, também, uma forma de poder, é pertinente desmistificar a herança histórica que o homem transmite às gerações futuras, mantendo o poder em suas mãos — poucas mãos —, segundo a qual quanto mais pessoas participam, menor seria a capacidade de uma organização eficiente. Pelo contrário, quanto mais pessoas participam e se engajam nas causas sociais de um grupo, mais força de combate se ganha para enfrentar o autoritarismo. Nesses termos, a participação possui em si mesma sua força motriz e, em vista disso, sua necessidade básica é a presença ativa da coletividade, buscando a solução no eu individual e no interior do eu-coletivo.³⁵

Pelas razões apresentadas acima, e por outras, a participação é um ato de fortalecimento das organizações sociais, dentre elas a escola e sua estrutura organizativa, podendo ser expressa atualmente, na concepção de Lima (2011, p. 76), como “uma palavra-chave onipresente nos discursos político, normativo e pedagógico”.

Licínio Lima (2011, p. 76), ao estudar a participação no cenário de Portugal, analisa social e politicamente a passagem de uma participação espontânea — livre, voluntária, não imposta e motivada pelos interesses dos próprios sujeitos, por meio de objetivos que os relacionam — para uma participação organizada — ocorrida dentro de estruturas formais, criadas ou reguladas pela organização escolar — caracterizada por ser um princípio democrático consagrado politicamente.

Em seus apontamentos iniciais sobre as escolas portuguesas como organizações educativas e à luz de uma contextualização histórica, Lima (2011) faz menção inicial a três tipos de participação: a participação conquistada, que se refere à atividade participativa oriunda da oposição de professores e alunos, por meio de processos de luta, mobilização social e resistência ao regime autoritário, de modo que participar tornou-se uma conquista; a participação consagrada, que corresponde ao momento em que a participação é reconhecida formalmente e institucionalizada nos discursos e documentos, tornando-se um princípio democrático consagrado politicamente no mais alto nível normativo, ao ser estabelecida constitucional e legalmente; e, por fim, a participação decretada, quando passa a ser regulamentada formalmente e instituída.

³⁵ Ao mencionar a busca pela solução em um eu-individual e no interior de um eu-coletivo, traz-se a discussão por uma participação de não autoexclusão, mas de abarque do individual e do coletivo, pois “não existe processo participativo, se não acontecer alguma coisa na estrutura das desigualdades, cujo problema não pode ser buscado somente fora de nós” (Demo, 1999, p. 22).

Esclarecendo sua visão de participação, segundo a qual “participar é um direito reclamado e conquistado através de afirmação de certos valores (democráticos) e da negação de outros que estiverem na base de uma situação de não participação forçada, ou imposta” (*Ibidem*, p. 77), o autor assume a defesa da participação enquanto valor e não somente enquanto técnica de gestão. Como descrito em:

O quadro conceptual agora desenhado, **para além de assumir a defesa da participação enquanto valor, à luz de uma democracia participativa, alargada às organizações, não rejeita o significado político e o capital simbólico** que em seu torno foram desenvolvidos no Portugal democrático. **Não remeto, portanto, o estudo da participação para o quadro das técnicas de gestão** nem para o domínio das tecnologias pedagógicas, antes a entendendo por referência a um projeto político democrático, como afirmação de interesses e de vontades, enquanto elemento inibidor da afirmação de certos poderes, como elemento de intervenção nas esferas de decisão política e organizacional, fator quer de conflitos, quer de consensos negociados” (Lima, 2011, p. 77-78, grifo próprio).

Sob a ótica de uma democracia participativa, assumida enquanto valor que não rejeita o significado político e o capital simbólico, a participação, “Conquistada como princípio e consagrada enquanto direito, [...] deve constituir uma prática normal, esperada e institucionalmente justificada” (*Ibidem*, p. 78), opondo-se à passividade e à não participação, que “representam uma ruptura preocupante, assumindo num primeiro momento e por referência àquele princípio normativo, contornos considerados negativos” (*Ibidem*, p. 78).

À vista das indagações feitas sobre a participação, Lima (2011) esclarece que, ao se elaborar um plano de diretrizes para a ação organizacional sob uma perspectiva externa ou externamente produzida, a participação consagrada e a participação decretada tendem a estar vinculadas a regulamentações mais formais. Por outro lado, quando se trata de orientações internas ou internamente produzidas, a participação pode ocorrer de forma menos estruturada e com menor grau de formalização, sendo regida por normas mais flexíveis e caracterizada por uma participação não formal ou até mesmo informal.

Considerando a transitoriedade do plano teórico (Plano das Orientações para a Ação Organizacional) para o plano da ação organizacional (Plano da Ação Organizacional) da escola, o autor adverte: “não se depreenda que a participação estará apenas sujeita às orientações e aos tipos de regras apresentados, nem que ela é apenas sujeita a orientações, quando na verdade, pode ela própria estar na origem da produção de orientações” (Lima, 2011, p. 79). Outrossim, são apresentadas categorias de participação e de não participação na organização escolar, que se desvelam na participação consagrada, decretada ou prática, como demonstra o Quadro 3.

Quadro 3 – Categorias de participação e de não participação na organização escolar

Plano das Orientações para a Ação Organizacional	Participação	Participação Consagrada	
		Participação Decretada	
	Não Participação	Não Participação Consagrada	
		Não Participação Decretada	
Plano da Ação Organizacional	Participação Praticada	Democracidade	Direta
			Indireta
		Regulamentação	Formal
			Não Formal
			Informal
		Envolvimento	Ativa
	Reservada		
	Orientação	Passiva	
		Convergente	
	Não Participação Praticada	Imposta ou Forçada	
Induzida			
Voluntária			

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base em Lima (2011) e Alencar (2022)

Das categorias supramencionadas, aquelas que envolvem a participação praticada e a não participação praticada — modo como a participação e a não participação realmente acontecem no cotidiano da escola, por meio de práticas e não práticas concretas — são descritas no quadro abaixo (Quadro 4), com ênfase em suas particularidades. Tal descrição resulta na classificação da participação por meio dos critérios de democraticidade, regulamentação, envolvimento e orientação; e da não participação, que pode ser: imposta ou forçada, induzida e/ou voluntária.

Quadro 4 – Categorias de Participação Praticada e de Não Participação Praticada na organização da escola

CRITÉRIOS	CATEGORIAS	CONCEITUALIZAÇÃO
Participação Praticada		
DEMOCRATICIDADE Como instrumento privilegiado para a efetivação da democracia, a	Direta	Essa concepção remete à forma mais tradicional de democracia, na qual cada indivíduo, conforme critérios previamente definidos, tem o direito de intervir diretamente no processo decisório – geralmente por meio do voto, baseado no princípio de “um cidadão, um voto”. Nesse modelo, não há necessidade de mediação ou representação de interesses, pois a participação ocorre de maneira direta e individual.

<p>participação atua como um mecanismo de contenção de determinados tipos de poder. Nesse contexto, destacam-se as diferentes formas de intervenção dos atores envolvidos no processo participativo.</p>	<p>Indireta</p>	<p>Trata-se de uma forma de participação mediada, realizada por meio de representantes escolhidos especificamente para esse fim. Esses representantes podem ser designados de diferentes maneiras e assumir distintos tipos de representação: desde a representação livre até a vinculada ou imperativa. Nesse contexto, o representante pode atuar como fiduciário – defendendo interesses gerais – ou como delegado – representando interesses particulares.</p>
<p style="text-align: center;">REGULAMENTAÇÃO</p> <p>Nas organizações formais, a participação costuma ocorrer de maneira estruturada, ainda que muitas vezes careça de regulamentação específica. Ela não apenas se justifica como uma exigência operacional, mas também representa uma importante base de legitimação. Além disso, funciona como um recurso estratégico e uma forma de proteção que permite aos atores – especialmente os subordinados – reivindicar ou assumir determinadas formas de intervenção dentro da organização.</p>	<p>Formal</p>	<p>Trata-se de uma forma de participação orientada por normas, previamente prevista e regulamentada. Pode ser compreendida como uma participação legalmente autorizada ou, de maneira mais simples, como uma participação legal.</p>
	<p>Não Formal</p>	<p>Essa forma de participação se baseia, predominantemente, em um conjunto de regras com menor grau de formalização, geralmente presentes em documentos elaborados dentro da própria organização. Nesse contexto, os atores envolvidos tendem a ter maior influência na criação dessas normas. Em qualquer caso, trata-se de uma interpretação localizada das regras formais, que pode se configurar como uma adaptação ou até mesmo como uma alternativa às normas estabelecidas.</p>
	<p>Informal</p>	<p>Trata-se de uma forma de participação não formalmente estruturada, originada dentro da própria organização e, em geral, compartilhada em pequenos grupos. Ao expressarem esse tipo de participação informal, os atores envolvidos adotam modos distintos de atuação, definindo objetivos ou interesses específicos que não estão formalmente estabelecidos. Em alguns casos, suas ações se orientam em oposição às normas vigentes ou como complemento a elas, quando estas são percebidas como insuficientes, inadequadas ou indesejáveis. Essa participação ocorre sem a necessidade de recorrer a regras formalizadas e sem que os envolvidos precisem reconhecer explicitamente sua atuação, seja antes ou depois de realizá-la.</p>
<p style="text-align: center;">ENVOLVIMENTO</p> <p>Toda forma de participação implica algum nível de envolvimento, seja manifestado por ações e comportamentos mais engajados e militantes, seja pela recusa ao ativismo, dando lugar a intervenções guiadas por cálculos estratégicos ou mesmo por atitudes mais passivas. Assim, a classificação do modo como um</p>	<p>Ativa</p>	<p>Essa forma de participação expressa atitudes e comportamentos marcados por alto grau de envolvimento, seja individual ou coletivo, dentro da organização. Reflete a capacidade de mobilização para a ação, o domínio e aprofundamento dos direitos, deveres e possibilidades de participação, além da atenção e vigilância sobre todos os aspectos relevantes. Também envolve a afirmação, defesa e ampliação da autonomia dos atores, fortalecendo sua capacidade de influenciar os processos decisórios.</p>
	<p>Reservada</p>	<p>Essa forma de participação se posiciona, teoricamente, entre os extremos da participação ativa e passiva. Ela se caracteriza por uma atuação menos voluntária, mais cautelosa e menos estratégica, na qual os envolvidos evitam comprometer recursos de forma definitiva. Em geral, aguardam o momento oportuno para se posicionar, como forma de proteger outros interesses, evitar riscos ou preservar possibilidades futuras.</p>
		<p>Essa forma de participação é marcada por atitudes e comportamentos de desinteresse e distanciamento,</p>

<p>indivíduo ou grupo participa é, inicialmente, de natureza descritiva. Somente pode ser interpretada como juízo de valor quando comparada a um padrão normativo que evidencie determinadas orientações e estabeleça os valores adotados como referência.</p>	<p>Passiva</p>	<p>muitas vezes decorrentes da falta de informação atribuída aos próprios atores. Reflete uma alienação em relação a determinadas responsabilidades, inclusive aquelas previstas formalmente. Manifesta-se com frequência por meio do absentismo, da não participação em reuniões, da dificuldade em eleger representantes, da resistência em assumir cargos ou funções, além do desconhecimento das normas e regulamentações vigentes.</p>
<p>ORIENTAÇÃO</p> <p>A participação nas organizações é orientada por objetivos específicos, que servem de base para sua estruturação e desenvolvimento. Reconhece-se, nesse contexto, a existência de múltiplos objetivos, nem sempre consensuais, uma vez que até mesmo os objetivos formais podem ser interpretados de maneiras distintas. Dessa forma, os atores envolvidos na participação podem direcionar suas ações tanto para a concretização dos objetivos oficiais – aceitos com maior ou menor consenso – quanto para sua contestação, propondo alternativas e buscando, eventualmente, substituí-los.</p>	<p>Convergente</p>	<p>Essa forma de participação é orientada para a concretização dos objetivos formais vigentes na organização, os quais são reconhecidos e adotados como referência normativa pelos participantes. No entanto, isso não significa que os meios e formas de participação utilizados estejam restritos aos procedimentos oficialmente estabelecidos. Em alguns casos, uma interpretação literal e rigorosa desses objetivos pode dar origem a posturas excessivamente zelosas, que acabam sendo empregadas como estratégias de contestação ou oposição dentro da própria organização.</p>
	<p>Divergente</p>	<p>A participação divergente pode se manifestar em um estágio intermediário, buscando orientação – seja alinhada ou contrária aos objetivos formais – ou, principalmente, seguindo caminhos distintos ou opostos aos estabelecidos oficialmente. Essa forma de participação provoca uma ruptura, ainda que temporária, com as diretrizes institucionais. Dependendo da perspectiva adotada, pode ser interpretada como contestação ou boicote, ou como uma intervenção necessária voltada à renovação, à inovação e à transformação organizacional.</p>
Não Participação Praticada		
IMPOSTA OU FORÇADA	<p>Essa forma de não participação se baseia, principalmente, em orientações que podem ser externas à organização ou internas.</p>	
INDUZIDA	<p>Trata-se de uma situação organizacional em que, mesmo havendo previsão formal para a participação, os arranjos institucionais, as práticas adotadas, as condições existentes, os recursos disponíveis e as reais possibilidades de envolvimento podem, na prática, favorecer tanto objetiva quanto subjetivamente a não participação. Ou seja, apesar de oficialmente garantida, a participação pode ser desestimulada ou dificultada pelas próprias dinâmicas internas da organização.</p>	
VOLUNTÁRIA	<p>Essa forma de não participação é guiada principalmente por orientações individuais ou por escolhas estratégicas de grupos e subgrupos. Ela ocorre de maneira espontânea, sem que haja evidências claras de imposição externa ou de estímulos que levem à não participação. Trata-se, portanto, de uma atuação voluntária, moldada por interesses próprios e decisões autônomas dos envolvidos.</p>	

Fonte: Elaborado pelo próprio autor com base em Lima (2011) e Alencar (2022)

A participação praticada e a não participação praticada são as formas e não formas que as atividades participativas ganham nas práticas concretas do cotidiano. Ambos os campos se mostram valiosos para o estudo de uma organização escolar que visa a gestão democrática-participativa. A participação praticada revela como, na prática, se participa e a não participação praticada indica os mecanismos e situações sob as quais não se pratica a participação.

Ao apresentar as discussões de Bordenave (1994), Demo (1999) e Lima (2011), definindo, caracterizando e classificando a participação e sua presença nas relações e instituições sociais, tem-se como foco combater a banalização e o simplismo impostos a essa categoria da gestão democrática, compreendendo que a “Democracia é um estado de participação” (Bordenave, 1994, p. 8). Portanto, uma gestão democrática-participativa passa, inquestionavelmente, pela participação, assim como a não conquista de práticas participativas passa por processos de não participação, os quais também são reveladores dos entraves sociais e da gestão escolar.

Dessa forma, “A possibilidade de uma administração na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo” (Hora, 1994, p. 49), o que permitirá maior força e poder na estruturação da organização escolar democrática. A autora continua: “A participação é um direito e um dever de todos que integram uma sociedade democrática, ou seja, participação e democracia são conceitos estreitamente associados” (Hora, 1994 p. 53), o que nos permite concluir, tanto pelo primeiro quanto pelo segundo argumento, que “a escola não pode mais ser uma instituição isolada em si mesmo, separada da realidade circundante, mas integrada numa comunidade que interage com a vida social mais ampla” (Libâneo, 2013, p. 97).

Ao compreender a participação como atividade humana necessária à democratização da escola e ao alcance de uma gestão democrática-participativa, a próxima subseção discute o conceito desse tipo de gestão, enfatizando sua conquista por meio da coletividade, à medida que se opõe a gestões verticalizadas e autoritárias. Para essa finalidade, constrói-se uma relação dialógica entre os princípios propostos por Araújo (2011) e Libâneo (2013).

3.3 O conceito de gestão democrática-participativa e seus pilares

A verdade, a exagerada verdade — exagerada, mas real — é que a democracia, antes mesmo de seu nascimento natural ou cesáreo, já estava fadada a ser acompanhada pela marcha fúnebre de sua morte. Morte esta que ocorre nas lutas — implícitas ou explícitas — pelo poder. Lutas marcadas por conquistas dosadas, em gotas pequenas e em intervalos longos, das classes

populares, o que não ocorre com a classe hegemônica. Esta é a sina da democracia. Todavia, assim como afirmou Fernando Pessoa sobre os sonhos, é possível, em palavras parafraseadas, afirmar sobre a democracia: matar a democracia é matarmo-nos. É mutilar a nossa cidadania. A democracia é o que temos de verdadeiramente nosso, de impenetravelmente e inexoravelmente nosso³⁶.

Não deixando morrer, a democracia concreta deve ser assumida como ideário epistemológico da escola e de sua gestão. Portanto, a democracia somente nascerá na escola pública, a qual passa “por mudanças, em um contexto contraditório em que se juntam aspectos positivos e negativos” (Libâneo, Oliveira, Toshi, 2012, p. 258), se esta, por meio de sua organização e gestão, assumir uma gestão democrática-participativa.

Acrescentando à importância de ultrapassar as formas de gestão verticalizadas, Libâneo (2013, p. 200) pontua a necessidade de “superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que aos objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias compatíveis e eficazes de organização e gestão”.

Na superação das formas conservadoras de gestão, a gestão escolar deve comprometer-se com a transformação social e agir com esse ideário revolucionário, o que a coloca no lugar de buscar constantemente objetivos que atendam aos interesses da classe dominada. Dessa forma, a administração escolar transformadora configura-se como um mecanismo de justiça social, à medida que altera o equilíbrio da balança da injustiça, que busca ampliar o abismo entre a classe dominada e a classe dominante. Para essa justiça, a administração deve comprometer-se com a classe dominada, pois não haverá revolução senão por parte daqueles oprimidos (Paro, 2010).

Esse compromisso entre a administração escolar e a classe trabalhadora, em favor de uma prática transformadora, deve reafirmar-se na forma de gestão, pois, no que se refere à educação ofertada pelas escolas, “a classe trabalhadora não apenas fica totalmente marginalizada das decisões a respeito dos objetivos gerais da escola, mas também tem de aceitar passiva e pacificamente currículos, programas, métodos, pessoal etc. que estarão envolvidos na formação de seus filhos” (Paro, 2010, p. 233).

Para a superação desse cenário, o autor ressalta a importância e a necessidade de a administração escolar assumir dois mecanismos de transformação que devem ser articulados paralelamente. Primeiramente, deve-se criar mecanismos de participação entre a comunidade e

³⁶ A paráfrase apresentada constrói-se com base em na citação de Pessoa (2003, p. 326): “Matar o sonho é matarmo-nos. É mutilar a nossa alma. O sonho é o que temos de realmente nosso, de impenetravelmente e inexoravelmente nosso”.

a escola — comunidade na escola —, bem como no processo de tomada de decisões que ocorrem em seu interior. Já o segundo trata de uma compreensão aprofundada dos interesses da classe trabalhadora, pois o reconhecimento desses interesses, bem como o ato de considerá-los na tomada de decisões, implica mudança de paradigmas (Paro, 2010, p. 233). Assim sendo, a gestão escolar, ao superar o conservadorismo de suas formas,

se constitui em uma dimensão e um enfoque de atuação que objetiva promover a organização, a mobilização e a articulação de todas as condições materiais e humanas necessárias para garantir o avanço dos processos sócio educacionais dos estabelecimentos de ensino orientadas para a promoção efetiva da aprendizagem pelos alunos, de modo a torná-los capazes de enfrentar adequadamente os desafios da sociedade globalizada e da economia centrada no conhecimento (Lück, 2000, p. 11).

Essa mobilização e articulação das condições humanas e materiais disponíveis ao funcionamento da escola, juntamente com a busca por avanços, configura-se em uma “gestão democrática envolve, além dos professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado e na melhoria do processo pedagógico” (Lück *et al.*, 2005, p. 17).

A gestão democrática-participativa é, inquestionavelmente, um espaço para a coletividade organizada e sistematizada, que supera as barricadas de suas diferenças e constrói caminhos para o progresso formativo, ético, científico e institucional. O elemento organizado e sistematizado traz consigo a necessidade de uma consciência coletiva, a qual busca a emancipação crítica dos sujeitos que dela participam e que por ela são afetados. Nesse ponto, Piletti (2013, p. 05) argumenta que:

Em torno da Gestão escolar discorrem-se diversas questões, pois não basta saber, querer e até participar de momentos de reuniões, de decisões, mas faz-se necessário primeiramente ter consciência de que tais decisões e realizações devam ser para o bem coletivo, proporcionando acima de tudo uma educação de qualidade, com vistas a emancipação dos sujeitos, considerando-se que para se caracterizar gestão democrática não é suficiente que o gestor trate todos sem distinção, não basta o dirigente ouvir a todos sobre decisões a serem implementadas.

Portanto, “para haver gestão democrática faz-se necessário a participação efetiva de todos os segmentos que constituem o espaço escolar e que havendo integração de todos os sujeitos destes, certamente haverá divergências de opiniões de posicionamentos críticos” (Piletti, 2013, p. 06). Contudo, a existência das diferenças não deve ser vista como obstáculo que estabilize a tomada de decisões; pelo contrário, as diferenças e suas interações são momentos pedagógicos de conhecimento e reconhecimento do outro, de seus sonhos, seus

desejos e seus anseios. Nesse sentido, deve-se assumir o “reconhecimento da existência de diferenças de identidade e de interesses que convivem no interior da escola e que sustentam, através do debate e do conflito de idéias, o próprio processo democrático” (Araújo, 2000, p. 134).

Ademais, a escola é uma instituição que existe submersa em uma sociedade marcada por inúmeras diferenças que se cruzam diariamente no cotidiano. Assim é inconcebível desejar um ambiente escolar uniforme e padronizado. A diversidade é elemento de enriquecimento que, ao participar das tomadas de decisões, auxilia na progressão educacional. Diferentes vozes, falas e escutas podem, de fato, gerar ruídos na tomada de decisões; porém, com adequada mediação e com o constante rememorar dos objetivos coletivos, tais vozes enriquecem ideologicamente a escola. Acrescentando à discussão quanto à participação na gestão democrática-participativa, Libâneo (2013, p. 104) teoriza:

A concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual.

Tratando-se da busca por objetivos comuns, é imprescindível advertir que “eles sejam perseguidos de maneira efetiva. Por mais belos e avançados que sejam os fins propostos, eles não podem permanecer no campo meramente ideal, como simples aspiração formal, despreendida da realidade prática” (Paro, 2010, p. 236). Ou seja, assumir objetivos, e neste contexto, objetivos pactuados com a gestão democrática por meio da participação coletiva e aspirados pela transformação social é comprometer-se com a efetivação dos mesmos, conectando-os com a realidade prática.

A gestão democrática-participativa desverticaliza a tomada de decisões ao abrir espaço à participação dos sujeitos socioeducacionais na busca por objetivos concretos comuns a todos. Todavia, deve-se compreender que superar a visão burocrática de gestão, horizontalizando-a, não significa ausência de controle ou desorganização. Pelo contrário, abre-se espaço para a autoria de outros agentes por meio da liderança compartilhada. Desverticalizar é quebrar a cadeia de ordens rígidas que subordina o homem e o doutrina ferrenhamente sem sequer considerá-lo no espaço em que vive.

Com esses pressupostos, compreende-se que a gestão democrática-participativa é um ato político que reverbera no interior da escola, expandindo-se gradativamente para as relações sociais, à medida que se torna caminho para a apropriação da realidade por parte dos sujeitos

que a vivenciam. Para tanto, como apontam os estudos realizados por Araújo (2011), são quatro os elementos imprescindíveis para uma gestão democrática: a participação, o pluralismo, a autonomia e a transparência.

Ainda caracterizando a gestão democrática-participativa, Libâneo (2013) elenca oito princípios da organização e da gestão escolar participativa, nos quais é possível observar a ampla e concreta participação da comunidade no ambiente, na organização e na gestão da escola, bem como a importância de perseguir objetivos educacionais comuns — interpretando-se aqui que sejam objetivos revolucionários, e não conservadores das desigualdades. Os princípios são: autonomia das escolas e da comunidade educativa; relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; envolvimento da comunidade no processo escolar; planejamento das tarefas; formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; avaliação compartilhada; e relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca por objetivos comuns.

Para uma discussão dialógica entre as caracterizações de Araújo (2011) e Libâneo (2013), organizar-se-ão os elementos da gestão democrática e os princípios da gestão escolar participativa na perspectiva dos seguintes agrupamentos (Quadro 5). Entretanto, cabe esclarecer que as cadeias conceituais utilizadas para a apresentação da discussão não minam a relação intrínseca que se estabelece ao considerá-los componentes de um mesmo universo. Além disso, opta-se por unir os elementos participação e pluralismo em Araújo (2011), por conceber que a participação é condição *sine qua non* do pluralismo.

Quadro 5 – Relação dialógica entre os elementos da gestão democrática na perspectiva de Araújo (2011) e os princípios da gestão participativa de Libâneo (2013)

ELEMENTOS DA GESTÃO DEMOCRÁTICA (ARAÚJO, 2011)	PRINCÍPIOS DA GESTÃO PARTICIPATIVA DE (LIBÂNEO, 2013)
Participação e Pluralismo	Relações orgânicas entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar; Envolvimento da comunidade no processo escolar; Relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns
Autonomia	Autonomia da escola e da comunidade educativa; Formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar; Planejamento das tarefas.
Transparência	Utilização de informações concretas e análise de cada problema em seus múltiplos aspectos, com ampla democratização das informações; Avaliação compartilhada;

Fonte: Elaborado pelo autor com base em Araújo (2011) e Libâneo (2013)

A “participação é, [...], condição básica para a gestão democrática: uma não é possível sem a outra” (Gracindo, 2007, p. 36). Em palavras de pensamento semelhante, “A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar” (Libâneo, 2013, p. 89).

A participação, enquanto prática real no bojo escolar, é mecanismo para a criação de uma relação íntima entre a escola e a comunidade, permitindo que uma se aproprie da outra por meio do ato de fazer-se presente na cotidianidade. A participação permite que a escola se torne materialidade no cotidiano da comunidade, passando a ser vista como um compromisso ético, moral e político. Por outro lado, viabiliza a presença da comunidade no interior escolar, o que fortifica sua capacidade de resistir às pressões conservadoras e antidemocráticas, pois “é por meio da participação efetiva dos sujeitos sociais que se viabilizará a educação como instrumentos de emancipação social” (Araújo, 2011, p. 46). A essa visão, Dourado (2006, p. 30) acrescenta que:

A gestão, numa concepção democrática, efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania.

Desse modo, somente por meio da participação da comunidade escolar no interior dessa instituição, ou seja, do envolvimento da comunidade nos processos escolares, por meio de “vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e organizações paralelas à escola” (Libâneo, 2013, p. 120), será possível efetivar uma gestão democrática-participativa em que as vozes sejam ouvidas e consideradas na elaboração de documentos e na tomada de decisões. Isso se dá pelo fato de que “A participação efetiva de todos os membros da comunidade escolar e local é a base para a democratização da escola e de sua gestão” (Dourado, 2006, p. 53).

Uma questão a ser discutida, tratando-se da participação, é a construção de uma relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar, o que “conjuga o exercício responsável e compartilhado da direção, a forma participativa da gestão e a responsabilidade individual de cada membro da equipe escolar” (Libâneo, 2013, p. 119). Tal relação viabiliza-se por meio do diálogo intersubjetivo, da busca de consenso em pautas básicas e da interação comunicativa (Libâneo, 2013, p. 120).

O cerne da questão é que a participação efetiva é um ato de conscientização e permite ao sujeito ser diretor de sua própria formação, e não apenas um ator — protagonista ou coadjuvante — de um *script* idealizado e redigido por terceiros que defendem apenas interesses próprios ou do mercado. A participação é, portanto, atividade primária para uma gestão democrática-participativa.

Quanto ao segundo elemento, “O pluralismo afirma a dimensão ético-política da gestão” (Araújo, 2011, p. 55), reconhecendo a existência da diversidade no ambiente escolar e trazendo-a para as conversações nos processos de tomada de decisões. Ao tornar-se plural, a gestão ressignifica sua estrutura, compreendendo-se ética e politicamente como uma instância de decisões que não se constitui a partir da idealização de um “tipo” de sujeito, mas se alicerça no diverso universo que compõe o ambiente escolar e sua comunidade.

O reconhecimento do pluralismo confere à gestão democrática-participativa a capacidade de libertar-se das algemas tecnicistas e reducionistas do espaço escolar, atribuindo ao processo educativo a participação daqueles e daquelas que, com suas características próprias, podem posicionar-se pela ótica de suas realidades, revelando contradições e possibilidades para a gestão. Logo, são criadas “novas relações sociais, que superem o individualismo, a exclusão, o egoísmo e a competição herdados da gestão tecnoburocrática e subserviente à lógica econômica” (Araújo, 2011, p. 55).

Em meio à diversidade, é necessária “a construção de consensos a partir da diversidade de ideias e de opiniões, bem como a garantia do exercício do diálogo, [...] ancorado no respeito à diversidade de ideias e na pluralidade de concepções de educação e sociedade” (Araújo, 2011, p. 56). É preciso compreender que a existência do outro está para além da minha e que suas vivências e sua realidade não se constroem com base nos meus desejos ou opiniões, mas a partir da realidade concreta que se impõe cotidianamente, fazendo-o ser, pensar e agir de forma própria.

Os consensos são intermediações que permitem a participação ativa dos sujeitos no projeto de educação e de sociedade. Por meio de uma relação dialógica — fala e escuta —, a gestão democrática-participativa forma alianças entre seus membros, possibilitando o enfrentamento das desigualdades e injustiças sociais, ancorada em múltiplas realidades que se entrelaçam em consensos para transmutar as pseudoverdades criadas por terceiros e impostas como o melhor caminho ou, em alguns casos, como o único caminho a ser seguido.

A pluralidade é uma realidade inquestionável que deve ser incorporada à prática de gestão, pois “é vital o acolhimento e o respeito às diferentes visões que compõem o ambiente

escolar, contrapondo-se, assim, a qualquer tentativa de padronizar visões, projeto ou modelos que atendam apenas a grupos específicos” (Araújo, 2011, p. 26).

Nesse movimento contrário à privatização e ao atendimento educacional e escolar com enfoque em grupos específicos, que tem como consequência a exclusão e a marginalização dos demais sujeitos plurais, é basilar que o pluralismo seja integrado à tomada de decisões que reverberam no interior escolar, permitindo a construção de espaços de exercício e de reconhecimento da pluralidade. Nessa perspectiva, Araújo (2011, p. 57, grifo do autor) afirma:

Na escola, são múltiplos os espaços de exercícios e de reconhecimento da pluralidade: o **conselho escolar** é um instrumento aglutinador e de expressão da diversidade; o **concelho de classe** deve ser aberto e participativo; a **assembleia geral** deve ser tomada como o espaço das decisões maiores; as **associações de pais** e as **associações comunitárias**, como também os **grêmios estudantis** podem ser importantes espaços de expressão da pluralidade que compõe a escola, constituindo-se em órgãos de divisão e de controle da gestão.

Esses espaços, quando efetivos em suas atribuições, são forças propulsoras para a construção da democracia no bojo escolar e para uma gestão democrática-participativa. É por meio deles que a escola se tornará não mais um corpo estranho à comunidade que atende na formação do homem político e histórico, mas um ambiente de legitimação de vidas, vozes e realidades concretas.

Ademais, acrescentando, também, aos espaços de exercícios da pluralidade, deve-se firmemente enfatizar a importância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) como um documento identitário, que somente alcançará seu sentido e seu significado se escrito, apagado e refeito no debate plural. O PPP não se faz no individualismo, muito menos por segmentação de realidades, mas pela negociação, que se revela posteriormente a dissensos e debates, na busca por uma educação e uma escola que se contraponham às mazelas sociais. Isto posto, “O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (Veiga, 1998, p. 01).

Por essa esteira, reconhecer o pluralismo é destinar esforços não à busca de um padrão cristalizado de pensamentos e posturas, mas ao debate, ao diálogo e à expressão por meio da explicitação de conflitos e ideias. Isto é, construindo relações humanas produtivas e criativas assentadas na busca de objetivos comuns e investindo “sistematicamente na mudança das relações autoritárias para relações baseadas no diálogo e no consenso” (Libâneo, 2013, p. 122). Uma gestão pluralística compreende que “É a partir dos embates entre os diferentes que se busca alcançar consensos possíveis e sustentáveis” (Araújo, 2011, p. 59). Logo, o fio de

sustentação da coexistência da diversidade no ambiente escolar é o diálogo crítico e respeitoso, que considera e pondera os objetivos e fins da educação a partir das numerosas visões de mundo.

O pluralismo é a reconhecença da diversidade no ambiente escolar, contrapondo-se aos ideários de dominação e opressão. É um elemento constituinte de uma verdadeira gestão democrática-participativa que, juntamente aos seus sujeitos, busca a conversão da realidade desigual em um cenário de possibilidades equitativas.

A autonomia, por sua vez, é a capacidade da própria escola compreender-se enquanto espaço de transformação e ser capaz de deliberar seus caminhos, princípios e valores. Dessa forma, ela é um mecanismo de desmonte de uma visão técnico-burocrática de gestão que coloca a escola como “um espaço fio, cumpridor de ordens e de rotinas elaboradas externamente, sem perspectiva da ação concreta dos seus sujeitos sociais na definição dos rumos da escola e o menos ainda das políticas de educação” (Araújo, 2011, p. 50). Sendo a autonomia a autocompreensão da escola, isso

significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. Assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho, envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que se tornam corresponsáveis pelo êxito da instituição (Libâneo, 2013, p. 118).

Esse elemento torna-se uma exigência para que haja uma gestão democrática — autonomia político-administrativa, pedagógica e financeira — (Dublante, 2011, p. 58), reconhecendo a “escola como um *locus* de decisão importante e de construção da cidadania” (Araújo, 2011, p. 50) capaz de organizar-se.

A autonomia, enquanto elemento basilar da gestão escolar democrática-participativa, é o desenvolvimento e a criação de uma consciência político-existencial por parte da gestão, nas decisões políticas, administrativas, pedagógicas e financeiras, que se propagará por toda a escola. Ser autônoma é conhecer sua realidade material e imaterial, sendo capaz de construir possibilidades concretas com os recursos disponíveis, à medida que, impreterivelmente, buscase, em estado de luta, uma vez que a transformação educacional exige enfrentamentos, a efetivação de direitos políticos, sociais e éticos.

Isso posto, uma escola que goza de autonomia possui identidade própria, tornando-se capaz de resistir às modelagens sociais que diariamente se inter cruzam em seu ambiente e nas funções de seus sujeitos sociais. Portanto,

A autonomia exige o compromisso da instituição (escola) no combate às múltiplas formas de injustiças e desigualdades sociais. Ela se faz no exercício e ocupação do espaço público de debate, na interação entre os sujeitos sociais, na busca de alternativas a partir do movimento real da escola (Araújo, 2011, p. 52).

Mesmo enquanto compromisso institucional contrário às injustiças e desigualdades sociais, é necessário atentar que a autonomia não significa a desvinculação da escola do sistema educacional, das políticas educacionais, entre outros aspectos, “pois se articula num movimento dinâmico e dialético com as políticas educacionais implantadas pelo sistema de ensino” (Araújo, 2011, p. 52). Isso lhe confere o caráter de autonomia relativa (Dublante, 2011; Libâneo, 2013), o que coaduna com Araújo (2011, p. 52) ao afirmar que “no que tange à escola pública, a autonomia é um conceito relacional”. Ela é relativa por “obedecer” a um conjunto de normas preestabelecidas que estruturam suas práticas internas e externas a partir de normatizações e critérios.

Entretanto, essa relatividade não deve ser compreendida como sinônimo de uma postura passiva por parte da comunidade, da escola e da gestão. Pelo contrário, compete a esses agentes agir, assentados na moral e na ética, percebendo os limites e as potencialidades do que está sendo proposto e, a partir disso, atuar para a transformação.

Nesse cenário de condicionamentos externos que impedem o efetivo exercício da autonomia no interior escolar e na gestão, colocando-a no relativismo, é ainda mais importante buscá-la de forma séria e comprometida, pois “a existência de autonomia possibilita o desenvolvimento de condições que podem garantir o cumprimento dos objetivos educacionais em articulação com os anseios da comunidade” (Dublante, 2011, p. 58). Diante disso,

a direção de uma escola deve ser exercida tendo em conta, de um lado, o planejamento, a organização, a orientação e o controle de suas atividades internas conforme suas características particulares e sua realidade; de outro, a adequação e aplicação criadora das diretrizes gerais que recebe dos níveis superiores da administração do ensino (Libâneo, 2013, p. 119).

Portanto, uma escola autônoma, que considera sua realidade e adéqua/aplica as diretrizes gerais considerando suas matrizes singulares, é capaz de realizar o planejamento de suas tarefas através de “uma ação racional, estruturada e coordenada de proposição de objetivos, estratégias de ação, provimento e ordenação de recursos disponíveis, cronogramas e formas de controle e avaliação (Libâneo, 2013, p. 121). O planejamento é elemento da autonomia, pois, através de uma ação planejada e sistematizada, a gestão escolar autonomiza-se conscientemente quanto a sua função socioeducacional.

Uma gestão democrática-participativa compreende a importância da formação continuada para o desenvolvimento pessoal e profissional dos integrantes da comunidade escolar, pois “A escola é um espaço educativo, lugar de aprendizagem em que todos aprendem a participar dos processos decisórios, mas é também o local em que os profissionais desenvolvem sua profissionalidade” (Libâneo, 2013, p. 121).

A formação e a capacitação dos sujeitos educacionais possibilitam-lhes a criticidade na tomada de decisões, implicando elevados graus de autonomia perante os dilemas decisórios que surgem em suas cotidianidades. Um sujeito somente é capaz de decidir com autonomia os direcionamentos de seu futuro se possuir sólido conhecimento para aplicar em sua realidade.

O último elemento, a transparência, é central para uma gestão democrática-participativa, demonstrando que a escola, a gestão e a tomada de decisões não são espaços para segredos ou meias-verdades; pelo contrário, sucessos e retrocessos devem ser partilhados para que passem pelo crivo da pluralidade analítica. A transparência deve “ser concebida como um meio de a escola e seus gestores darem satisfação dos seus atos e procedimentos à sociedade, ou seja, uma forma de prestação de contas à sociedade de tudo que é produzido na escola” (Araújo, 2011, p. 61).

Nesse sentido, uma gestão orientada pelo princípio da transparência torna a escola um verdadeiro espaço público, aberto à comunidade que usufrui de seu processo formativo. É por meio do permitir-se ser vista que a escola agrega a comunidade ao seu interior, construindo relações de confiança e credibilidade com pais, professores, funcionários e alunos. A essa relação de confiança e credibilidade, é possível afirmar que,

No ambiente da escola, a transparência depende da inserção da comunidade no cotidiano escolar, do envolvimento dos diversos segmentos com a causa pública, dando relevo à socialização das informações, o que pode gerar um clima de confiança e de clareza de propósitos entre os sujeitos da escola e o conjunto da população (Araújo, 2011, p. 61).

A socialização das informações antagoniza a visão de uma escola fechada em si mesma e distante da comunidade e da população, ao aproximar gestão e comunidade, permitindo que ambas se conheçam e se sintam pertencentes às duas realidades. Conhecer a verdade que caminha nos corredores escolares possibilita à comunidade compreender em que situação se encontra a oferta educacional no país, no estado e no município.

Para mais, é somente pelo ato de conhecer a verdade não deturpada que a participação se tornará efetiva. Conhecer sem segredos, no que se refere à gestão da escola pública, é essencial para que seus sujeitos se conscientizem do cenário ao qual pertencem e das disputas

travadas nesse contexto. Somente acessando, de forma transparente, as informações de sua realidade o sujeito consegue munir-se de argumentos para transformá-la.

Ao ser transparente, partilhando suas informações internas, a escola, longe de demonstrar fragilidade, fortalece-se ao aglutinar a comunidade e a população em torno de suas causas educacionais. A transparência não deve ser vista como sinônimo de definhamento ou de descredibilidade por expor os desafios da gestão; ao contrário, é a partilha de responsabilidades e deveres que, bem como são individuais, também são coletivos.

A gestão escolar, principalmente quando destinada à transformação, característica pertencente à gestão democrática-participativa, não é um espaço de segregações ou distanciamentos, mas um *locus* de consciência coletiva que se constitui ao conglomerar o máximo possível de sujeitos singulares que se destinam ao objetivo da democracia, partilhando informações concretas, ou seja, usufruindo da transparência.

A esse ponto, as informações partilhadas devem ser concretas e analisadas, considerando seus múltiplos aspectos com ampla democratização, o que “implica o acesso de todos às informações e canais de comunicação que agilizem a tomada de conhecimento das decisões e de sua execução” (Libâneo, 2013, p. 122).

Outrossim, a avaliação dos procedimentos e decisões deve ser compartilhada, não se restringindo ao seu executor ou aos seus semelhantes de função. O compartilhamento da atividade avaliativa é uma prática de conscientização e de fortalecimento de uma gestão democrática-participativa.

Em amálgama, a participação, a autonomia, o pluralismo e a transparência “constituem-se como pilares da construção de um modo de vida democrático nas instituições de ensino” (Araújo, 2011, p. 62). Quando assumidos pela gestão escolar, contribuem para o caráter emancipatório da educação, distanciando-se de preceitos verticais e permitindo a efetivação da democracia participativa na realidade educacional.

Ao apropriar-se do conceito de gestão democrática-participativa e discutir seu processo de conquista no interior da escola pública, fica evidente que, além de conhecer e dominar a temática, a criação de mecanismos de participação é atividade basilar para a escola tornar-se participativa e coletiva. É preciso abrir espaços no interior da escola para que pais, professores, alunos, funcionários e a comunidade participem integralmente da construção da verdadeira democracia na escola e da escola, quebrando o estigma histórico de que não se faz necessário que outros sujeitos também participem das decisões escolares, pois o gestor exerce tal atribuição e é responsável pelo êxito.

Os mecanismos de participação são veias pelas quais se torna possível a circulação do sangue democrático no interior do grande corpo que é a escola. Para que esse sangue circule e alcance todos os extremos da escola, é necessário que barreiras, impasses e heranças autoritárias sejam superados em favor da democracia e da participação. Dessa maneira, na percepção de Hora (1994), o planejamento participativo é o principal instrumento para uma administração participativa, desdobrando-se em outros mecanismos, como: reuniões e assembleias, Conselho Escolar, Projeto Político-Pedagógico, Organização Curricular, Regimento Escolar, Grêmios Estudantil, Associação de Pais e Mestres e até mesmo o Calendário Escolar.

Todavia, cabe notar que a simples criação dos mecanismos de participação, apenas com a finalidade de atender metas e ordens superiores, não significa progresso para o alcance de uma gestão democrática-participativa, porque os coloca no lugar de instrumentos mecânicos e sem valor político, descaracterizando-os quanto às suas funções participativas e democráticas. Assim, não basta possuir um colegiado que apenas assine documentos; não basta possuir um PPP elaborado por terceiros e guardado em cofres; não basta possuir um grêmios se a autonomia dos alunos é desconsiderada; não basta uma escola que se diga democrática: é preciso que ela verdadeiramente o seja para que ocorra a mudança.

As afirmações anteriores quanto à importância dos mecanismos de participação, encontram sustentação na compreensão de que

a administração participativa não ocorrerá espontaneamente. No âmbito da escola, especificamente, é necessário que seja provocada, procurada, vivida e apreendida por todos os que pertencem à comunidade escolar – diretores, técnicos, professores, alunos, funcionários, pais e comunidade em geral (Hora, 1994, p. 51).

A gestão democrática-participativa prima pela participação de alunos, pais, professores, funcionários escolares e demais membros da comunidade, reconhecendo que a autonomia, ou seja, a capacidade de a escola decidir os melhores caminhos para si e para seus objetivos educacionais, somente será possível com a pluralidade de sujeitos, por meio de uma relação transparente, com lastro na troca de informações seguras.

Discutiu-se, nesta subseção, o conceito de gestão democrática-participativa, com ênfase nos pilares pluralidade, democracia, pluralismo e autonomia. Evidenciou-se, portanto, que a gestão democrática-participativa se conquista com o trabalho coletivo de todos os sujeitos que compõem a comunidade escolar; ela é espaço de diálogo e escuta. Para a próxima subseção, a gestão democrática-participativa será analisada, tendo como ponto de partida os marcos regulatórios nacionais.

3.4 A gestão democrática-participativa nos marcos regulatórios

A democratização da sociedade brasileira é marcada por períodos históricos nebulosos que ceifaram e ainda ceifam — pois a luta antidemocrática persiste — os direitos dos cidadãos em detrimento de uma hegemonia opressora, elitista, classista e desumana. Como marco severo dessa afirmativa, cabe citar a Ditadura Militar³⁷, que se iniciou em 31 de março de 1964, com a aplicação do golpe que depôs o presidente João Goulart (Jango), e teve fim em janeiro de 1985, com a eleição indireta de Tancredo Neves e José Sarney, totalizando 21 anos de ditadura.

Marcada por uma configuração social amplamente opressora, a Ditadura Militar expandiu-se a um alto custo para a comunidade cidadã e para a liberdade de ser e existir. Concomitantemente, as legislações, e de forma mais específica, as legislações educacionais, foram moldadas com lavas do sangue de progressistas que se negavam ao julgamento militar diabólico. Por essa esteira, Ghiraldelli Junior (2015, p. 146-147) considera que

O período, ao longo de duas décadas que serviram de palco para o revezamento de cinco gerais na presidência da República, foi pautado em termos educacionais pela repressão, privatização do ensino, exclusão de boa parcela dos setores mais pobres do ensino elementar de boa qualidade, institucionalização do ensino profissionalizante na rede pública regular sem qualquer arranjo prévio para tal, divulgação de uma pedagogia calcada mais em técnicas do que em propósitos com fins abertos e discutíveis, tentativas variadas de desmobilização do magistério através de abundante e confusa legislação educacional.

As confusas legislações educacionais propostas nesse período “esteve em estreita ligação com os interesses dos empresários da indústria que contavam com a atuação de intelectuais nos órgãos de governo, no Conselho Federal de Educação e nas próprias instituições de ensino” (Lira, 2010, p. 99) , o que contribuiu para um ensino tecnicista, apático e não democrático. Além disso, sob o véu dessas políticas, escondia-se o adestramento de estudantes, professores e da própria forma de se fazer educação. Isto posto, a educação e suas construções

³⁷ A seção em questão, em seu subtópico “A gestão democrática nos marcos regulatórios”, busca a caracterização da gestão democrática como elemento de democratização da sociedade brasileira, da educação, da escola e da gestão escolar por meio de seus marcos legais iniciando-se na Constituição Federal (CF) de 1988, discutindo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, analisando os Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001, 2014 e o Projeto de Lei para o PNE de 2024, consumando-se com o Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE/MA), o que aproxima, ainda mais, a discussão do objeto investigado. Dessa forma, o rebuscar inicial da Ditadura Militar busca enfatizar o movimento opressor que pairava sobre a sociedade brasileira e a significância destes documentos ao simbolizarem a quebra das algemas tiranas. Em defesa a esta organização de escrita, a qual inicia-se pela Constituição Cidadã, Adrião e Camargo (2007, p. 63) argumentam que “Refletir sobre os avanços e os limites presentes no texto de nossa Constituição Federal exige que lembremos, ainda que rapidamente, o contexto que envolveu sua elaboração. A primeira coisa a frisar é que saíamos de um período ditatorial com a expectativa e a necessidade de vivermos, principalmente a partir da década de 1980, relações mais democráticas”.

legislativas, bem como sua negação, foram utilizadas como meios para o esvaziamento da democracia e da capacidade crítico-reflexiva das camadas populares.

Nesse cenário macabro, viu-se, na década de 1980, últimos anos da Tirania Militar, a possibilidade de uma reconfiguração da sociedade, na qual o homem social “libertar-se-ia” das amarras opressoras e construiria a possibilidade de um horizonte democrático e participativo. Albuquerque (2012, p. 12) delibera que, para a sociedade e o Estado, a referida década pode ser vista como:

A oportunidade histórica de elaboração de uma nova ordem institucional e social com definição de princípios democráticos para as relações entre Estado e sociedade emergia das lutas pelo retorno da democracia. Nesse contexto, na década de 1980, evidenciam reclames em prol de liberdades democráticas e controle sobre as ações do Estado com a instalação de procedimentos mais transparentes, instâncias mais participativas, institucionalização de conselhos compostos por representantes da sociedade civil com vistas à elaboração de políticas sociais, fiscalização, controle da ação estatal e aumento do controle público sobre os processos de gestão. Este contexto foi marcado com lutas pela democratização da gestão do próprio Estado brasileiro e contra seu caráter centralizador que vigorava durante o regime militar.

Tendo em vista a necessidade de elaboração de uma nova ordem institucional e social, que se distanciasse do conservadorismo ditatorial e que estivesse o mais próximo possível dos ideários e princípios democráticos, além de também ser uma resposta às lutas pela democratização do Estado brasileiro, promulgou-se, em 05 de outubro de 1988, por Ulysses Guimarães, presidente da Assembleia Constituinte, a nova Constituição Federal, também conhecida como Constituição Cidadã. Nesse sentido, “a Carta Constitucional de 1988 se destaca num momento constituinte que exigia, além de um processo de redemocratização do país, o retorno de um Estado de Direito para a população brasileira” (Pires; Gonçalves, 2019, p. 04).

Ao assumir caráter democrático, a Carta Magna de 1988, organizando-se por entes federados, firma, em seu Título Primeiro: Dos Direitos Fundamentais, no artigo primeiro, que “A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito” (Brasil, 1988), sua nova postura e pontua os fundamentos sobre os quais se alicerça, sendo estes: “a soberania; a cidadania; a dignidade da pessoa humana; os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; pluralismo político” (Brasil, 1988). Escreve-se, portanto, uma nova perspectiva constitucional para o Brasil.

Tratando-se das especificações educacionais, a Constituição de 1988 traz, no Capítulo III: Da Educação, da Cultura e do Esporte, Seção I: Da Educação, nos artigos de 205 a 214, novas deliberações para a estruturação do sistema educacional como um espaço democrático.

A referência inicial para uma nova administração da educação e, também, para uma gestão democrática da escola pública, reconhecendo-as como espaços coletivos, é arguida no art. 205, ao estabelecer que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada **com a colaboração da sociedade**, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, grifo próprio). Com base nesse artigo, a educação e sua estruturação para oferta à sociedade serão desenvolvidas coletivamente, ou seja, a colaboração da sociedade deverá ser exercida nos diversos segmentos da educação nacional.

Em parte posterior do texto legislativo, o art. 206, no qual se apresentam os princípios sob os quais o ensino será ministrado e ocorrerá a gestão da educação pública, encontra-se uma das principais referências para a democratização da educação, da escola e da gestão escolar. No inciso VI do referido artigo, afirma-se que o ensino será ministrado tendo como base a “**gestão democrática do ensino público, na forma da lei**” (Brasil, 1988, grifo próprio). Por este viés, “a CF de 1988 marcou um momento importante para o processo educacional incorporando como um dos princípios educacionais a gestão democrática como parte dos sistemas de ensino” (Pires; Gonçalves, 2019, p. 04).

O conceito de gestão democrática presente em documento legislativo nacional brasileiro emerge como algo inédito, se comparado às constituições anteriores. Nessa esteira, Adrião e Camargo (2007, p. 65) afirmam existir um “ineditismo da gestão democrática como princípio da educação nacional em um texto constitucional brasileiro, já que a Constituição Federal de 1988 foi a primeira a introduzi-lo”. Enquanto atitude nova, diante de um passado autoritário e da promessa de um futuro democrático, a gestão democrática como princípio para a educação nacional desponta como um esperar por uma educação coletiva.

Mesmo representando uma nova perspectiva educacional, é necessário atentar para o fato de que “todo e qualquer processo legislativo apresenta-se, em essência, como espaço de disputas entre diferentes interesses, muitas vezes antagônicos, e que a lei, como resultado daquele processo, expressa a síntese dos conflitos existentes” (Adrião; Camargo, 2007, p. 63-64). Tratando-se da Constituição Federal de 1988, não ocorreria de forma diferente do descrito; pelo contrário, as forças disputantes mostraram-se mais ferrenhas na defesa de seus interesses e posições.

Na Constituição Federal, documento legislativo basilar para a elaboração das demais legislações, o campo da educação e a questão da gestão democrática do ensino foram marcados por embates entre as comissões e subcomissões encarregadas dessas questões no processo constituinte. Essas comissões e subcomissões podem subdividir-se em dois setores: um setor

público, que defendia a participação da população usuária desse serviço em suas tomadas de decisão, e um setor privado, marcado por representações empresariais. O primeiro setor, caracterizado por possuir afinidade com o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, defendia uma formação participativa e igualitária, o que somente seria possível por meio de ações democráticas no bojo escolar. Ao defender a participação de pais, alunos e da comunidade local na formulação de políticas educacionais, recorria a uma educação e a uma escola geridas democraticamente. Logo, para suprir essas expectativas, o texto apresentado pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública à Comissão Constituinte, para composição do texto constitucional, foi: gestão democrática do ensino, com participação de docentes, alunos, funcionários e comunidade (Adrião; Camargo, 2007, p. 66).

O segundo setor, composto pelo empresariado educacional e por representantes das escolas confessionais, resultando no grupo dos centristas, buscava a redução da participação coletiva enquanto ato democrático. Para esse setor, a máxima participação das famílias e dos educadores restringia-se à colaboração com as direções das instituições de ensino e/ou seus mantenedores (*idem*, 2007, p. 66).

Diante dos embates entre os setores descritos anteriormente, o produto que resultaria no inciso da Constituição, em seu anteprojeto, incluiu os termos “gestão democrática do ensino”, defendidos pelo primeiro setor; porém, por emenda constitucional coletiva conduzida pelo segundo setor, de caráter conservador, o texto sofreu alterações, apresentando-se como está atualmente (*idem*, 2007, p. 67).

O confronto legislativo que representa a elaboração do texto para compor a Constituição de 1988 demonstra a movimentação dos agrupamentos conservadores em retardar o processo de democratização da educação, interferindo em seus mecanismos estruturais, como as escolas e suas gestões. Para não perderem ou desocuparem seus espaços de poder político, organizam-se legalmente, recorrendo a todo e qualquer instrumento para que suas vontades sejam impostas, ainda que parcialmente.

Analisando a construção do texto, é necessário atentar para elementos que parecem ingênuos, mas carregam consigo significados intencionais. Esses elementos são o adjetivo “público” e o fragmento “na forma da lei”, pois constituem manobras que direcionam a gestão democrática e/ou isentam a própria Carta Magna de adentrar em conceitos mais precisos.

A expressão “público” unilateraliza a gestão democrática, restringindo-a ao ensino público e excluindo a possibilidade de sua extensão ao ensino privado (Adrião; Camargo, 2007, p. 67). Consequentemente, amplia a segregação entre instituições públicas e privadas ao

permitir que estas últimas escolham se sua gestão será democrática ou não, o que acaba por distorcer a possibilidade de uma gestão democrática em nível educacional nacional.

A expressão “na forma da lei” posterga a execução do princípio democrático, pois o texto constituinte exime a responsabilidade da Constituição de buscar caminhos, processos e mecanismos que viabilizem a gestão democrática do ensino, deixando-a a cargo de diretrizes futuras. Portanto, apesar de sua aparição inédita e de representar uma vitória para a educação, não deve ser encarada como uma possibilidade de descanso para aqueles comprometidos com a democratização da gestão da educação, pois se trata de uma meia conquista. Em verdade, protelou-se a gestão democrática para um futuro incerto, todavia, certamente combativo, além de se fazer menção única ao termo no corpo do texto (Adrião; Camargo, 2007, p. 67).

A Carta Magna é marcada por fragilidades e armadilhas perniciosas, implantadas no período de sua elaboração com a intencionalidade de manipulação de seus princípios e diretrizes no futuro. O “público”, o “na forma da lei” e outros mecanismos que podem ser encontrados em uma análise aprofundada são canais de desvio dos ideários defendidos por democratas que percebem, na gestão democrática do ensino e da escola, a possibilidade de um futuro para todos e com todos. São alçapões ardilosos deixados na cronologia do tempo e da história como subterfúgios para aqueles que, ao poder, uniram-se e não pretendem dividi-lo.

Para mais, outro marco para a democratização da educação e de sua gestão encontra-se no art. 214 da Constituição Cidadã, ao deliberar sobre o Plano Nacional de Educação, sua duração, seus objetivos e suas finalidades:

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:

- 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 (Brasil, 1988).

Instituindo o Plano Nacional de Educação (PNE) no corpo legislativo maior da República Federativa Brasileira, é perceptível a tentativa de construção de um sistema educacional brasileiro com origem em um regime democrático e de colaboração, que dever-se-ia instaurar em seus entes e em suas instituições educacionais. O PNE — legislação que será

discutida posteriormente — representa a busca pela efetivação de questões diversas que se entrelaçam com a educação, dentre elas, a gestão democrática da escola pública.

Não sendo a Constituição Federal de 1988 suficientemente capaz de atender a todos os desdobramentos políticos, sociais, econômicos e históricos que circundam as práticas humanas, ocorre o desdobramento de seus princípios em legislações específicas para os setores da sociedade. No que se refere à educação, apenas oito anos após a promulgação do Texto Magno, e vigorando atualmente como documento norteador, criou-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Sendo a terceira LDB, busca romper com o autoritarismo anterior e acompanhar o processo de democratização da educação instaurado pela Constituição Federal de 1988, detalhando responsabilidades, princípios, finalidades, ofertas educacionais, entre outros elementos.

A LDB assume as responsabilidades para com a educação ao estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996), superando as sutis pinceladas à democracia presentes na Constituição Federal de 1988, como se percebe, por exemplo, com a inclusão da gestão democrática do ensino como um de seus princípios, mas deixando-a a cargo de legislações futuras. A LDB pode ser compreendida como uma tentativa “na forma da lei”, com capacidade para dirimir a panorâmica e possibilitar ações reais, concretas e específicas.

No Título II: Dos Princípios e Fins da Educação Nacional art. 3º, tornam-se públicos os princípios com base nos quais o ensino será ministrado e, dentre estes, encontram-se o princípio da “VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados, Municípios e do Distrito Federal” (Brasil, 1996), alterado pela Lei nº 14.644, de 2023³⁸, e o princípio de “XV – garantia do direito de acesso a informações públicas sobre a gestão da educação” (Brasil, 1996), incluído pela Lei nº 15.001, de 2024, que busca democratizar a educação e seus processos administrativos internos.

Ao repetir a fórmula da Constituição Federal de 1988, a LDB, documento que deveria revolucionar o cenário educacional, faz saltar aos olhos do educador com mínima consciência da natureza da educação a barbárie de restringir a gestão democrática somente ao ensino público (Paro, 2007, p. 74), ampliando ainda mais o abismo estrutural entre este e o ensino privado. A isenção concedida ao ensino privado deixa-o ao bel-prazer para escolher entre uma gestão autoritária, empresarial, burocrática ou democrática. Contudo, por conhecimento da realidade, a última opção citada pouco é buscada e, quando a ela se recorre, converte-se em uma pseudoverdade que mais engana e ludibria do que, de fato, democratiza.

³⁸ Anteriormente, o texto apresentava-se da seguinte forma: “VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996).

O aspecto “na forma da lei” pretensamente transmite a ideia de que a LDB, dispositivo pífio, esgota, em âmbito nacional, a regulamentação legislativa prevista na Constituição (Paro, 2007, p. 74); entretanto, os apontamentos apresentados mais se aproximam do registro de verdades já sabidas do que de orientações para a efetiva gestão democrática. Nesse ponto, a LDB está longe de ser um documento suficiente para suprir as reais necessidades das escolas brasileiras no árduo caminho da gestão democrática.

O art. 12 descreve, em minúcias, os procedimentos de estreitamento da relação entre a gestão escolar, numa perspectiva democrática, e os agrupamentos de pessoas que a devem compor. Explicita-se a responsabilidade do estabelecimento de ensino com a elaboração de sua proposta pedagógica e a importância da articulação entre a escola, as famílias e a sociedade por meio da criação de processos integradores, como os Conselhos Escolares. Por esse mesmo viés, o art. 13, ao deliberar quanto às incumbências do profissional docente, o faz de forma a suscitar a colaboração entre estes, a escola e a comunidade: deverão participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino e colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade (Brasil, 1996).

Essa díade de artigos, apesar de vagos em suas pontuações, inclina-se a produzir reflexos importantes no que toca à gestão democrática da escola pública, pois estabelece o dever da escola de considerar a família e a comunidade em suas atividades e a obrigatoriedade da participação docente nessa articulação (Paro, 2007, p. 78). Ao conectar família, escola e comunidade, suscita-se a possibilidade de criar vínculos de responsabilidade partilhada, construindo espaço para a participação e a interseção da diversidade social na busca por objetivos educacionais comuns.

Já o art. 14, modificado em 2023 pela Lei nº 14.644, delibera quanto às definições das normas de gestão democrática do ensino público, tendo como base as leis dos respectivos Estados, Municípios e do Distrito Federal e considerando os seguintes princípios: elaboração do projeto político-pedagógico da escola com a participação dos profissionais da educação; criação de Conselhos Escolares (compostos por diretor, professores, orientadores educacionais, supervisores, administradores escolares, estudantes, pais ou responsáveis e membros da comunidade local eleitos por seus pares), Fóruns Escolares ou equivalentes, com participação da comunidade escolar e local; e implementação dos Fóruns dos Conselhos Escolares como mecanismo de democratização das unidades educacionais, em diferentes instâncias de decisão, com base no ideário democrático de gestão, tendo composição por membros do sistema de

ensino e por membros de cada Conselho Escolar³⁹. Ademais, o art. 14-A prima pelo acesso e pela transparência das informações, tornando-as públicas⁴⁰.

Ao analisar o conteúdo desse artigo, percebe-se sua pobreza conceitual e de conteúdo na tentativa de estabelecer as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades (Paro, 2007, p. 74). Por esse mesmo entendimento, Paro (2007, p. 74) prossegue sua argumentação:

O primeiro princípio é o que há de mais óbvio, já que seria mesmo um total absurdo imaginar que a “elaboração do projeto pedagógico da escola” pudesse dar-se sem a “participação dos profissionais da educação”. O segundo (e último!) princípio apenas reitera o que já vem acontecendo na maioria das escolas públicas.

Os princípios, apesar da modificação ocorrida no segundo pela Lei nº 14.644, de 2023, com o acréscimo dos Fóruns dos Conselhos Escolares, não consolidam o cenário democrático da gestão escolar. Pelo contrário, apenas explicitam o que a própria democracia já traz em seu âmago: a importância da participação. Não se pode, em hipótese alguma, elaborar o PPP sem os profissionais da educação que estão diariamente imersos no contexto escolar, revezando entre afundar e tomar fôlego diante dos obstáculos que interferem na prática educativa; tampouco se pode admitir conselhos e fóruns nos quais a comunidade não participe. A Lei nº 9.394/96 não trouxe verdades outras e revolucionárias para a gestão escolar, apenas torna explícito o que o professor e uma comunidade consciente já compreenderiam como seus direitos democráticos.

Discutindo as determinações legais do artigo supracitado no que tange ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) — construído coletivamente, com envolvimento de professores, estudantes, funcionários, pais e comunidade, e entendido como um aprendizado da gestão democrática e participativa (Dourado, 2006, p. 54) —, Pereira e Santana (2022, p. 136) declaram que o versado pela lei é a impossibilidade de submissão do PPP à Secretaria de Educação ou a órgãos superiores, cabendo à comunidade escolar total autonomia em seu processo de elaboração.

No art. 15, as unidades escolares de educação básica “recebem” a possibilidade de respirar por si próprias ao serem asseguradas de graus progressivos de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira. Pois:

³⁹ Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023.

⁴⁰ Incluído pela Lei nº 15.001, de 2024.

cada instituição escolar, ao elaborar seu PPP, poderá entregar à Secretaria Municipal de Educação um projeto de autogestão descrevendo como a escola se auto-organizará, pautando sua gestão nos princípios democráticos da gestão pública e exigindo do poder público uma fiscalização de suas ações para demonstrar que a instituição pública esteja cumprindo as normas de educação previstas em lei (Pereira; Santana, 2022, p. 136).

A capacidade institucional conferida às escolas, em progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, possibilita a construção de uma identidade escolar própria, composta por seus sujeitos, não as mantendo reféns de instâncias superiores. Dessa forma, sendo a autonomia parte necessária a uma gestão democrática, esse artigo sinaliza a possibilidade de democratização da escola e de sua gestão.

A esse discurso, é preciso atentar para como essa autonomia está sendo percebida e vivida, pois, em muitos casos, os setores privatistas e conservadores invadem paulatinamente o sistema educacional público, descaracterizando os ganhos legais por meio de boicotes e substituindo-os por manobras de dominação e difusão da lógica mercadológica. Quanto à autonomia “possibilitada” pelo artigo, Paro (2007, p. 77, grifo próprio) afirma que:

É preciso, entretanto, estar atento para, com relação à **autonomia administrativa**, não confundir descentralização de poder com “desconcentração” de tarefas; e, no que concerne à **gestão financeira**, não identificar autonomia com abandono ou privatização.

No que concerne à **autonomia pedagógica**, [...] ela deve fazer-se sobre bases mínimas de conteúdos curriculares, nacionalmente estabelecidos, não deixando os reais objetivos da educação escolar ao sabor de interesses meramente paroquiais deste ou daquele grupo da gestão da escola.

Aos usuários e servidores comprometidos com a educação resta uma postura de observância, pautada na presteza do conhecimento dos direitos e dos caminhos para onde esses direitos devem seguir. Isso para que os elementos de democratização educacional e da gestão não sejam usurpados sob máscaras de boas intenções e propostas promissoras que, na prática, pouco se pode absorver e incorporar à transformação da escola pública.

Buscando ações mais concretas, implementa-se o Plano Nacional de Educação. Essa lei foi objeto de menção na Constituição Federal (art. 214) e reforçada pelos arts. 9º, 79-C e 87 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Trata-se de um plano organizado em estratégias e metas, com aplicabilidade decenal, o que lhe confere caráter prático. Atualmente, direciona-se para sua terceira edição: 1º PNE, Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001; 2º PNE, Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014; e 3º PNE, Projeto de Lei nº 2.614, de 2024.

Para este estudo, manteve-se o foco no Plano Nacional de Educação que ainda se encontra em vigência; contudo, apresentou-se, de forma descritiva, como a gestão democrática

foi abordada no texto legislativo do primeiro PNE e como se pretende abordá-la no texto legislativo do terceiro PNE, a partir de seu projeto de lei. Outrossim, as discussões consideraram somente direcionamentos específicos para a gestão democrática do ensino. Cabe, ainda, esclarecer que, por se tratar de um projeto de lei, as informações presentes no documento podem sofrer alterações posteriores, o que poderá gerar inconsistências argumentativas.

Aprovada em 9 de janeiro de 2001, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, a Lei nº 10.172 deu origem ao primeiro Plano Nacional de Educação (2001–2010), possuindo como um de seus objetivos e prioridades a

democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (Brasil, 2001).

Dessa forma, as diretrizes sob as quais se pautava a lei primavam pela **“desburocratização e descentralização da gestão** nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano” (Brasil, 2001, grifo próprio). Isso posto, redige-se em sequência:

Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnem competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (Brasil, 2001).

Outra menção encontrada no documento diz respeito aos seus objetivos e metas referentes à gestão, buscando “Definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (Brasil, 2001). Essa redação deixa clara a tentativa de instaurar relações participativas e democráticas entre a escola e a comunidade, objetivando a definição de normas para a gestão democrática do ensino público.

Analisando o segundo PNE (2014–2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sancionada no governo da primeira e única “presidenta” mulher, Dilma Rousseff, e mutilado⁴¹

⁴¹ Discutindo o negacionismo que foram os dois mandatos presidenciais pós-Dilma Rousseff Gaudêncio Frigotto (2018) em entrevista concedida à Friocruz afirmou que o governo Temer “Representou o maior retrocesso dos

pela díade presidencial que a sucedeu — Michel Temer, que assumiu via golpe parlamentar, governando de 2016 a 2018, e Jair Messias Bolsonaro, de 2019 a 2022 —, encontra-se, como uma de suas diretrizes (art. 2º), a “VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” (Brasil, 2014), demonstrando que esse princípio também se configurava como prioridade. Além disso, esse princípio é reforçado no art. 9º, ao estabelecer que a gestão democrática da educação pública deverá ser disciplinada, nas diferentes esferas de atuação — Estados, Distrito Federal e Municípios —, por leis específicas de cada sistema, no prazo de dois anos (Brasil, 2014).

Com essas prerrogativas, adveio a Meta 19, discriminada em oito estratégias específicas para a efetivação da gestão democrática. Essa composição estratégica prioriza a seleção de diretores e diretoras de escolas públicas com a participação da comunidade e considerando critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a criação e o aprimoramento de órgãos coletivos, com a habilitação de seus membros integrantes, pois “tanto no âmbito das escolas públicas, tais como conselho escolar, associações de pais e grêmios, quanto fora delas, em conselhos de educação e colegiados de acompanhamento e controle social de políticas públicas na área da educação” (Brasil, 2024a)⁴².

últimos 70 anos ou mais” e Alves, Alves e Assalin capturam que “Nas eleições de 2018, Jair Messias Bolsonaro foi eleito presidente da República, dando continuidade às práticas de desmonte da educação” (2024, p. 1012).

⁴² Para esclarecimento da meta e suas estratégias, segue sua redação integralmente: **Meta 19:** assegurar condições, no prazo de 2 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. **Estratégias:** 19.1) priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; 19.2) ampliar os programas de apoio e formação aos conselheiros (as) dos conselhos de acompanhamento e controle social do Fundeb, dos conselhos de alimentação escolar, dos conselhos regionais e de outros e aos (às) representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo a esses colegiados recursos financeiros, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções; 19.3) incentivar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios a constituírem Fóruns Permanentes de Educação, com o intuito de coordenar as conferências municipais, estaduais e distrital bem como efetuar o acompanhamento da execução deste PNE e dos seus planos de educação; 19.4) estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações; 19.5) estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo; 19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos (as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares; 19.7) favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino; 19.8) desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão (Brasil, 2014, grifo próprio).

Interpretando a composição textual da meta, é notória a presença do gerencialismo na educação, pois, ao associar o processo de democratização da gestão educacional pública a critérios de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar por meio de consulta pública, destacando “o fato de que a expressão ‘consulta pública’ pode não significar exatamente a eleição direta de dirigentes escolares” (Peroni; Flores, 2014, p. 186), a Meta 19 mostra-se representando

concepções diferentes e mesmo antagônicas de gestão, uma de matriz democrática e outra vinculada a modelos de viés gerencial, restando aos entes federados o desafio de implementar em conjunto critérios tão distintos, se distanciando da garantia de eleição direta para gestores firmada na Conae (2010) (Peroni; Flores, 2014, p. 186).

Nesse sentido, a lógica gerencial de caráter neoliberal infiltra-se propositalmente no processo de democratização da gestão educacional pública, buscando moldá-la às suas ideologias excludentes e diminuindo o caráter transformador que a política do Plano representaria para a educação.

Para o monitoramento da Meta 19 (Brasil, 2024a), foram definidos seis indicadores, sendo o primeiro referente à eleição de diretores (19A); o segundo, o terceiro e o quinto, à criação de colegiados intraescolares e extraescolares nas escolas públicas brasileiras, nas unidades federativas e nos municípios (19B, 19C e 19E); e o quarto e o sexto, ao percentual de infraestrutura e capacitação dos membros dos conselhos estaduais e municipais (19D e 19F).

Analisando a estratégia 19.1 e o indicador 19A, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Relatório do 5º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação, alerta que, em 2023, nove anos após a implementação do Plano e último ano de sua vigência, o processo mais recorrente para a ocupação dos cargos de diretores ocorre por meio de indicação (46,6%). Esse dado, se comparado ao Relatório do 1º Ciclo (Brasil, 2016), referente ao biênio 2014-2016, apresenta uma evolução dessa prática em 1% (os casos de indicação eram 45,6% no biênio 2014-2016 e, em 2023, 46,6%), contrapondo-se à finalidade da meta e à diretriz do PNE.

A partir desse 1% revelado anteriormente, é possível, e necessário, questionar: por que a indicação ainda se mostra como principal forma de provimento do cargo, mesmo contrapondo-se ao princípio da gestão democrática? Essa prática está ligada apenas à ocupação de um cargo ou se conecta a outras questões político-sociais? Indicar o diretor ou a diretora conduz a educação e a escola para caminhos neoliberais e empresariais? E o que isso impacta

na formação crítica e democrática dos sujeitos? Outras questões são iminentes e constituem motivos mais que suficientes para uma atitude vigilante.

A alteração ocorrida, em linhas gerais, foi o aumento do peso de outros métodos para a ocupação da função: somente processo seletivo alterou-se de 3,3% para 15,3%; concurso público manteve a estatística de 7,6%; somente eleição alterou-se de 21% para 17%; processo seletivo e eleição alterou-se de 12,2% para 10,5%; e outros métodos alteraram-se de 5,2% para 3%. Entretanto, o que, à primeira vista, sugere avanço, como é o caso, por exemplo, do aumento de 12% na aplicação de processos seletivos, deve ser interpretado cautelosamente, pois os critérios e métodos adotados para esses processos podem ser veículos de defasagem ou, até mesmo, manipulação.

Para os indicadores 19B, 19C, 19D, 19E e 19F, que se referem aos colegiados intraescolares nas escolas públicas brasileiras, aos colegiados extraescolares nas unidades federativas, à infraestrutura e capacitação dos membros dos conselhos estaduais de educação, aos colegiados extraescolares nos municípios e à infraestrutura e capacitação dos membros dos conselhos municipais de educação, considerando as estatísticas de 2018/2019 a 2023, são notórios avanços e retrocessos que dificultam a prática efetiva de uma gestão democrática em nível nacional.

Entre tensões e disputas, a transitoriedade do Poder Executivo confere ao Plano Nacional de Educação um caráter de reinício constante, e não de continuidade, ficando subjugado ao que viria a ser, ou não, as prioridades de governo. Essa postura, pouco comprometida com a sociedade, a educação e a formação do homem, assolou o decênio 2014-2024 do Plano, com o golpe parlamentar contra a “presidenta” Dilma, fazendo emergir “o conservadorismo, preceitos neoliberais e o autoritarismo dos governos Temer e Bolsonaro, antidemocráticos, que além de diminuir os recursos destinados à educação, destruíram membros do CNE e do FNE, reduzindo o diálogo entre Estado e sociedade” (Alves; Alves; Assalin, 2024, p. 1016), reduzindo sua capacidade efetiva. Quanto a efetivação do PNE, as autoras arguem:

Essa ausência de efetivação, conjuntamente com as iniciativas dos governos Bolsonaro e Temer, que tinham em vista a diminuição de recursos para a educação, bem como uma política conservadora, antidemocrática, com resquícios autoritários e neoliberais, constitui-se em limite e impasse para a materialização da gestão democrática da educação e para a implementação desse Plano (2024, p. 1014).

Em sequenciamento cronológico, a Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024, prorroga “até 31 de dezembro de 2025 a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei

nº 13.005, de 25 de junho de 2014” (Brasil, 2024c), representando um possível adiamento na tomada de decisões necessárias e urgentes.

Já o Projeto de Lei nº 2.614, de 2024, correspondente ao terceiro Plano Nacional de Educação (2024-2034), traz, como um de seus objetivos gerais (art. 4º) a ser seguido pela União, pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, na criação e aplicação de políticas educacionais, “II - a consolidação da gestão democrática do ensino público” (Brasil, 2024b), assinalando que a gestão educacional não alcançou seu ápice democrático e demandando um novo olhar.

A partir desse objetivo, no anexo Objetivos, Métodos e Estratégias, no campo Participação Social e Gestão Democrática, buscar-se-á “assegurar a participação social no planejamento e na gestão educacional” (Brasil, 2024b), por meio das metas:

Meta 17.a. Assegurar que todos os diretores escolares sejam selecionados com base em critérios técnicos e em consulta à comunidade escolar. **Meta 17.b.** Assegurar que todas as escolas públicas da educação básica tenham conselhos escolares instituídos e em funcionamento, com a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar. **Meta 17.c.** Assegurar que todos os entes federativos tenham fóruns de educação como instâncias permanentes de participação social, instituídos por lei e em funcionamento (Brasil, 2024b, grifo próprio).

Sugere-se, no Projeto de Lei, que essas três metas, envolvendo a seleção de diretores e diretoras, a instituição de conselhos escolares e a criação de fóruns de educação pelos entes federativos, sejam alcançadas por intermédio da aplicabilidade de nove estratégias apresentadas no texto em votação⁴³.

⁴³ **Estratégia 17.1.** Instituir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, diretrizes nacionais de qualidade da gestão escolar, abrangidas dimensões como a capacidade administrativa, pedagógica e de diálogo com a comunidade local, a qualificação profissional e a proposta de gestão para a escola. **Estratégia 17.2.** Instituir, em regime de colaboração, uma política nacional de desenvolvimento para a gestão escolar, com vistas a referenciar as competências necessárias ao trabalho dos gestores de escola. **Estratégia 17.3.** Assegurar a efetivação da gestão democrática da educação por meio das instâncias colegiadas intraescolares e extraescolares, tais como: conselho escolar, grêmios estudantis, associação de pais e mestres, fóruns e conselhos de educação e instâncias colegiadas para a gestão de políticas, o apoio técnico e financeiro e o fortalecimento da participação social. **Estratégia 17.4.** Assegurar o funcionamento de conselhos escolares para a elaboração, a implementação e a avaliação do projeto pedagógico da escola, garantida a representatividade dos vários segmentos da comunidade escolar. **Estratégia 17.5.** Assegurar a elaboração do projeto pedagógico como orientador da gestão escolar. **Estratégia 17.6.** Estabelecer mecanismos de comunicação entre a equipe escolar, os estudantes, os pais ou os responsáveis, com o objetivo de fortalecer os vínculos entre a escola e a comunidade. **Estratégia 17.7.** Assegurar as condições para o funcionamento regular dos fóruns de educação como instâncias permanentes e representativas de participação social na elaboração, acompanhamento e avaliação dos planos decenais de educação e de coordenação e articulação das conferências de educação, garantida a representatividade, principalmente, de grupos sub-representados. **Estratégia 17.8.** Criar mecanismos de apoio técnico às instâncias colegiadas para a elaboração, o acompanhamento e o controle social das políticas educacionais. **Estratégia 17.9.** Implementar em todos os territórios, especialmente nos indígenas, quilombolas, do campo, das águas e das florestas e nas periferias urbanas, políticas públicas intersetoriais que promovam escuta, inclusão e equidade na garantia do direito à educação (Brasil, 2024b, grifo próprio).

Por enquadrar-se como Projeto de Lei, torna-se documento passivo às tensões das disputas envolvendo os diversos setores da sociedade. Por isso, é oportuno atento à consciência presente nos apontamentos de Pires e Gonçalves (2019, p. 02) ao captarem o

o contexto escolar como uma arena em disputa onde a gestão seja o ato de decidir, de planejar e de executar ações educacionais de forma que nessa conjuntura encontremos um espaço coletivo de diálogo, de participação, consensos e contradições, que busquem se transformar, garantindo de certa forma a qualidade da educação.

No que se refere ao Plano Estadual de Educação do Maranhão (PEE/MA), criado no governo de Roseana Sarney e implementado no governo de Flávio Dino, aprovado pela Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014, contendo 21 metas, a gestão democrática apresenta-se como conteúdo da Meta 20, com prazo de dois anos para sua efetivação, mediante a atuação direta da comunidade escolar no processo de escolha dos gestores, aliada à adoção de critérios técnicos que valorizem o mérito e o desempenho nas escolas públicas do Maranhão (Maranhão, 2014).

A Meta 20 divide-se em 17 (dezessete) estratégias que objetivam a efetivação da gestão democrática da educação, as quais podem ser assim organizadas: as estratégias 20.1 e 20.11 abordam a eleição de gestores; as estratégias 20.2, 20.3 e 20.9 discutem a aproximação entre os entes federados por meio da cooperação e da colaboração; a estratégia 20.4 trata da criação da Casa dos Conselhos de Educação, o que permitiria a participação social; as estratégias 20.5 e 20.6 abordam a participação paritária nos fóruns decisórios de políticas públicas educacionais do Estado, bem como a criação e consolidação de fóruns deliberativos e consultivos, fortalecendo a atuação em questões relativas ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FUNDEB) e à alimentação escolar; as estratégias 20.7 e 20.8 buscam ampliar a presença de instrumentos de participação e democratização da escola, como conselhos escolares e grêmios estudantis, além da criação de uma rede de comunicação que efetive a cooperação entre as esferas públicas; as estratégias 20.10, 20.13, 20.14 e 20.17 tratam da participação da comunidade na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, da criação de mecanismos de participação social no interior da escola, da regularização da organização e do funcionamento das escolas de Educação Básica e da realização de assembleias escolares; por fim, as estratégias 20.12, 20.15 e 20.16 buscam o fornecimento de formação continuada para professores, gestores, supervisores escolares e demais profissionais da escola, envolvendo as dimensões financeira, pedagógica, fiscal e contábil, além da garantia da gestão democrática e do fortalecimento da gestão escolar com aporte técnico e formativo (Maranhão, 2014).

Analisando o escopo da Meta 20, observa-se que a perspectiva de gestão democrática, ou seja, de efetivação da democracia como forma de gerir a escola pública, traz consigo a imprecisão de seus conceitos, princípios e caminhos possíveis, herança das legislações macro — como a Constituição Federal, a LDB e o PNE —, o que se reflete no Plano Estadual ao reduzir esse processo complexo e diverso às eleições de gestores e à participação da comunidade diretamente no processo eleitoral. Em vista disso, Verde e Lima (2021a) apontam que ocorreu uma minimização do conceito de gestão democrática, desconsiderando os demais mecanismos de democratização da gestão escolar ao supervalorizar as eleições, que não constituem o único e tampouco o mais importante caminho possível.

Essa visão distorcida de gestão democrática pode ser compreendida ao analisar o texto legislativo sobre o qual se fundamentou o Plano Estadual de Educação, pois sua aprovação ocorreu anteriormente ao Plano Nacional de Educação, tendo como base “versões preliminares, ou seja, com base no Projeto de Lei ainda em tramitação no Congresso Nacional. Essa antecipação custou ao plano estadual diversas desarticulações e omissões, em relação à lei nacional” (Verde; Lima, 2021b, p. 445).

O aligeiramento na aprovação do PEE/MA resultou em uma fração de gestão democrática ou, em outras palavras, em uma gestão democrática distorcida de seu real significado, o que amplamente ocorre no contexto escolar. As instituições assumem elementos da gestão democrática, adequando-os às suas intencionalidades, o que não seria diferente no caso do Plano, pois “os processos que envolvem uma política educacional são permeados por tensões e contradições que emergem de grupos e subgrupos com perspectivas antagônicas sobre escola, educação, participação e democracia” (Verde; Lima, 2021b, p. 447). Diante disso, o Plano Estadual de Educação maranhense, aprovado pela Lei nº 10.099/14, não democratiza a gestão escolar pública do Estado; ao contrário, em um terreno permeado por incertezas e disputas, contribui para o escamoteamento da democracia como princípio inerente à educação, à escola e à gestão.

Todavia, apesar dos prejuízos ocasionados pela vaga concepção de gestão democrática discutida anteriormente, cabe destacar que as eleições para gestores escolares possuem função importante — não como elemento único da gestão democrática, mas como um dos mecanismos de democratização — ao representar “a quebra do paradigma do gestor como centro do processo de gestão da escola, atuando com prática autoritárias e estruturando a escola de forma hierárquica” (Verde; Lima, 2021a, p. 15).

Apesar de a Meta 20 caracterizar-se pela centralização do processo de eleição de gestores e/ou gestoras como meio para o alcance da gestão democrática das escolas públicas do

Estado do Maranhão, no desdobramento de suas estratégias são perceptíveis outras atividades de participação da comunidade no interior da escola e de sua gestão, como a criação da Casa dos Conselhos, a representação paritária (movimentos sociais e governo) nos fóruns decisórios de políticas públicas educacionais, a constituição de fóruns consultivos e deliberativos, o fortalecimento dos órgãos democráticos das escolas, a participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico e mecanismos de participação dos membros da comunidade escolar (Maranhão, 2014).

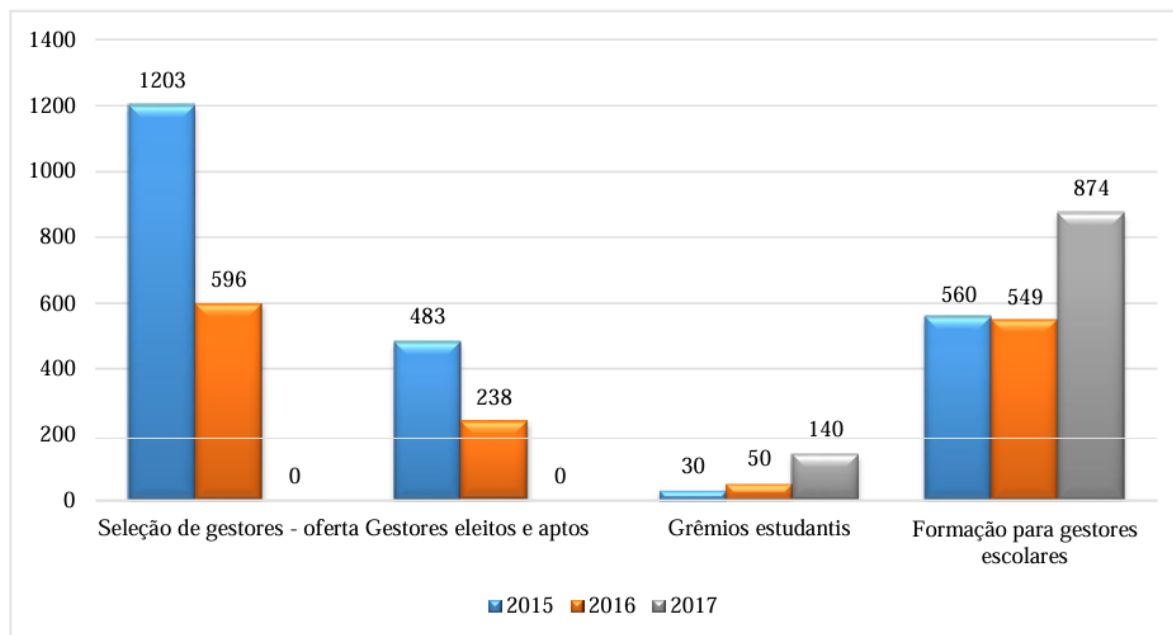
Referindo-se ao processo de avaliação da lei, o PEE/MA determina, em seu art. 3º, que esta “será feita de dois em dois anos pelo Poder Executivo, em articulação com outros entes federados e com a sociedade civil” (Maranhão, 2014, p. 01). Além disso, na corporeidade do documento, apresenta-se a seção Acompanhamento e avaliação do Plano Estadual de Educação do Maranhão, na qual são enunciadas as atribuições do Fórum Estadual de Educação (FEE), as incumbências do Ministério da Educação, as ações estratégicas de acompanhamento, como seminários municipais e regionais e audiências públicas, bem como a afirmação de que, dois anos após a aprovação do PEE, seria realizada a primeira avaliação (Maranhão, 2014).

Falseando o prazo estabelecido para avaliação do PEE/MA, o Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação (2014-2017), cujo objetivo era “identificar e monitorar o desempenho dos principais indicadores durante a vigência dos respectivos planos, de forma que os indicadores com menor alcance sejam identificados e subsidiem a atuação da gestão pública” (Maranhão, 2017, p. 05), foi divulgado somente em 2017, com um ano de atraso, trazendo pontuais análises.

Ao examinar os dados de acompanhamento da Meta 20, percebe-se, sutilmente, no campo Apresentação, o que poderia ser uma tentativa de contornar a ênfase na eleição de gestores, ao pontuar que “A escolha democrática dos gestores/gestoras pela comunidade escolar **é uma das ações** que integram a Macropolítica do Estado que tem o objetivo de transformar a escola em um espaço democrático” (Maranhão, 2017, p. 92, grifo próprio). Porém, o ato de reconhecimento dessa fragilidade implantada no PEE/MA não o reescreve por novas linhas mais amplas e alinhadas, de fato, à gestão democrática da escola.

Para aprofundamento na efetivação (ou não) das metas no que se refere às categorias eleição para gestores, grêmios estudantis e formação para gestores escolares, utilizou-se a representação gráfica exposta no relatório.

Gráfico 1 – Quantitativo de gestores eleitos, grêmios estudantis cadastrados e formações continuadas para gestores escolares realizadas.



Fonte: Maranhão (2017).

Com oferta inicial de 1.203 vagas para o cargo de gestor escolar, nomearam-se 483 profissionais para a função. Posteriormente, designaram-se 596 vagas, classificando 283 (40,07%) candidatos que atendiam aos critérios técnico-profissionais dos seletivos. Numericamente, ficaram 415 escolas sem gestores escolares, ou seja, 37,48% das instituições do Estado. Dessa forma, a Rede Estadual conta com 692 gestores eleitos (nomeados), o que equivale a 62,51%, considerando as 1.107 escolas da rede, com exceção das escolas indígenas, quilombolas e em áreas de assentamento (Maranhão, 2017).

Quanto aos Grêmios Estudantis, apenas 12,64% do total de escolas estaduais, o equivalente a 140 escolas, foram alcançadas, a partir de 2015, por políticas instituídas com esta finalidade. Já a formação de gestores ampliou-se, com a oferta do Curso de Formação Continuada para Gestores Escolares, com cargas horárias diferenciadas, aderindo a essa formação 874 profissionais gestores no ano de 2017 (Maranhão, 2017).

Para mais, como elemento de democratização, o Estado do Maranhão apresenta 118 municípios (54,3% do total) com Fóruns Municipais de Educação implantados (Maranhão, 2017).

Nos anos seguintes, não foram divulgados dados de acompanhamento e avaliações bianuais, demonstrando a fragilidade do governo do estado do Maranhão em manter políticas públicas sociais. Sabendo que o acompanhamento e a avaliação são mecanismos de ajustes para

o alcance efetivo das políticas sociais, a não divulgação e a omissão desses dados fazem com que a gestão escolar ande às escuras, não compreendendo sua situação atual, seus avanços e retrocessos.

As legislações, foco dessa discussão, e diversas outras questões sociais e políticas não devem ser enquadradas analiticamente por um entender pacífico de caráter ingênuo. Por construírem-se em contexto de tensões entre os diversos interesses, sejam eles particulares, coletivos, partidários e outros, carregam como sina as disputas pautadas nas contradições político-ideológicas.

Com as considerações anteriormente feitas, é possível estatuir que o conceito de gestão democrática do ensino ampliou-se, ganhando interpretações abrangentes da Constituição Federal de 1988 ao pós-1988, com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/96), o primeiro Plano Nacional de Educação (Lei nº 10.172/01), o segundo Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/14) e, presumivelmente, com o Projeto de Lei do terceiro Plano Nacional de Educação (Lei nº 2.614/24), que está em discussão. O que não ocorre com o Plano Estadual de Educação do Maranhão (Lei nº 10.099). Ainda, concomitantemente aos atritos dos processos de elaboração, que perduram durante a vigência da legislação, acrescenta-se que a lei, por simples existência, não é garantia de uma prática transformadora, ou seja, não assegura a gestão democrática do ensino em sua plenitude, como pode ser percebido pelos relatórios de acompanhamento dos PNEs e do PEE/MA. Conclui-se que as legislações educacionais e a gestão democrática do ensino são campos combativos e de atenção fixa a todas as deliberações que a esses campos retornam em avanços ou retrocessos.

Entende-se, portanto, que as legislações nacionais, apesar de demonstrarem avanço no que se refere à gestão democrática-participativa, são permeadas por falhas diversas que impedem o verdadeiro alcance da democracia no interior da escola. É necessário romper os discursos e práticas autoritárias de gestão escolar para que a escola se torne um espaço para todos e com todos. Quanto à próxima seção, será apresentada a empiria deste estudo, isto é, os dados concretos da realidade do Estudo de Caso desenvolvido no Centro de Ensino Belezas Azuis (CEBA), uma escola que, com seus dois anexos, representa toda a rede estadual de ensino de Riachão-MA.

4 OS DILEMAS INTERNOS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA-PARTICIPATIVA NA ESCOLA CENTRO DE ENSINO BELEZAS AZUIS (CEBA)

A presente seção discute a empiria do Estudo de Caso desenvolvido no Centro de Ensino Belezas Azuis (CEBA), uma escola localizada no município de Riachão-MA, responsável por atender toda a população da cidade no que se refere à etapa do Ensino Médio, investigando o perfil de sua gestão e os dilemas internos para a efetivação de uma gestão democrática-participativa.

Nesta seção, contextualiza-se o município por meio de sua história e de seus indicadores sociais, caracteriza-se a instituição pesquisada, para isso, recorreu-se ao seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), e apresentam-se, em categorias, embasadas metodologicamente pela Análise de Conteúdo, os dilemas internos para a efetivação de uma gestão democrática-participativa a partir do PPP e das entrevistas semiestruturadas realizadas com o gestor geral José Alberto, a vice-gestora Maria Tereza, a professora Mariana Ribeiro, a servidora Minerva Brito, a mãe Maria da Silva e a aluna Stela Cavalcante.

A análise ocorre de forma crítica, buscando capturar os referidos dilemas à medida que os interpreta e dialoga com estudiosos da área. É importante esclarecer que a forma escolhida para a apresentação das mensagens coletadas considera a fala dos entrevistados como fontes ímpares de significados e, portanto, buscou-se conectá-las diretamente à corporeidade do texto, como fazem estudiosos de referência, cabendo citar as obras “Gestão Escolar, Democracia e Qualidade do Ensino” e “Gestão Democrática da Escola Pública”, de Vitor Henrique Paro, com anos de referência, respectivamente, 2007 e 2016.

Os autores e fontes para obtenção dos dados e discussão foram: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), QEdU, PPP da instituição escolar estudada, Paro (2016), a entrevista com o gestor geral José Alberto, a entrevista com a vice-gestora Maria Tereza, a entrevista com a professora Mariana Ribeiro, a entrevista com a servidora Minerva Brito, a entrevista com a mãe Maria da Silva e a entrevista com a aluna Stela Cavalcante.

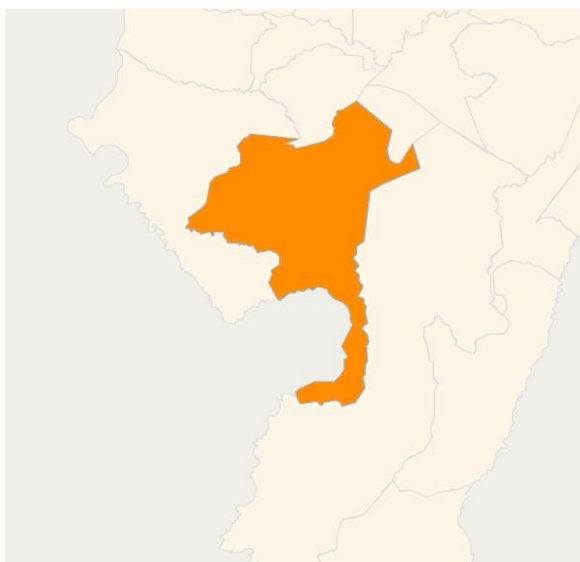
A subseção seguinte apresenta o município onde se encontra o Centro de Ensino Belezas Azuis, com ênfase em sua historicidade e em seus indicadores sociais. Essa atividade origina-se da compreensão de que a escola não funciona isoladamente, mas imersa na história e no contexto social de Riachão-MA, influenciando e sendo influenciada cotidianamente, o que corrobora para a construção de seu perfil institucional.

4.1 O município de Riachão-MA: histórico e indicadores sociais

Possuindo seu primeiro registro com a chegada e a residência das famílias dos fazendeiros Elias Ferreira Barros e Manuel Coelho Paredes, no ano de 1808, vindos de Pastos Bons (localidade mais próxima), funda-se o povoado que mais tarde foi denominado Riachão. O nome dado à cidade foi escolhido pelo bandeirante, fundador e proclamador Elias Ferreira Barros, que, inspirado pela beleza de um riacho de águas cristalinas, às margens do qual se situou o povoado, hoje conhecido como Riachão Velho, decidiu que a terra de um povo acolhedor e afetivo chamar-se-ia Riachão.

Em 1813, transferiu-se para um novo local, a uma distância de quatro quilômetros do povoado inicial, onde se ergueu a atual cidade. Enquanto ato oficial para tornar-se vila, demarcam-se dois momentos: o primeiro remonta ao dia 19 de abril de 1833, momento em que o governo imperial, por meio de um ato oficial, conferia a categoria de vila e estabelecia a freguesia de Nossa Senhora de Nazaré, doando uma extensão territorial. Com esse ato sendo extraviado, o segundo momento histórico para tornar-se vila data-se no dia 29 de abril de 1835, quando o governo da província, por meio da Lei nº 7, de 29 de abril de 1835 — dois anos após o primeiro marco —, confere ao povoado Riachão a condição de vila e o desmembra de Carolina-MA.

Imagem 01: Mapa de Riachão-MA.



Fonte: IBGE.

Riachão é um município brasileiro do estado do Maranhão (MA), localizado na mesorregião Sul Maranhense e na microrregião dos Gerais de Balsas. Integra o Polo Turístico

da Chapada das Mesas, com fração territorial abrangida pelo parque, e compõe a fronteira agrícola em expansão formada por Maranhão, Tocantins, Piauí e Bahia — MATOPIBA.

Sua área territorial é de 6.402,830km² (dado de 2024), com 22.145 habitantes, segundo o censo realizado em 2022, e densidade demográfica de 3,46 habitantes por quilômetro quadrado. Riachão conta com um Produto Interno Bruto (PIB) de R\$ 33.184,18 (dado de 2021) e salário médio dos trabalhadores formais de até dois salários mínimos (dado de 2022). Além disso, outras informações sobre sua população são: pirâmide etária demarcando idade mediana de 30 anos, predominância da cor parda e mortalidade infantil de 6,43 óbitos por mil nascidos vivos (dados de 2023)⁴⁴.

Educacionalmente, a cidade é atendida por três redes de ensino: estadual (responsável pelo Ensino Médio), municipal (responsável pela Educação Infantil e Ensino Fundamental) e privada (que oferta toda a educação básica). Segundo o IBGE, em 2022, a taxa de escolarização de 6 a 14 anos de idade era de 98,67%. Quanto à atual distribuição das escolas, o município possui 23 escolas municipais (13 na zona rural e 10 na zona urbana), 3 escolas estaduais e 1 escola privada⁴⁵.

Considerando o número de matrículas, com dados de 2024, a rede municipal apresenta 261 alunos matriculados em creches, 648 alunos matriculados em pré-escolas, 1.504 alunos matriculados nos anos iniciais, 1.587 alunos matriculados nos anos finais e 154 alunos com atendimento educacional inclusivo; a rede estadual conta com 1.028 alunos matriculados no Ensino Médio e 40 alunos com atendimento educacional especializado; já na rede privada há 21 alunos matriculados na creche, 24 alunos matriculados no pré-escolar, 54 alunos matriculados nos anos iniciais, 26 alunos matriculados nos anos finais e 8 alunos matriculados no Ensino Médio⁴⁶.

Outras informações educacionais de Riachão-MA são: taxa de rendimento por etapa escolar (anos iniciais com 3,2% de reprovação, 0% de abandono e 96,8% de aprovação; anos finais com 2,9% de reprovação, 1,4% de abandono e 95,7% de aprovação; Ensino Médio com 3,9% de reprovação, 12,4% de abandono e 83,7% de aprovação); distorção idade-série (anos iniciais com 5,5% — a cada 100 crianças, aproximadamente 6 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais —; anos finais com 19,7% — a cada 100 crianças, aproximadamente 20 estavam com atraso escolar de 2 anos ou mais —; e o Ensino Médio não apresenta dados); Índice de Desenvolvimento da Educação Básica — IDEB (alcançou, em 2023, 4,5 e projetava 4,9);

⁴⁴ Informações extraídas do site: cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/riachao

⁴⁵ Informações extraídas do site: <https://gedu.org.br/municipio/2109502-riachao>

⁴⁶ Informações extraídas do site: <https://gedu.org.br/municipio/2109502-riachao>

indicador de aprendizado considerando o Sistema de Avaliação da Educação Básica — SAEB (4,6 como nota padronizada em português e matemática nos anos iniciais, 4,6 nos anos finais e 4,04 no Ensino Médio); distribuição dos alunos por cor/raça (0% indígena, 0,1% amarela, 7,8% branca, 90,2% parda e 1,9% preta); e distribuição dos estudantes por nível socioeconômico (1,4% alto, 18,1% médio alto, 43,7% médio baixo e 36,8% baixo)⁴⁷.

Dessa forma, a educação riachãoense mostra-se complexa e perpassada por questões econômicas, políticas e sociais que interferem diretamente em seu desenvolvimento. Desde a sua configuração como vila, Riachão expande-se em seus diversos setores (economia, população, saúde, segurança, infraestrutura etc.). A cidade mostra-se empenhada em seu progresso; contudo, assim como outros municípios interioranos, não foge da pobreza e da precarização dos serviços prestados à comunidade, fato este que, inquestionavelmente, está presente no sistema educacional do município (escolas estaduais e municipais).

Após contextualizar o município de Riachão-MA, onde se encontra a escola de realização do Estudo de Caso, apresentando sua construção histórica e seus indicadores sociais, a subseção seguinte apropria-se do PPP da referida instituição, caracterizando, o mais detalhadamente possível, sua história, composição de funcionários, arquitetura e outros elementos.

4.2 Caracterização da escola Centro de Ensino Belezas Azuis

Para fins de compreensão da historicidade que será desenvolvida, a criação do Centro de Ensino Belezas Azuis surge da fusão de duas outras instituições: o Centro de Ensino Médio Belezas Azuis, que ofertava de 5^a a 8^a série, e a Unidade Escolar Belezas Azuis, que surge para expandir a oferta de vagas.

O Centro de Ensino Médio Belezas Azuis possui como marco de sua criação a Resolução nº 15/69, de 12 de agosto de 1969, quando o Conselho Estadual do Maranhão autorizou o funcionamento do Ginásio Bandeirante de Riachão, por meio do Projeto Bandeirantes do Maranhão. Suas aulas iniciaram-se no dia 15 do mesmo mês e ano, no prédio da Unidade Escolar Artur Lemos, localizado na Rua Cosme Coelho, s/n. Inicialmente, a instituição oferecia somente o curso de 1º grau, funcionando apenas no turno vespertino e, posteriormente, em virtude do crescente fluxo de alunos, expandiu-se para o turno noturno.

⁴⁷ Informações extraídas do site: <https://qedu.org.br/municipio/2109502-riachao>

Em 1980, não sendo mais o prédio utilizado suficientemente capaz de acolher o corpo discente, o então prefeito Raimundo Martins Bringel constrói um segundo prédio, nomeando-o Unidade Escolar Belezas Azuis, que, em 8 de março de 1985, com o reconhecimento do Conselho Estadual de Educação (CEE), de acordo com a Resolução nº 72/85, passa também a oferecer o curso de 1º grau (5ª a 8ª série). Ainda nesse mesmo ano, no dia 12 de abril, a Resolução nº 110/85-CEE reconhece os cursos do 2º grau (Educação Geral e Magistério de 1º grau) na instituição.

O Centro de Ensino Médio Belezas Azuis e a Unidade Escolar Belezas Azuis, que surge para expandir a oferta de vagas, fundem-se por meio do Decreto nº 19.361, criando o Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Belezas Azuis, conforme expresso na Resolução nº 292/2002 - CEE (art. 2º e art. 3º).

Em 1993, a Unidade Escolar Belezas Azuis passou a ser Unidade Integrada Belezas Azuis, criando-se o turno matutino e conferindo à instituição o atendimento educacional nos três turnos: matutino, vespertino e noturno.

Em 19 de abril de 2004, com aporte legal do Parecer nº 186/2004 e da Resolução nº 142/2004 do CEE, a Unidade Integrada Belezas Azuis passou a ser oficialmente denominada Complexo Educacional de Ensino Fundamental e Médio Belezas Azuis, tendo sido reconhecida a oferta do Ensino Fundamental da 1ª à 4ª série dentro dessa nova estrutura institucional. No corrente ano, em 20 de setembro, sob o Parecer nº 272/2004 e a Resolução nº 218/2004-CEE, é reconhecido o Ensino Fundamental da 1ª à 8ª série na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Essa modalidade de ensino não perdura até hoje; porém, foi a partir desse período que a escola passou a receber contribuições do FNDE, PDDE e FEE.

Em 2007, são criados dois anexos da instituição que atendem aos povoados Bacuri e Alto Bonito, com turmas de 1º, 2º e 3º anos do Ensino Médio. Já 2008 é marcado por mais uma mudança na identidade institucional, passando a escola a denominar-se Centro de Ensino Belezas Azuis, como até o momento atual se designa.

Em 2010, sob a Lei nº 11.274/2006, reconfigurou-se a oferta do Ensino Fundamental para 9 anos, do 1º ao 9º ano. Em 2012, a instituição, com o processo de municipalização da educação, passou a ofertar somente o Ensino Médio na sede e em seus anexos.

Em salto cronológico, no ano de 2022, implementou-se, juntamente com as demais instituições tuteladas pela Unidade Regional de Balsas (URE), o que se denominou de Novo Ensino Médio. Essa estrutura vigora nos dias atuais.

Estruturalmente, a escola apresenta as seguintes repartições: 1 auditório, 1 biblioteca, 1 sala de informática, 2 banheiros para funcionários, 2 banheiros para alunos, 1 sala da diretoria,

1 cantina conjugada com cozinha, 10 salas de aula, 1 sala dos professores, 1 secretaria, pátio parcialmente coberto e uma quadra de esportes em “péssima condição” (PPP, 2023, p. 22). Em consonância com essas informações, o PPP (2023, p. 51, grifo próprio) enfatiza a precariedade da realidade educacional, o que interfere no desenvolvimento das atividades de ensino:

Quanto aos **materiais de pesquisa e o acervo bibliográfico** há a necessidade de aprimoramento da biblioteca escolar, pois muitos dos recursos recebidos não dão conta de atender à compra de bibliografias atualizadas para enriquecimento da aprendizagem do aluno. Outra questão enfrentada pela nossa escola é a **falta de espaço físico**. Temos a necessidade de ofertar a sala de recursos, mas esta não pode ser efetivada por **falta de espaço adequado**. Devido ao aumento da demanda do número de alunos matriculados há a **improvisação de uma sala que serve como espaço para o Setor Pedagógico**. Não temos a praça de leitura, onde, ao ar livre podem ser realizadas leituras e demais atividades enriquecedoras ao currículo. Possuímos uma **quadra de esportes, mas sem as condições efetivas de segurança aos alunos** para a prática das atividades físicas e sem planejamento para práticas esportivas diversas, por exemplo, não possui mastro para vôlei. **Não há refeitório**, sendo o lanche servido no pátio e este não é coberto, dificultando o acesso dos professores e alunos às salas de aula do pavilhão aberto. **O equipamento de som para utilização em reuniões e momentos culturais encontra-se precário**.

No referente aos aspectos sociais, culturais e geográficos, a comunidade escolar do Centro de Ensino Belezas Azuis é formada, “em sua maioria, por famílias advindas da classe médio-baixa, cuja renda oscila de um a três salários mínimos, que dependem de programas do bolsa família, residindo muitos na zona rural [e outra parcela na zona urbana], boa parte dos alunos atendidos pela nossa escola depende do transporte escolar” (PPP, 2023, p. 22-23). Além disso, o corpo discente é marcado pelo trabalho informal como forma de subsistência, pois muitos trabalham em turnos opostos aos em que estão na escola, e outros exercem trabalhos braçais, auxiliando na renda familiar, sobretudo na zona rural (PPP, 2023, p. 23).

O quadro de funcionários distribui-se da seguinte forma: 44 professores (19 efetivos e 25 temporários), 6 vigilantes efetivos, 1 gestor, 1 gestor adjunto, 2 articuladores de itinerários formativos, 1 secretário, 4 membros da equipe administrativa, 2 auxiliares de serviços gerais terceirizadas, 2 copeiras terceirizadas e 1 apoio pedagógico efetivo. Ao descrever os recursos humanos, pontua-se no PPP (2023, p. 51) que não há “pessoal suficiente para atendimento de nossa realidade, pois em um turno, não há o atendimento da equipe pedagógica. Em vista disso, muitas vezes há o acúmulo de funções, interferindo na qualidade do trabalho empreendido pelos profissionais na escola”.

Considerando o quadro de 44 professores, sendo 19 efetivos e 25 temporários, o que notoriamente demonstra a transitoriedade docente na instituição e compromete a consolidação de sua identidade, Hypolito (2013, p. 262) afirma que “A presença desses trabalhadores

temporários prejudica ainda mais o trabalho da escola pela transitoriedade, falta de preparo e tempo dedicado à escola [...]”. O que inicialmente se mostra como uma alternativa benéfica prolonga-se a longo prazo, possuindo como efeito a descaracterização educacional e escolar.

Outro ponto característico do CEBA refere-se à sua ampla fundamentação teórica e epistemológica. Em seu Projeto Político-Pedagógico, são expostos e discutidos elementos norteadores que direcionam e embasam as atividades escolares desenvolvidas (Quadro 6). A instituição, por meio dessa argumentação teórica, mostra-se comprometida com suas atividades de ensino e com a transformação da realidade.

Quadro 6 – Elementos norteadores das atividades escolares desenvolvidas

ELEMENTO NORTEADOR	CARACTERIZAÇÃO SEGUNDO O PPP DA ESCOLA
Concepção de Educação	Prática social humana; Instrumento de transformação do mundo; Formação e aperfeiçoamento do homem; Libertação de preconceitos e estigmas sociais.
Concepção de Conhecimento	Atividade humana que busca explicar a relação homem-natureza; Existem mais de um tipo de conhecimento; É objeto de trabalho do professor; É de ocorrência social.
Concepção de ensino e aprendizagem	São dois elementos distintos; São traços característicos da educação e da escola.
Concepção de Avaliação	Espaço para a tomada de decisão de pais, professores e escola; Orientação para a didática desenvolvida em sala; Auxilia o educando no desenvolvimento pessoal; Devolver à sociedade, resultados do serviço prestado; Não deve ser espaço de exclusão dos alunos, principalmente os da zona rural ao considerar suas condições de acesso à instituição; Desenvolver a capacidade do educando.
Concepção de Tecnologia	Elemento de impacto significativo nas vivências e relações humanas; Ferramenta e alternativa para ser utilizada no contexto educacional; Deve estar conectada com a realidade do educando e à modernidade.
Concepção de Ciência	Utilizada para explicar de forma sistematizada os fatos; A ciência reproduz ou transforma; O conhecimento científico é produzido desigualmente não atingindo toda a população; A escola tem a função social de garantir o acesso a este conhecimento.
Concepção de Inclusão	Amplia a participação dos estudantes; Resposta à diversidade da escola por meio de sua reestruturação; Atende às necessidades educativas específicas.
Concepções de Cultura-Afro	Forma de combater as desigualdades raciais e sociais, preconceitos e posturas xenofóbicas; Resistência à ideologia de branqueamento da sociedade; Valorização da negritude, suas crenças, cultura e visões de mundo.
Concepção de Impacto Ambiental e Educação Ambiental	Uma discussão necessária e trabalhada de forma interdisciplinar, transdisciplinar e contínua; Forma de conscientização da humanidade.
Concepção de Escola	Espaço interativo de diferente sujeitos que carregam consigo visões de mundo particulares; Espaço formativo e de ressignificação de contextos e atitudes; Promove o acesso e a produção do conhecimento; Possui como eixos norteadores: aprender a aprender, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

	Valores: respeito, solidariedade, disciplina, coletividade, empatia, resiliência, compromisso, cooperação, etc.
Perfil de formação do aluno	Educando como pessoa em processo de formação; Alguém capaz de conhecer e ampliar a sua visão de mundo, posicionando-se de forma respeitosa; Protagonista, agente humanizado ativo, solidário e companheiro, organizado, com sensibilidade ecológica, sonhador, humilde, capaz de autoavaliar-se e autoconhecer-se e competente frente às tecnologias.
Visão Institucional	Tornar-se uma instituição de ensino legitimada como referência por ser capaz de ofertar um ensino público de qualidade sem distinções e pelas suas ações e práticas que transformam a realidade a qual está inserida, favorecendo o desenvolvimento de indivíduos com iniciativas futurísticas e revolucionárias, que se portam com autonomia e deixem marcas significativas para o surgir de um amanhã de equidade e paz.
Missão Institucional	Florescer no discente o Protagonismo Juvenil diante dos diversos contextos impostos pela sociedade contemporânea tendo como alicerce o respeito, a solidariedade, a empatia, o autoconhecimento, a corresponsabilidade social, a democracia, a participação discente e a participação comunitária para que estes desenvolvam-se integralmente como seres críticos, autônomos, éticos e solidários em seus diversos nichos: pessoal, profissional e social.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de dados do PPP (2023) da escola

Geograficamente, a escola localiza-se no centro da cidade, dividindo quarteirão, à esquerda, com uma creche; ao fundo, com o quartel da Polícia Militar; e, à direita, embora já em outra quadra, situa-se uma quadra poliesportiva, utilizada nas aulas de Educação Física e em eventos, além da delegacia de polícia e da garagem de transportes públicos.

A escola Centro de Ensino Belezas Azuis possui um PPP com última atualização em 2023; porém, apesar de esse fator já ser um elemento que dificulta a caracterização da escola, seus dados foram mantidos, pois é o documento de referência que a instituição possui. A subseção seguinte, por sua vez, analisa as entrevistas e as informações contidas no PPP, realizando um paralelo para revelar os dilemas internos que dificultam a efetivação de uma gestão democrática-participativa.

4.3 Os dilemas internos da participação que emergem no contexto escolar

A escola pública, em geral, tanto no Ensino Médio quanto no Ensino Fundamental, sobrevive em uma realidade de adversidades e restrições. Suas atividades desenvolvidas tornam-se realidade mais pela força de vontade de seus profissionais do que pelas condições materiais e financeiras de sua existência. Mas é possível que a escola pública — uma das instituições que mais contribuem para a formação humana — sobreviva somente pela força de vontade? De fato, ter vontade e desejo de continuidade é importante; porém, é suficiente para que a escola cumpra suas atividades formativas?

Dessas indagações, infere-se a importância de conhecer a realidade das escolas públicas para buscar a transformação. É preciso abandonar a fala distante da realidade e o “olhar por cima”, adentrando no interior escolar, para que os dilemas da concreta vivência sejam percebidos e, não somente isso, capturados como espaços para a mudança, para a revolução.

O conceito de dilemas ao qual este estudo se refere é, em tese, simples: são as questões, os contrapontos, as adversidades, os empecilhos, as barreiras, as encruzilhadas onde, muitas vezes, se encontram os agentes escolares; ou seja, são as forças que antagonizam o alcance de determinado objetivo — e, neste estudo, o objetivo é o alcance de uma gestão democrática-participativa. Porém, apesar de sua conceitualização simples, sua complexidade reside no momento de encontro com os dilemas e na decisão diante deles.

A realidade não se dá de maneira simples e transparente para que o homem a costure ao seu bel-prazer, pontuando e desmanchando suas tessituras sem perdas ou consequências. Longe disso, a realidade é ofertada ao homem pelas condições materiais e históricas de sua existência, por meio dos dilemas; eles são capazes de revelar como, verdadeiramente, a sociedade se organiza e, ao mesmo tempo, apontar caminhos para uma luta por mudança e quebra de paradigmas.

Os dilemas não são simples questões — perguntas descontextualizadas — que surgem de forma alienada à realidade e à totalidade social; contrariamente, são elementos de uma realidade — a realidade de homens, mulheres, jovens e crianças e, neste caso, a realidade educacional — que se conectam com o existir material e histórico de cada indivíduo.

Dessa forma, para conhecer e reconstruir a realidade humana, faz-se imprescindível capturar, para depois interpretar e, em seguida, agir sobre os dilemas que há muito surgiram e os que diariamente emergem nas atividades sociais. É preciso, e quanto a isto não há dúvidas, que o homem não veja sua cotidianidade como ato isolado ou dado pelo destino, mas como um espaço de forças combativas que protagonizam o surgimento de dilemas.

Indo ao encontro dos dilemas que obstaculizam a efetivação de uma gestão democrática-participativa, a presente pesquisa realizou uma amalgama entre o estudo de caso e a pesquisa documental, assumindo dois caminhos que se complementam: a leitura e análise crítica do Projeto Político-Pedagógico e a realização de entrevistas semiestruturadas com um representante de cada segmento que compõe, ou deveria compor, as práticas escolares.

Os dilemas aqui estudados são encontrados em Paro (2016) com a nomenclatura de condicionantes internos da participação. Por “internos”, compreendem-se os dilemas que surgem e fazem residência no interior da escola. São situações, atitudes, posicionamentos e não posicionamentos que ocorrem nesse espaço e obstaculizam a construção de uma cultura

participativa. Todavia, cabe esclarecer que estes não são os únicos responsáveis pela não participação e pela ausência de democracia no interior da instituição escolar, mas apenas um recorte da totalidade, que dialoga, em nível macro e micro, com as questões sociais de sua existência.

O Projeto Político-Pedagógico teve sua última atualização no ano de 2023. Em seu corpo, totalizando 247 páginas, estão presentes as seguintes seções, que se subdividem em outros tópicos: Introdução; Historicidade da Instituição; Condições Físicas e Materiais; Aspectos Sociais, Econômicos, Culturais e Geográficos; Concepção de Educação e de Práticas Escolares; Concepção de Escola e Perfil de Formação do Aluno; Visão e Missão Institucional; Princípios Orientadores; Objetivos; Diagnóstico da Realidade Escolar; Demarcação de Prioridades; Equipes Gestora e Administrativa; Aspectos Financeiros; Colegiado Escolar; Estrutura Organizacional do Funcionamento Escolar; Proposta Curricular e Organização do Ensino; Organização Curricular; Dados de Ensino-Aprendizagem; Plano de Ação; Considerações Finais e Referências.

Para a realização das entrevistas, selecionaram-se os sujeitos por meio da composição do Colegiado Escolar, o que permitiu a delimitação dos indivíduos (pais, alunos, professores e funcionários), sem comprometer um dos objetivos assumidos ao optar por essa prática de investigação, que foi entrevistar um representante de cada segmento. As entrevistas foram realizadas na biblioteca da instituição, para que os entrevistados se sentissem confortáveis e, inicialmente, todas seriam individuais; porém, o gestor e a vice-gestora preferiram realizá-las em dupla.

Foram entrevistadas seis pessoas que, por questões éticas, apresentaram-se aqui com nomes fictícios escolhidos por elas mesmas: o gestor escolar será denominado José Alberto (vice-gestor no ano de 2019, gestor em 2020 e gestor eleito em 2023); a vice-gestora será denominada Maria Tereza (professora da rede estadual há 23 anos, vice-gestora de 2009 a 2010, em 2023 atuou como agente de itinerário e, em 2024, retoma a posição de vice-gestora); a representante do segmento aluno será denominada Stela Cavalcante (aluna do primeiro ano do Ensino Médio, escolhida propositalmente pela gestão escolar para compor o Colegiado, apesar de estar ingressando na escola, a fim de evitar a frequente atualização do órgão no que concerne aos seus integrantes); a representante do segmento pais será denominada Maria da Silva (mãe de uma aluna que atualmente cursa o 2º ano na escola e professora contratada da instituição há 3 anos); a representante do segmento professores será denominada Mariana Ribeiro (professora na rede estadual com 31 anos de docência); e a representante do segmento servidores será denominada Minerva Brito (servidora pública há 31 anos).

Para análise e interpretação dos dados, escolheu-se a Análise de Conteúdo (Bardin, 2016; Franco, 2005) e sua perspectiva de estudos em categorias. Dessa forma, com base na obra *Gestão Democrática da Escola Pública*, de 2016, autoral de Vitor Henrique Paro, as categorias selecionadas para a análise dos dilemas que envolvem a participação a partir das condições internas, foram: os dilemas materiais da participação, os dilemas institucionais, os dilemas político-sociais e os dilemas ideológicos⁴⁸.

4.3.1 Os dilemas materiais da participação

A gestão escolar, apesar de sua necessidade de planejar e organizar, tem suas atividades desenvolvidas na prática concreta da realidade escolar; logo, os dilemas materiais referem-se às condições materiais ou às condições de trabalho para o desenvolvimento das atividades escolares, ou seja, “estou-me referindo às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidades escolar” (Paro, 2016, p. 55).

Essas condições objetivas contribuem para a moldagem ou limitação da gestão escolar, pois interferem nas práticas pedagógicas, nas relações interpessoais e na definição de prioridades. São fatores estruturais comumente colocados em segundo plano; porém, na cotidianidade das escolas, constituem uma das pautas que mais se levantam. Assim sendo, ao desfocar as prioridades da escola para questões materiais, secundariza-se a democracia e a participação na escola e na gestão. Paro (2016, p. 55) explica essa relação material com a gestão democrática-participativa ao levantar o seguinte argumento:

na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar.

Seguindo nessa linha de pensamento, o autor reafirma: “Parece evidente que, às voltas com necessidades tão prementes, a escola em seu todo e as pessoas que aí atuam, em particular, acabem deixando para um plano secundário a preocupação com as medidas tendentes a criar uma dinâmica interna de cooperação e participação” (*Ibidem*, p. 55).

⁴⁸ Na obra referida, os dilemas internos da participação e suas categorias (os dilemas materiais da participação, os dilemas institucionais, os dilemas político-sociais e os dilemas ideológicos) são referidos como os condicionantes internos da participação (as condições de trabalho ou os condicionantes materiais de participação, os condicionantes institucionais, os condicionantes sócio-políticos: os interesses dos grupos dentro da escola e condicionantes ideológicos da participação).

Apesar de os atores escolares compreenderem a necessidade de democratização da escola por meio da participação dos diversos segmentos, as necessidades materiais mostram-se ainda mais prementes, porque, nos anos de experiência desses profissionais, a escola apresenta-se “funcionando” mesmo com a vigência de relações autoritárias, o que não seria possível, em termos de funcionamento, sem prédio ou materiais apropriados.

No que se refere ao Centro de Ensino Belezas Azuis, sua história é marcada por reformas aparentes que não suprem as necessidades de todos os grupos que ali trabalham, pois “ela já passou por várias reformas. Três não ficou do jeito que nós queríamos, mas ela tem, sim, estrutura” (Professora Mariana Ribeiro, 2025). Com esse mesmo olhar, a aluna Stela Cavalcante compreende que, no presente momento, a escola possui uma boa estrutura — considerando que, no ano de 2024, iniciou-se um processo de reforma oriundo da precária estrutura predial, marcada por fissuras, rachaduras e declínio estrutural —, que teve seu fim no início de 2025; entretanto, assim como a professora, vê que o disponível não é suficiente, fazendo com que a escola ajude com o possível:

Sim, a escola está disponibilizada pra gente fazer trabalhos. No último bimestre a gente teve um trabalho/projeto que precisávamos de um lugar para ensaios e a escola disponibilizou a própria escola pra gente fazer os ensaios e sempre ajudou a gente auxiliando os trabalhos, então sim. **Claro que a escola não tem tantos recursos quanto outras escolas afora, mas o que eles podem ajudar eles ajudam sim** (Aluna Stela Cavalcante, 2025, grifo próprio).

No contexto da reforma, os entrevistados reconhecem a cobertura do pátio como uma das conquistas mais vantajosas, pois, quando questionados sobre onde ocorrem as reuniões, afirmam que:

Fica no pátio. Nós temos um auditório, só que o auditório com a reforma foi reduzido. E aí o pátio se tornou um ambiente maior, mais ventilado até. Um espaço mais aberto e ficou muito bom. Diminuiu a questão da incidência das radiações solares, ficou mais brando. Na verdade, as reuniões passaram a ser feitas lá, com os alunos e pais (Professora Mariana Ribeiro, 2025).

A gestão acrescenta valor ao espaço, afirmando que “Normalmente, nessa parte do pátio coberto (falou apontando para o pátio coberto), que é o local mais ventilado, que cabe a quantidade de pais, por exemplo, de um turno. Se a gente vai fazer uma reunião com um turno, no pátio cabe a quantidade de pessoas” (Gestor José Alberto, 2025).

Entretanto, ainda que o pátio coberto seja uma solução para o recebimento dos pais em dias quentes e ensolarados, em situações chuvosas resulta em problemas e impossibilidades. Demonstrando outro caminho para o recebimento da comunidade, ao discorrer sobre o pátio, o

gestor José Alberto menciona a presença de um auditório que “com a reforma foi reduzido” (Professora Mariana Ribeiro, 2025), tornando-se apto a “fazer uma reunião mais reservada, mais por turma ou mais direcionada a um outro evento escolar” (Gestor José Alberto, 2025). Indagando os entrevistados, afirmei que “Na verdade, eu acho que o que implica a questão de lugar é a quantidade” (Pesquisador, 2025) e a Vice Gestora (2025) prontamente respondeu que: “Quantidade. Como a gente tem uma escola grande, uma escola com um número grande de turmas...Aí, quando é reunião de pais, no geral, por turno, no matutino, aí eles não caberão no auditório. Aí a gente utiliza o pátio. É toda uma previsão que a gente faz”.

Quando essa discussão se direciona para a disponibilidade de recursos materiais para atividades educativas, a mãe Maria da Silva (2025) diagnostica, a partir da realidade, que “Tem. Não muito mais, assim, eu vejo a preocupação de professores, para estar trabalhando com os filhos e tudo, depois da reforma principalmente, né!?”. A esse “não muito” soma-se a fala da professora Mariana Ribeiro (2025), que, rebuscando em sua memória, pontua que: “Não. Quer dizer... Não tem. Geralmente... Geralmente se consegue, assim... Através de... Só que na realidade são poucos os recursos que vem de fora, mas... Mas, não. É mais é — como é que pode dizer — de ajuda”.

Ao ser questionada quanto à sua postura quando fica sem recursos — “Quando fica sem recurso, como é que o professor age? A senhora, como professora, como age? Procura uma doação, tira do próprio bolso?”—, sua atitude é a mesma de muitos professores da educação básica: “Sempre tirando do próprio bolso. Os materiais didáticos pedagógicos que eu uso, todos foram tirados do meu bolso. E em gestões anteriores já vieram recursos, porém... Os materiais simplesmente sumiram. Muita coisa sumiu da escola” (Professora Mariana Ribeiro, 2025).

Ao analisar o foco escolar nas condições materiais e a secundarização da participação e da democracia, não se está aqui afirmando que uma gestão democrática-participativa espontaneamente aconteceria se a materialidade fosse ótima ou minimamente adequada. A participação pode ser influenciada por fatores como esses — o que revelam estudos —; porém, as condições de trabalho, por si só, não asseguram que a gestão escolar se torne democrática-participativa, pois seu alcance depende de outros elementos. A esse respeito, tem-se que:

Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionam, por si, a ocorrências de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações (Paro, 2016, p. 55).

De fato, para florescer a flor da gestão democrática-participativa, faz-se necessário um solo minimamente adequado e com condições propícias; todavia, “É preciso [...] tomar cuidado para não se erigirem essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação” (Paro, 2016, p. 56). E assim continua:

Isto parece acontecer com certa frequência na escola pública e se evidencia quando, ao lado de reclamações a respeito da falta de recursos e da precariedade de condições de trabalho, não se desenvolve nenhuma tentativa de superar tal condição ou de pressionar o Estado no sentido de sua superação (Paro, 2016, p. 56).

A essa situação, na instituição pesquisada, nos

[...] anos anteriores a gente sempre tinha que estar em comunicação com os pais, diretamente. Era reunião por cima de reunião, para a gente não tomar decisões só a escola, **mas tem momentos que não dá para se efetivar assim reuniões de uma hora para outra... Um ano que não tinha espaço agora nós temos espaço** [...] (Gestor José Alberto, 2025, grifo próprio).

À presença desses dilemas, “é preciso não esquecer que as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação podem também, de outro modo, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições” (Paro, 2016, p. 56).

A escassez de materiais e recursos para o desenvolvimento das atividades escolares pode também ser motor para o desenvolvimento de relações democráticas, por meio da participação de toda a comunidade em prol da causa. Entretanto, para que isso venha a acontecer, é necessária uma adequada mediação, galgada na transparência e no desenvolvimento de uma força coletiva. A escola precisa levar à comunidade suas problemáticas, e a comunidade precisa compreender que essas mesmas problemáticas também lhe pertencem. Com isso, as adversidades materiais tornam-se origem para a participação e a conquista da democracia, compenetrando a realidade escolar e configurando-se como uma possibilidade de uma gestão democrática-participativa a longo prazo — fala-se em possibilidade, pois a gestão democrática-participativa não se constrói por fórmula; ao contrário, constrói-se diariamente por meio de progressos e regressos.

Vendo as adversidades como possibilidades para uma mobilização coletiva em busca de uma escola adequada às necessidades formativas, menciona-se o atraso ocorrido na reforma como espaço de união entre as forças escolares e sociais, em que “Os pais, no momento que a gente estava enfrentando dificuldade com a reforma da escola, com alguma coisa que a gente

estava precisando, eles vinham, geralmente eles ocupavam essa sala aqui da biblioteca” (Vice Gestora Maria Tereza, 2025).

Outro ponto abordado foi a formação docente continuada, elemento necessário a uma gestão democrática-participativa (Libâneo, 2013), o qual também se encontra entre as condições necessárias ao adequado funcionamento da escola. A gestão escolar posiciona-se afirmativamente quanto à existência de formações continuadas, ao compreender que os momentos de interação e planejamento entre professores também constituem espaços formativos: “Existe, assim, a gente tem todo ano, quando vai começar o ano letivo, a gente tem uma semana, uma semana de jornada pedagógica, que há um leque muito grande de formação para esse professor e termina com o planejamento que vai ser trabalhado” (Vice Gestora Maria Tereza, 2025). Nesse momento, “já visa o ano letivo, como um todo, de calendário, de planejamento, todas as coisas, planejamento coletivo, carga horário. Tudo!” (Gestor José Alberto, 2025). Dessa forma, “Já fica previsto o plano de ação. Até os dias das reuniões já fica definido. Até a nossa agenda bimestral, aí fica tudo definido já” (Vice Gestora Maria Tereza, 2025). De mais a mais, “a URI [Unidade Regional de Educação] sempre disponibiliza os webinários com horários para assistirem. E que ficam disponíveis também” (Vice Gestora Maria Tereza, 2025). “Que ficam disponíveis. Tem a plataforma Gonçalves Dias, que também a gente passa para os professores” (Gestor José Alberto, 2025).

Contudo, apesar da apresentação promissora do gestor e da vice-gestora, com enfoque na formação entre os sujeitos do ambiente escolar, “Atualmente não” (Professora Mariana Ribeiro, 2025) são oferecidas formações continuadas. “Somente as reuniões, as reuniões mensais dos planos” (Professora Mariana Ribeiro, 2025), o que já está assim “Faz muito tempo, tem mais de um ano. Inclusive, pra inserir o novo ensino médio, nós não participamos, não teve, assim. Pouco online, mas, assim, presencial, não aconteceu” (Professora Mariana Ribeiro, 2025). O professor sente-se algemado diante das situações que o cotidiano demonstra, fazendo com que aprendam “na força mesmo” (Professora Mariana Ribeiro, 2025).

4.3.2 Os dilemas institucionais

Dentre os dilemas institucionais, está a hierarquização da distribuição da autoridade no interior da escola, o que resulta de uma “natureza monocrática da direção” (Paro, 2016, p. 57), marcada por relações verticais, caracterizadas por comandos e submissões. Nessa sistemática, as relações democráticas e participativas são subordinadas à ordem de um superior, que, normalmente, é o diretor. Portanto, como afirma Paro (2016, p. 57), “Diante da atual

organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo”.

No CEBA, ao serem questionados sobre “Hierarquicamente como seria a cadeia de decisões da escola?”, sistema este que já aparece defendido em PPP como uma hierarquia funcional (PPP, 2023, p. 36), percebem que “precisa sim. De uma cadeia de comandos” (Professora Mariana Ribeiro, 2025). Quando instados a especificar essa hierarquia no âmbito da escola, apontam que, “no caso, a direção, né? Aí depois vem os segmentos professores, pais, como funciona um colegiado escolar normal. Eu acho que precisa sim dessa hierarquia” (Professora Mariana Ribeiro, 2025). Em dúvida quanto a estar respondendo certo ou errado — algo comum na realização de pesquisas com entrevistados —, a mãe Maria da Silva (2025) acredita “que primeiro vem o gestor, aí vem o diretor adjunto, depois a coordenação, os professores, e aí os pais. É isso?”. Contudo, ela não adiciona o segmento aluno à sua construção de hierarquia, o que pode ser explicado por não perceber neles a capacidade de decidir sobre si e seu futuro.

Por sua vez, a aluna Stela Cavalcante (2025) não se distancia das ideias dos demais representantes e, em sua visão, a hierarquia seria “A gestão ao todo, [...] e depois eles passam pra gente, pros professores e, depois, para os líderes primeiro e depois pro restante”. Observando que os pais não foram citados por ela na estrutura proposta, levantei a seguinte indagação: “E a comunidade, os pais, por exemplo. eles ficariam aonde, depois dos alunos na estrutura?”. A aluna, então, respondeu que a posição dos pais é anterior à dos alunos, o que pode vir de uma noção de responsabilidade. Por fim, a servidora Minerva Brito (2025) reforça a hierarquização da escola, ao afirmar que “a gente se reúne, discute o assunto e a decisão é tomada em grupo. Grupo gestor. Mas a palavra final é do gestor”.

Diante dessa hierarquização, caracterizada não pela participação, mas pela subordinação, os grupos que, por natureza, deveriam ser envolvidos nas práticas, atividades e decisões referentes à escola sentem-se distantes da instituição. Esse distanciamento busca uma obediência cega, ou melhor, constrói uma gestão que decreta, não deixando espaço para o coletivismo, pois a comunidade em geral é direcionada a uma postura passiva e subserviente.

Ademais, apenas obedecer a comandos não inspira pais, alunos, professores e comunidade a participarem das diversas questões que envolvem a escola. Se o posicionamento de um desses sujeitos não é valorizado, considerado até o último momento e levado adiante, caso a coletividade assim decida, em benefício da escola, mas, ao contrário, é descartado, não haverá engajamento coletivo. O sentimento de pertencimento de alunos, professores, pais e

comunidade para com o ambiente escolar não ocorre por uma simples visão assistencialista, mas por serem verdadeiramente considerados e aceitos em todos os momentos escolares.

É preciso, e quanto a isso não há dúvidas, quebrar o sistema de obediência que vigora no interior da escola pública, onde o poder — e foca-se aqui no poder não somente de decidir — está vinculado a uma cadeia de comandos na qual, muitas vezes, a comunidade e os pais são colocados à margem, enquanto o diretor torna-se “dono” da instituição educativa e de qualquer decisão ali tomada, fazendo com que esse profissional apareça, “diante do Estado, como responsável último pelo funcionamento da escola e, diante dos usuários e do pessoal escolar, como autoridade máxima” (Paro, 2016, p. 57).

Durante as entrevistas, ao serem indagados sobre quem seria o responsável pela escola, os participantes atribuíram essa função predominantemente à figura do gestor. A professora Mariana Ribeiro (2025) respondeu: “O diretor-geral. O diretor-geral”, mesma resposta da servidora Minerva Brito (2025): “É o gestor geral”. Segundo Maria da Silva (2025), representante do segmento de pais, “Têm o gestor mesmo da escola, o José Alberto, que é o professor José Alberto, ele é o gestor da escola”. Não distante dessa visão, quando colocada diante da mesma pergunta, a aluna Stela Cavalcante segmenta a responsabilidade pela escola, mas a mantém nas mãos da gestão e da coordenação, já que “Em questão de documentos, essas coisas, o José Alberto, e dos alunos, a Maria Tereza, que ela toma mais de conta” (Aluna Stela Cavalcante, 2025).

Nesse momento, a própria gestão também se percebe fragmentada e assume ser democrática por decidir internamente com a presença do gestor geral e da vice-gestora: “Eu, como gestor, não tomo nenhuma decisão sem falar com a Maria Tereza, [...]. Porque é um conjunto, nós somos um conjunto, a partir da gestão democrática, você escolheu as pessoas [com quem trabalhará]” (Gestor José Alberto, 2025). A Vice Gestora Maria Tereza (2025) reforça essa visão:

[...] a gente precisa ter uma equipe também voltada para isso. E a equipe não pode o gestor geral falar uma coisa e por trás a pessoa está desfazendo. Então, o bom da nossa equipe... É que a gente dialoga a tomada de decisão final, essa equipe gestora composta do gestor geral, gestor adjunto e auxiliar e o coordenador pedagógico.

Porém, ainda dentro da mesma pergunta, o gestor José Alberto (2025), acreditando “que uma escola de gestão democrática participativa funciona quando a gente faz essas divisões de responsabilidade”, contrapõe-se e diz:

A equipe. A equipe gestora. Desde... gestora, a parte administrativa. Nós temos aqui, a escola... Você está vendo que está dividida em segmentos, né? Está ali a parte... Agora nós temos ali a parte da secretaria. A secretaria é a parte de documentação, está ali. Nós temos ali servidores que são mais, assim, responsáveis por aquela área. Eu sou mais a parte administrativa e o sistema SIAEP a Maria Tereza. Cada um tem uma responsabilidade maior, por uma função... Que isso aí tem que ter essa divisão e tem que saber administrar essas divisões para não acumular, porque você sabe que escolas particulares tem uma pessoa para cada função, por isso que funciona ter um coordenador para isso, ter um coordenador para aquilo, ter um gestor financeiro e uma escola estadual como a nossa, nós não temos tudo isso aí e a gente tem que se delegar funções para nós mesmos para a escola fluir, para não ter parado, distribuir as funções.

Em virtude da autoridade máxima do diretor escolar, historicamente construída e que o coloca em um pedestal intocável e inquestionável, observa-se a exclusão e/ou a opção por não participar por parte de pais, alunos, professores e da comunidade. Como consequência, enquanto o pensamento do diretor for o considerado correto e o escolhido, a participação e a democracia não farão parte do cotidiano escolar. Em tempos de gestão democrática-participativa, a autoridade deve ser distribuída, e as decisões, assumidas, acompanhadas e avaliadas pela totalidade que compõe a comunidade escolar, pois, considerando a função exercida pela escola, se em algum momento fosse necessário apontar-lhe um “dono”, este não seria o diretor, mas a sociedade que a cerca, que a integra e que dela usufrui.

Por seu turno, outra consequência dessa cristalização de poder é a construção de uma falsa atuação dos mecanismos de participação, o que faz de suas criações e existências meras formalidades. Não é possível negar que a criação de mecanismos de participação já representa um passo em direção à democracia; porém, se estes servem apenas para o cumprimento da lei, e não para a construção de uma escola democrática, pouco contribuem para a mudança. Ainda nesse diálogo, é possível encontrar ancoragem nas palavras de Paro (2016, p. 57):

Por sua vez, a existência de mecanismos de ação coletiva como a Associação de Pais e Mestres (APM) e o conselho de escola, que deveriam propiciar a participação mais efetiva da população nas atividades da escola, parece não estar servindo satisfatoriamente a essa função, em parte devido o seu caráter formalista e burocratizado.

Na instituição escolar pesquisada, ao serem questionados sobre a existência de mecanismos de participação na escola, como conselhos de classe, construção do PPP, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, comissões como PDDE e Caixa Escolar, a resposta foi: “Sim!” (Professora Mariana Ribeiro, 2025). Porém, ao aprofundar no tema e serem questionados: “No conselho, tem participação de alunos e pais, alguma coisa assim, nos conselhos de classe?”, a professora afirma que “Participação dos pais, não. Não. E raramente

com os alunos. Já aconteceram reuniões com eles. Mas, ultimamente, os conselhos nem estão acontecendo assim” (Professora Mariana Ribeiro, 2025).

Prossigui a partir de relatos anteriores: “Eu lembro que teve uma época que parece que os representantes participavam, né?”, recebendo a seguinte resposta: “Sim, sim. Teve esse movimento. Mas, atualmente, as reuniões são separadas dos alunos com os professores” (Professora Mariana Ribeiro, 2025). Já a aluna Stela Cavalcante (2025) compreende que “conselho de classe é mais os professores”.

Quanto ao PPP, o diretor José Alberto (2025) afirma que “Nós temos hoje na nossa escola atualizado”, enquanto a professora Mariana Ribeiro (2025) diz que é “mais uma coisa de gestão, atualmente, mais uma coisa que a gestão passa para os professores”. Maria da Silva (2025) argumenta que os pais não tiveram participação na elaboração do documento: “Não, a gente nunca participou do PPP da escola. Não!”. Os alunos, por sua vez, o desconhecem: “Não, como é isso?” (Aluna Stela Cavalcante, 2025).

Esse alheamento expresso pelos entrevistados no que se refere ao processo de elaboração do PPP da escola é negado quando comparado às informações internas do próprio documento, pois a escola compreende que, ao elaborar esse instrumento, “Sua dimensão político-pedagógica pressupõe uma construção participativa que envolve ativamente os diversos segmentos escolares e da sociedade” (PPP, 2013, p. 10) e descreve, em 8 passos⁴⁹, seu processo de construção, que buscou “envolver todos os atores desse processo numa construção

⁴⁹ De maneira discriminada o processo de informatização e coleta participativa de dados se deu seguindo os seguintes passos:

PASSO 1: Repasse por parte da Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica para as demais partes envolvidas da necessidade de modificação do documento com ênfase na urgência;

PASSO 2: Os professores sanaram as dúvidas dos presidentes de turma e estes comunicaram suas respectivas classes do que seria o Projeto Pedagógico, sua importância e estimularam seus colegas a refletirem quanto a situação atual da Educação ofertada pela instituição;

PASSO 3: O professor de Projeto de Vida fomentou no aluno a importância do ser humano na tomada de decisões e as mudanças que apenas uma escolha pode causar; (Obs.: Nas turmas regulares o professor da grande comum assumiu tal papel.)

PASSO 4: O professor de Corresponsabilidade Social e Empreendedorismo ressaltou a importância da colaboração do aluno e demais segmentos de forma unificada e sempre buscando uma escola de qualidade; para a construção do PPP da escola; (Obs.: Nas turmas regulares o professor da grande comum assumiu tal papel.)

PASSO 5: O professor de Tutoria auxiliou os presidentes de turma no momento de coleta, organização e categorização dos pensamentos de seus colegas; (Obs.: Nas turmas regulares o professor da grande comum assumiu tal papel.)

PASSO 6: Reuniões com os pais para ouvirem seus anseios e para consolidar a necessidade de os mesmos participarem. Nestas reuniões foram eleitos representantes para acompanharem e serem porta voz das mudanças realizadas;

PASSO 7: Reuniões com os funcionários da escola nas quais eles fizeram-se voz e ouvido no referente à importância de eles participarem ativamente. Nestas reuniões também foram eleitos representantes para acompanharem e serem porta voz das mudanças realizadas;

PASSO 8: Realização de Oficinas Colaborativa com todos os representantes para a unificação dos dados coletados e para a montagem do documento final (PPP, 2023, p. 12-13)

coletiva” (PPP, 2023, p. 13). Desse choque de perspectivas, evidencia-se a existência de duas instituições: uma documental, construída para suprir as exigências formais de elaboração do documento, aquela descrita em seu Projeto Político, e uma instituição real, aquela vivenciada por seus sujeitos e agentes. Conseqüentemente, o PPP, um dos principais mecanismos de participação no interior da escola, reduz-se a uma formalidade para atender às demandas superiores, sendo descaracterizado de sua essência democrática.

Segundo a aluna Stela Cavalcante (2025), a escola possui um Grêmio Estudantil “bem participativo”, colegiado e Caixa Escolar. Quanto ao penúltimo citado, os pais “sempre [participam]... Tudo é espaço para a gente” (Mãe Maria da Silva, 2025) e para os alunos “é mais pra assinar o meu nome, essas coisas, mas sentar e conversar muito ainda não” (Aluna Stela Cavalcante, 2025).

Ao questionar como ocorre o repasse das informações dos representantes do colegiado escolar para seus respectivos segmentos, observa-se que o segmento pais não dialoga entre si, pois “Para os outros pais, a gente ainda não fez repasse. A gente participa das coisas da escola, da questão financeira, mas a gente nunca repassou para os pais. Mas a gente que participa do colegiado, a gente tem conhecimento” (Mãe Maria da Silva, 2025). Por sua vez, o segmento professor acrescenta que:

Essas informações, elas não acontecem, não são repassadas porque as reuniões dos colegiados, elas não acontecem. Então, não tem como. Na verdade, eu sou membro, faço parte do colegiado escolar, mas não sei de muitas decisões que são tomadas com relação a alunos, com relação aos professores. Fico sabendo por outros, às vezes nem fico sabendo que o professor precisou se ausentar. Porque eu não sou chamada para... Para fazer esse repasse, nem para passar para os demais (Professora Mariana Ribeiro, 2025).

Apesar dos contrapontos à participação apresentados, cabe destacar que a atividade comunicativa da escola com seus segmentos expande-se, criando canais virtuais, como demonstram algumas falas, por meio da criação de grupos de *WhatsApp*: “A gente tem um grupo bem comunicativo, bem informativo. [...] está sempre repassando tudo o que é necessário pra gente saber, os pais” (Aluna Ster Cavalcante, 2025); “Inclusive, tem um grupo de pais, a gestão da escola e sempre que precisam, eles... perguntam, colocam a pergunta na gente para um grupo de pais e às vezes convida pais para vir aqui na escola” (Mãe Maria da Silva, 2025); e “Nós temos os grupos dos pais, nós temos o grupo dos alunos, a gente faz os avisos [...]” (Gestor José Alberto, 2025).

Para mais, como forma de viabilizar a participação no interior da escola, as reuniões, mesmo não alcançando o quantitativo desejado, são marcadas em “um horário que o pai ou a

mãe, o responsável pelo aluno, possa participar” (Servidora Minerva Brito, 2025), portanto, “Sempre. Sempre essa preocupação [...]” (Professora Mariana Ribeiro, 2025). Outros argumentos são encontrados em:

Com certeza. A gente sabe que tem um público. Como a gente trabalha no turno matutino com mais os alunos da zona urbana, aí eles trabalham muito na cidade, então a gente pega aquele horário que a mãe tem como trazer, entregar os filhos menores na escola, já fica aqui, vem para cá, daqui ela fica e já tem tempo para sair para fazer almoço. Então, há uma programação toda. E à tarde, como o nosso público é mais zona rural, utiliza o transporte escolar, aí a gente se adequa também. Para que esse pai se sintam bem recebido e ver que o nosso planejamento inclui a... a vida dele lá no campo, os horários dele (Vice Gestora Maria Tereza, 2025).

O caminho a ser buscado, diante dos dilemas institucionais supramencionados, é “a necessidade de se prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública” (Paro, 2016, p. 57). Se outrora fazia-se necessário superar o reducionismo dos mecanismos de participação à mera formalidade, que se desvela em assinaturas, agora é urgente que essa superação, de fato, ocorra.

4.3.3 Os dilemas político-sociais: os interesses dos grupos dentro da escola

Nas discussões aqui apresentadas, independentemente de a gestão democrática ser ou não conquistada, é impossível negar que o ambiente escolar é formado por grupos diversos, que possuem interesses coletivos, parcialmente coletivos e individuais. E, por haver não somente um tipo de interesse no interior da escola, o interesse coletivo, a participação pode se tornar campo de combate e distanciamento entre os grupos, como Paro (2016, p. 58) constata em:

[...] há que reconhecer, preliminarmente, a identidade de interesses sociais estratégicos por parte de professores, demais funcionários, alunos e pais, já que, na escola pública que atende às camadas populares, todos são trabalhadores, no sentido mais amplo do termo. Todavia, isto não significa que os atos e relações no interior da instituição escolar se deem de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais amplos não se dá forma frequentemente imediata. Em sua prática diária, as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola.

Considerando a “diversidade de interesses dos grupos que se relacionam no interior da escola” (Paro, 2016, p. 58), estes podem ser classificados, neste primeiro momento, como: interesses coletivos, quando o grupo compreende a causa como pertencente à totalidade dos sujeitos no interior da escola, o que, porventura, possui aspectos, em sua maioria, de longo

prazo e, ainda assim, não exclui a presença de conflitos, mas os supera em favor do coletivismo; interesses parcialmente coletivos, quando o grupo se divide em subgrupos ainda amplos, mas que defendem seus posicionamentos, funcionando como grupos individualizados que não superaram a presença dos conflitos, mesmo que em nome da coletividade; e interesses individuais, quando a perspectiva individual do sujeito se sobrepõe ao bem-estar da comunidade, de seu grupo macro, ignorando os conflitos em prol da manutenção de interesses de curto prazo, o que é comum ocorrer.

As entrevistas, inicialmente, buscaram mapear como o sujeito entrevistado percebe sua função, em nível macro, considerando o contexto escolar, e em nível micro, considerando a representação no colegiado escolar, se voltada à coletividade ou para fins individuais. Nesse sentido, Maria da Silva (2025) diz que sua função no colegiado “é para o grupo escolar como um todo, para a comunidade”, e a professora Mariana Ribeiro (2025) procura “fazer para a coletividade. Sempre!”. E outros segmentos discorrem:

É para coletividade. Eu acredito no trabalho participativo. Porque a escola não funciona sozinha. Ninguém gera uma escola sozinha. Então é um trabalho em equipe. O gestor precisa de mim. Eu preciso do gestor. Nós precisamos dos coordenadores. Precisamos dos professores e dos alunos. Para quê? Para que a gente, a escola possa ter um bom desempenho e os alunos possam ter um bom desempenho. Nosso trabalho seja um trabalho produtivo também, porque a gente não é conhecedor de todas as coisas. A gente sempre busca interagir com os demais colegas para que o nosso trabalho seja proveitoso a cada dia (Servidora Minerva Brito, 2025).

Eu digo que é para a comunidade. Eu não estou aqui para mim. Eu estou aqui para a comunidade. Eu sou um representante, igual já participei de reunião. O gestor geral de uma escola é o representante maior da escola. Então, eu estou representando a comunidade riachãoense. [...] Estou representando essa comunidade. Eu represento em reuniões, estou representando não o CEBA, estou representando a comunidade geral da escola. É professor, é aluno. É o índice que está representando, é todo um contexto (Gestor José Alberto, 2025).

Diante desse sentimento de coletividade, “Eu acredito que sempre tem um diálogo, a gente conversa, mas sempre entra no consenso, sempre não... Saber respeitar a opinião do outro, decidir, tem que ser uma coletividade” (Mãe Maria da Silva, 2025), portanto,

O que eu vejo na escola. É o seguinte: que o interesse maior é que o aluno tenha um bom desempenho na escola. A gente sempre busca isso e também um ambiente agradável para os professores, né? Para que todos nós sintamos essa integração. A gente não busca um interesse particular aqui. Por exemplo, eu nesse momento estou de licença prêmio, mas estou aqui contribuindo com a escola. Porque? Porque eu não busco o meu próprio interesse. Eu busco o interesse da escola, da coletividade, para que a escola tenha um bom desempenho durante o ano letivo (Servidora Minerva Brito, 2025).

Esta coletividade, sentimento de respeito e união que são apresentados nas falas dos representantes anteriormente citados, possui limitações quando confrontados com questões da realidade. Ao serem perguntados se “em momentos de reivindicação docente, por exemplo, como a comunidade, a gestão e os alunos se comportam?”, as respostas, apesar de Maria da Silva (2025), como mãe, afirmar que a “comunidade apoia”, demonstraram alheamento ao descreverem uma greve docente estadual ocorrida em anos anteriores:

Se mantém mais fixado no seu interesse, eles não nos ajudam. Nós já passamos por vários momentos desses e ficamos só nós mesmos. A escola funcionou normalmente, nós temos os nossos colegas que eles só estão na função, mas são professores como nós. Também não nos apoiaram na última que participamos. Mas é porque nós temos que aderir, porque é uma soma, né? A nível de Estado. Aí nós precisamos aderir para poder dar aquele reforço. Mas não tivemos apoio nem dos professores contratados. [Pergunteis: e os pais e os alunos? A resposta:] Também não, os alunos também, da mesma forma. A escola funcionou normalmente (Professora Mariana Ribeiro, 2025).

Já houve momentos aqui na escola que houve greve, houve algumas reivindicações dos professores e alguns pararam os servidores efetivos. Eles pararam, eles aderiram a uma causa. Já os contratados não tiveram esse, esse momento de participação, né? Não que eles não apoiassem, mas estavam na escola cumprindo o dever deles. Foi uma greve estadual, um movimento de todas as escolas do Maranhão (Servidora Minerva Brito, 2025).

Apesar de as informações presentes nos discursos da servidora Minerva Brito e da professora Mariana Ribeiro representarem a segmentação da escola, dos interesses e objetivos de seus sujeitos — estando estes mais alinhados à individualidade do que à coletividade —, há traços em suas falas que apontam para a superação do individual e o alcance do coletivo. Nessa perspectiva: “Sim!” (Mãe Maria da Silva, 2025; Aluna Stela Cavalcante, 2025), “Com certeza!” (Professora Mariana Ribeiro, 2025). “Quando se trata do servidor público, eu acredito que ele tem que colocar em primeiro lugar a coletividade. Claro que, para algumas pessoas, é difícil separar isso, né? Mas dá para separar” (Servidora Minerva Brito, 2025). E encerra o gestor José Alberto (2025), afirmando que “é possível e acontece aqui nessa escola. Eu nunca tomei, a Maria Tereza nunca tomou, e acho que ninguém aqui tomou, para que meu interesse pessoal seja maior que o coletivo”.

No CEBA, ao perguntar sobre a tomada de decisões e a participação de pais, alunos, funcionários e professores, evidencia-se uma linha de comunicação-informação, pois “Tudo o que a gente faz na escola, a gente informa” (Gestor José Alberto, 2025), fazendo com que as decisões não sejam “unilaterais, é uma decisão em conjunto” (Vice Gestora Maria Tereza, 2025). Aproximando-se do segmento dos pais: “sempre é convidado, sempre é convocado, mas nem sempre dá para a gente participar. Nem todos, mas sempre é comunico para a gente” (Mãe

Maria da Silva, 2025), e do segmento dos alunos: “Todos participam” (Aluna Stela Cavalcante, 2025). Contudo, nesse jogo de interesses que indiscutivelmente se faz presente no interior da escola, há ações que revelam a fragilidade desses posicionamentos anteriores, o que pode ser percebido na fala da professora Mariana Ribeiro (2025):

Atualmente, a participação é mínima. Já foram participações maciças, mas de pais, professores, qualquer tomada de decisão era sempre convocada. Porém, a gente percebeu que aconteciam os conflitos, né? Tipo, tem muitos pais que não condiziam com as ideias que estavam sendo propostas e aí eles acabaram que foram deixando. Mas, então, atualmente isso quase não acontece.

Deve-se, portanto, esclarecer dois pontos importantes quando se fala de conflitos — para o primeiro, erguerei argumentações próprias; para o segundo, dialogarei com um dos autores pilares deste estudo. Primeiramente, é preciso dissociar o termo conflito de “confusão” ou de qualquer outro sinônimo que direcione o pensamento à balbúrdia, pois, dessa associação equivocada, torna-se preferível — e é isso que se apresenta na realidade da escola pública — o silenciamento e o ocultamento de pensamentos: quem não expõe seu posicionamento ao grupo evita o surgimento de conflitos e, com isso, evita envolver-se em “confusão”.

O segundo ponto, é a ignorância e a minimização da importância desses conflitos, que para explicações mais profundas recorre-se a Paro (2016, p. 58-59):

Na perspectiva da participação dos diversos grupos no interior da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance, como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

Os conflitos são, desde suas origens e causas até suas implicações, espaços de aproximação entre os grupos que se conectam no interior escolar. É por meio deles que surge o diálogo e, por intermédio deste, barreiras individualistas e individualizadoras podem ser superadas em direção à participação, à democracia e à construção de uma gestão democrática-participativa.

4.3.4 Os dilemas ideológicos da participação

Os dilemas ideológicos da participação “são todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros” (Paro, 2016, p. 59). Referem-se às

construções sociais e históricas que se internalizam na subjetividade de cada indivíduo, moldando sua forma de se compreender, de se comportar e de se relacionar com os outros em contextos coletivos.

A visão de um sujeito sobre o outro, ou sobre um conjunto de outros, origina-se de suas experiências e vivências, podendo impulsionar ou dificultar a participação. Por isso, a concepção que esse sujeito possui acerca dos demais não se encerra nele próprio, como se lhe pertencesse exclusivamente; ao contrário, expande-se para suas práticas, ganhando dimensões que interferem nas circunstâncias apresentadas pelas condições materiais de sua realidade.

Ao alinhar esse pensamento com a participação da comunidade na escola, Paro (2016, p. 59) afirma que:

Assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva ou dificulta/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular.

Conhecer como a escola percebe a comunidade e suas potencialidades participativas faz parte do processo de construção de uma gestão democrática-participativa, pois a visão sobre o outro interfere no julgamento e na concretude das ações, propiciando ou prejudicando a formação de vínculos coletivos. Quando essas percepções em relação ao exterior, à comunidade, assumem caráter depreciativo,

muitos usuários se sentem diminuídos em seu autoconceito, o que os afasta da escola para não verem seu amor-próprio constantemente ferido. Outros conseguem perceber o preconceito com que são tratados, o que pode contribuir também para afastá-los quando sentem que não há condições de diálogo com a escola (Paro, 2016, p. 61).

Segundo a servidora Minerva Brito (2025) e a mãe Maria da Silva (2025), o modo de se posicionar da escola “com certeza” facilita o processo de participação, tendo em vista que “o modo da gente em dialogar com as pessoas, em ouvir os segmentos e não colocar o nosso individualismo acima, isso contribui para fazer com que a escola esteja se tornando hoje o padrão que a gente tem. Padrão de qualidade” (Vice Gestora Maria Tereza, 2025). Nada obstante, nem sempre essa abertura ocorre devido à sobrecarga de funções, como descreve a professora Mariana Ribeiro (2025), que, a partir de suas observações diárias, relata que “Às vezes eles [a direção escolar] não têm esse tempo. Eles procuram fazer muito e cumprir com o que é cobrado deles, da nossa regional. Eles procuram muito. Porém, acho que precisaria de um apoio maior, de uma ajuda, mais pessoas para trabalhar na gestão”. Ela acrescenta

A escola está sempre aberta, mas é claro que tem problemas em função de que, por exemplo, a questão do funcionário. Então, o gestor é sobrecarregado, o coordenador é sobrecarregado, ao mesmo tempo que eles têm que planejar com os professores, são eles que geram a cópia material, organizam as reuniões. Então, acho que existe uma sobrecarga de tarefas muito grande. Para todos os membros, gestor, coordenador (Professora Mariana Ribeiro, 2025).

Quanto à visão sobre a comunidade, esta “tem papel fundamental na escola, quando a comunidade está a par do que acontece na escola, tem tudo para que o aluno tenha um bom desempenho na escola. Principalmente os pais, falo sociedade, mas chamando pros pais” (Servidora Minerva Brito, 2025), porém, há uma “necessidade de a escola estar mais aberta para todos, como se ela estivesse restrita só para um grupo específico. E está funcionando assim, infelizmente!” (Professora Mariana Ribeiro, 2025).

Direcionando sua percepção para a comunidade e partindo do entendimento de que “aos pais, existe ainda uma certa resistência de comparecer aqui na escola, muitos comparecem, mas digamos, uma porcentagem que não é o esperado” (Servidora Minerva Brito, 2025). Assim, a atividade participativa não é desenvolvida, pois

É uma comunidade que não se interessa pelas causas da escola. Mas o objetivo ali é colocar os filhos para concluir o ensino médio. E a gente vê essa participação só no início do ano, aquela questão da matrícula, todo mundo quer colocar. Então, o aluno tem que sair. Aqui não tem outro recurso, né? Ele terminou o ensino médio, muitos até saem daqui. Mas a comunidade em si quase não participa (Professora Mariana Ribeiro, 2025).

A escola, como uma instituição fechada em si mesma — ponto importante levantado pela professora Mariana Ribeiro —, é percebida até mesmo na composição do Colegiado Escolar. A instituição optou por que o segmento pais fosse representado por uma mãe, Maria da Silva, que também é funcionária da instituição, o que demonstra certo desinteresse em expandir a participação da família no interior da escola, o que poderia criar vínculos com outros sujeitos. Maria da Silva pode, sim, representar esse grupo, pois a ele pertence; contudo, já faz parte do cotidiano da escola, já conhece suas causas e conquistas. Portanto, como um ato de fortalecimento, essa seria uma possibilidade de ampliação da participação de outros sujeitos. Diante desse restricionismo, evidencia-se uma postura de controle por parte da escola, ao trabalhar com sujeitos já conhecidos e acessíveis, em detrimento da criação de novas relações, que demandariam maior esforço.

É preciso lembrar à escola e aos agentes que nela atuam que a gestão democrática-participativa demanda a mobilização de forças físicas e mentais, assim como outras atividades humanas. Ela é conquistada mediante a aplicação de esforços que, a depender do momento e da situação, podem ser desconfortáveis. Entretanto, para que a participação se estabeleça na escola e na gestão, o caminho mais fácil nem sempre deve ser escolhido por ser confortável e prático; mudanças significativas podem gerar desconforto, e isso também se aplica à transformação de uma gestão autoritária e conservadora em uma gestão democrática-participativa.

Quanto à participação dos pais no interior da escola, “é ainda uma meta a ser aprimorada pela nossa instituição” (PPP, 2023, p. 23), pois a escola percebe que estes se fazem presentes apenas em momentos específicos, como reuniões gerais, discussões sobre o rendimento dos filhos, encontros sobre questões pedagógicas, entre outros. Dessa forma, a comunidade é caracterizada como distante das atividades cotidianas da escola, interessando-se em participar apenas quando o interesse é particular e ligado ao próprio filho, compreendendo-se que “Os responsáveis pelos alunos precisam adicionar às suas atividades cotidianas o acompanhamento constante do desempenho educacional de seus tutelados, pois a terceirização desta função para a escola interfere no desenvolvimento pleno do educando” (PPP, 2023, p. 23).

Outro elemento integrado aos dilemas ideológicos da participação é a “própria concepção de participação que têm as pessoas que aí trabalham” (Paro, 2016, p. 61). A visão que os membros internos da escola possuem sobre a participação interfere diretamente na participação da comunidade, na medida em que lhes são reservados apenas os momentos que a equipe escolar considera adequados. Sob essa perspectiva, a participação deixa de ser uma construção coletiva e passa a ser previamente definida, cabendo aos demais apenas fazerem-se presentes quando solicitados. Esse é um dos conceitos de participação mais evidentes no interior da escola pública.

Quando a participação, em sua escolha ou conquista, nasce distante do sujeito que irá participar e é conduzida por terceiros, não se configura, de fato, como uma atividade de empoderamento da escola rumo a uma gestão democrática-participativa. Para que venha a tornar-se uma força de contestação da descaracterização da escola e um caminho para a democracia, não deve estar restrita a momentos ou determinações; ao contrário, deve enraizar-se, criando vínculos profundos no ambiente escolar — desde os aspectos físicos até os ideológicos.

Buscando compreender o conceito de participação que cada sujeito possui, foi-lhes perguntado o que entendiam por participação. Como respostas: “é quando eu, enquanto

servidora estou a par do que acontece na escola e posso dar a minha contribuição” (Servidora Minerva, 2025); “é a questão do diálogo, a informação, é a gente ser informada, a gente saber do que está acontecendo e... Ser convidado mesmo a participar. Participar é você estar ali, atento [...]” (Mãe Maria da Silva, 2025); “Quando a pessoa busca estar ali, próximo de algo, de uma causa, estar ali atento e pronto pra qualquer coisa” (Aluna Stela Cavalcante, 2025); “Participação é estar presente em todas as atividades, né? Não só como professora, estar lá todos os dias executando as minhas tarefas, as minhas obrigações, mas também fazer parte de todo o engajamento que a escola possa estar promovendo” (Professora Mariana Ribeiro, 2025). Outros conceitos, foram:

A participação é estar disposto a fazer o que tem que ser feito para resolver as situações, problemas da escola, não só as situações e problemas, tentar fazer as coisas se alinharem, acontecerem de verdade e efetivamente na escola. A participação para mim é isso, é se dedicar à função que você está proposto a fazer (Gestor José Alberto, 2025).

Participação para mim é você estar aberto a entrar em determinada situação, mas alguém que está na situação abrir a porta também para eu entrar. Então, participação para mim é isso. Não é só eu querer entrar para solucionar um problema. Eu posso ter, às vezes, até a solução, mas é preciso alguém que está acima, está no comando, está aberto a abrir essa janela, essa porta, para eu dar a minha colaboração e entrar e participar. Participação para mim é isso (Vice Gestora Maria Tereza, 2025).

Mesmo alguns segmentos possuindo concepções de participação que se alinham a uma escola com gestão democrática-participativa, na qual “todos eles ajudam. Os de fora da gestão [participam], dando ideias” (Aluna Stela Cavalcante, 2025), na realidade não “é muito participativo. É mais cada qual chegando, cumprindo com a sua obrigação, dando a sua aula, dá aula, vai para casa. E somos chamados somente para as reuniões dos planos” (Professora Mariana Ribeiro, 2025), relata a representante do segmento professor, descrevendo a participação de seus semelhantes.

Mesmo compreendendo que “Uma escola de qualidade só será efetivada no ambiente escolar se TODOS assumirem o compromisso de lutar pelos anseios e sonhos idealizados pela Educação” (PPP, 2023, p. 29) e que uma escola participativa somente será alcançada “a partir do momento que os profissionais que lá estão queiram também essa participação” (Professora Mariana Ribeiro, 2025), as práticas internas revelam uma participação burocrática, na qual “é mais pra assinar o meu nome, essas coisas, mas sentar e conversar muito ainda não” (Aluna Stela Cavalcante, 2025), fazendo com que, dessa forma, “apesar de fazer parte, ser membro do colegiado escolar. Eu não sei de muitas decisões que são tomadas com relação a alunos, com relação aos professores” (Professora Mariana Ribeiro, 2025).

Além do controle exercido sobre os momentos de participação, é possível notar a “descrença acerca da possibilidade dessa participação” (Paro, 2016, p. 66) e “a ausência quase total de qualquer previsão de rotinas ou eventos que ensejam a participação da comunidade na escola” (Ibidem, p. 66). Quanto ao primeiro aspecto, percebe-se que desacreditar em um presente ou em um futuro coletivo não é uma questão unicamente da escola; trata-se de algo social que se expande rapidamente, criando abismos entre semelhantes. Em algum momento, ou melhor dizendo, em vários momentos, que podem ser descritos à luz da história, a humanidade passa a não ver a participação como um espaço de forças, mas sim como algo impossível e, portanto, que não merece a devida atenção, pois a vida demanda a realização de coisas possíveis. Ao segundo, Paro (2016, p. 66) pronuncia-se:

Como a própria instituição escolar não possui mecanismos institucionais que, por si, conduzam efetivamente a um processo de participação coletiva em seu interior, a inexistência dessa previsão por parte da direção ou dos educadores escolares fecha mais uma porta que poderia levar à implementação, na escola, de um trabalho cooperativo.

A participação deve, para sua conquista e manutenção, fazer parte da rotina escolar por meio de mecanismos institucionais que favoreçam a construção de um trabalho democrático e cooperativo. Observa-se que não é reduzir-se a somente momentos específicos, todavia, costurar a participação na cotidianidade da escola, como uma agulha nas mãos de um artesão costura o tecido, com pontos diversos que estão do início ao fim; assim deve ser a costura da participação, do início ao fim.

Analisando os dados apresentados, percebe-se que a gestão democrática-participativa do CEBA está fortemente presente em seu PPP, sendo descrita como uma prática já alcançada. Porém, ao interpretar os dilemas, evidencia-se que a gestão vivenciada pelos sujeitos escolares, em seus cotidianos, é permeada por obstáculos que precisam ser superados para que se alcance, de fato, uma escola democrática e com participação ativa. A partir dessas informações, a seção seguinte apresenta uma proposta de produto da pesquisa, que nasce da importância de formar continuamente os gestores escolares quanto aos elementos da gestão escolar.

5 PRODUTO TÉCNICO DA PESQUISA

A formação continuada é uma atividade necessária ao profissional da educação que atua diretamente no contexto escolar e, tratando-se do gestor, não seria diferente. O gestor escolar é um profissional de extrema importância para o bom funcionamento da escola;

portanto, deve buscar atualizar-se continuamente, para que sua prática seja um ato de mudança democrática.

Ao ocupar essa função, o profissional gestor deve, dentro de suas possibilidades concretas, “garantir o cumprimento da função educativa que é a razão de ser da escola” (Saviani, 2000, p. 207). Isso posto, alguns estudos o classifica como “o dirigente e principal responsável pela escola, tem a visão de conjunto, articula e integra os vários setores (setor administrativo, setor pedagógico, secretaria, serviços gerais, relacionamento com a comunidade etc.)” (Libâneo, 2013, p. 179). Em consonância, “o diretor escolar é o profissional a quem compete a liderança e organização do trabalho de todos os que nela atuam, de modo a orientá-los no desenvolvimento do ambiente educacional capaz de promover aprendizagens e formação dos alunos, no nível mais elevado possível [...]” (Lück, 2009, p. 17). Ademais, a autora apresenta como competências de fundamentação e organização da educação e da gestão escolar, por parte do gestor, os seguintes elementos:

1. Garante o funcionamento pleno da escola como organização social, com o foco na formação de alunos e promoção de sua aprendizagem, mediante o respeito e aplicação das determinações legais nacionais, estaduais e locais, em todas as suas ações e práticas educacionais.
2. Aplica nas práticas de gestão escolar e na orientação dos planos de trabalho e ações promovidas na escola, fundamentos, princípios e diretrizes educacionais consistentes e em acordo com as demandas de aprendizagem e formação de alunos como cidadãos autônomos, críticos e participativos.
3. Promove na escola o sentido de visão social do seu trabalho e elevadas expectativas em relação aos seus resultados educacionais, como condição para garantir qualidade social na formação e aprendizagem dos alunos.
4. Define, atualiza e implementa padrões de qualidade para as práticas educacionais escolares, com visão abrangente e de futuro, de acordo com as demandas de formação promovidas pela dinâmica social e econômica do país, do estado e do município.
5. Promove e mantém na escola a integração, coerência e consistência entre todas as dimensões e ações do trabalho educacional, com foco na realização do papel social da escola e qualidade das ações educacionais voltadas para seu principal objetivo: a aprendizagem e formação dos alunos.
6. Promove na escola o sentido de unidade e garante padrões elevados de ensino, orientado por princípios e diretrizes inclusivos, de equidade e respeito à diversidade, de modo que todos os alunos tenham sucesso escolar e se desenvolvam o mais plenamente possível.
7. Articula e engloba as várias dimensões da gestão escolar e das ações educacionais, como condição para garantir a unidade de trabalho e desenvolvimento equilibrado de todos os segmentos da escola, na realização de seus objetivos, segundo uma perspectiva interativa e integradora.
8. Adota em sua atuação de gestão escolar uma visão abrangente de escola, um sistema de gestão escolar e uma orientação interativa, mobilizadora dos talentos e competências dos participantes da comunidade escolar, na promoção de educação de qualidade (Lück, 2009, p. 15, grifo próprio).

Para mais, Libâneo (2013, p. 178-179, grifo próprio), ao apresentar uma lista de atribuições do diretor escolar, elenca:

- 1) Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias

da sociedade civil. **2)** Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização. **3)** Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho Escolar, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural. **4)** Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução. **5)** Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento. **6)** Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas. **7)** Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar. **8)** Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores. **9)** Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino. **10)** Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores.

O diretor deve ser visto “como um líder, uma pessoa que consegue aglutinar e articular as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão de um projeto comum” (Libâneo, 2013, p. 97), fazendo com que ele deva transformar-se em “um tipo de profissional com conhecimentos e habilidades para exercer liderança, iniciativa e utilizar práticas de trabalho em grupo para assegurar a participação de alunos, professores, especialistas e pais nos processos de tomada de decisões e na solução dos problemas” (Libâneo, 2013, p. 96).

Pensando no impacto das decisões assumidas pelo profissional gestor, a Proposta de Produto Técnico Tecnológico é um curso de formação continuada que possui ênfase na gestão democrática (história, conceitos, pilares, legislações e práticas de intervenção).

O curso intitula-se *A Gestão Democrática em Foco* e possui como objetivos gerais: apresentar os principais mecanismos de participação nos espaços escolares; dialogar sobre as instâncias em que a participação exerce significativa importância nas tomadas de decisão; conceituar gestão democrática; compreender a importância da força coletiva nas práticas participativas; e capacitar a comunidade escolar e local quanto à importância de participar ativamente das decisões oriundas do ambiente escolar.

Estruturalmente está subdividido em quatro módulos: I. Módulo: *As influências das Teorias da Administração na Gestão Escolar*; II. Módulo: *A Gestão Democrática da Educação*; III. Módulo: *Participação na Escola*; IV. Módulo: *A Gestão Democrática da Escola*; e uma

Proposta de Avaliação Final. Esses módulos serão trabalhados através de bibliografias, *chats* e atividades avaliativas, ferramentas síncronas e assíncronas.

Retomando a discussão sobre a formação continuada, esta, enquanto “condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional” (Libâneo 2013, p. 187), pode ser vista como “o prolongamento da formação inicial visando ao aperfeiçoamento profissional teórico e prático no próprio contexto de trabalho e ao desenvolvimento de uma cultura geral mais ampla, para além do exercício profissional” (*Ibidem*, p. 187).

O gestor, bem como os demais profissionais da educação, é sujeito à necessidade de formação continuada para o enfrentamento dos obstáculos, desafios e dilemas que surgem na prática escolar em oposição à democracia no interior da escola e à gestão democrática. Um bom gestor está continuamente atualizando-se e formando-se para assumir uma postura revolucionária e antagonista às opressões e mazelas que assolam a escola e a gestão.

Já a seção seguinte, e última deste estudo, apresenta as conclusões alcançadas por meio das análises e discussões. Ela busca sintetizar as proposições levantadas, apontando considerações e argumentos finais da pesquisa.

6 PARA CONCLUIR

Das análises e discussões desenvolvidas neste estudo, que teve como objetivo primário analisar os dilemas internos para a efetivação da gestão democrática-participativa em uma escola pública da rede estadual de ensino no município de Riachão (MA), e como objetivos secundários estruturar um arcabouço teórico sobre gestão democrática-participativa, caracterizar o perfil de gestão vigente na escola pública da rede estadual no município de Riachão (MA) e interpretar, com base nos documentos e entrevistas, os dilemas internos que se contrapõem à efetivação de uma gestão democrática-participativa, uma das primeiras considerações a que se chegou foi o processo histórico de desmantelamento da educação pública em detrimento de imposições do capital e de suas diversas fases e faces.

A educação pública, espaço inquestionável de contribuição ímpar para a formação de homens, mulheres, jovens e crianças das camadas populares, está, cotidiana e historicamente — pois não é algo apenas do presente, mas também do pretérito — sofrendo ataques, ora silenciosos, ora alarmados, que buscam dissolver seu potencial transformador, aderindo-a, com base no panorama atual, a uma formação vazia, como uma árvore oca. Sua função vem sendo

decodificada e recodificada pelas forças do capitalismo em sua fase neoliberal, buscando moldá-la para servir como instrumento da classe dominante.

De fato, os tempos são outros, as realidades também podem ser outras; contudo, as forças sociais continuam a colidir, e a camada hegemônica segue impondo suas normas, regras e visões de mundo, fazendo com que o ideário de um mundo equitativo se torne tão distante que não valha a pena sonhar ou lutar por ele. É por meio desse desgaste da visão futurística revolucionária da educação, ideologia cuidadosamente planejada e executada a todo instante no cotidiano, que o trabalhador nem sempre se põe a lutar pela mudança.

Às considerações supramencionadas, é possível inferir que a educação é um espaço de forças hegemônicas (Frigotto, 2010), marcado pela defesa de interesses sociais, políticos e econômicos que colidem diariamente para a construção de uma realidade própria, de liberdade ou de repressão. Infere-se também que a educação não é uma terra sem lei, apesar da existência de discursos que buscam desestabilizar suas bases legais; ao oposto, é amplamente marcada pela presença de legislações próprias, que são moldadas e descaracterizadas, quanto aos seus benefícios sociais, por aqueles que monopolizam o poder com o objetivo de conservar e ampliar a dominação.

E a escola pública? A escola pública está no epicentro desse desmonte educacional, confrontada diariamente com as mais diversas restrições (recursos financeiros, materiais, pedagógicos e formativos, além do apoio em lutas e causas), que apenas evidenciam um futuro oposto à democracia e à liberdade de viver e ser da comunidade. É por meio das instituições educacionais públicas — em suas paredes, telhados e espaços, os quais, em sua maioria, encontram-se precários e sucateados — que se torna possível perceber e capturar a essência desse movimento retrógrado de “evolução”.

É no chão da escola — expressão recorrentemente utilizada para referir-se ao que acontece no interior das instituições educacionais — que as implicações do capital, por meio de uma educação economicista e mercadológica, ganham forma e reduzem a visão de mundo, demonstrando a professores, gestores, alunos, pais e comunidade em geral que o caminho do mercado e da economia é o único possível. Nesse chão, marcado por rachaduras e pisos desgastados, as famílias trabalhadoras são usurpadas de um amanhã ético e justo.

Dessa forma, a função formativa da escola pública é reduzida a uma visão tecnicista e de treinamento, corroborando para a formação de mão de obra e para a retroalimentação do capital, que, a cada dia, mostra-se ainda mais faminto e insaciável. A escola retrocede em sua função, não se tornando espaço de libertação do homem de suas algemas, mas de encarceramento das realidades da camada popular que há muito sofre.

Entretanto, apesar das implicações negativas que são tão reais e evidentes na sociedade, não se deve esquecer que a mesma educação, cuja função está sendo esvaziada, possui força para lutar e combater seus dominantes e suas formas de dominação, o que a torna, portanto, uma força de combate contra a criação de um mundo de apatia e invisibilidades, possibilitando ao homem excluído apropriar-se de sua realidade e dos saberes historicamente produzidos, munindo-se de robustez para construir uma outra razão de mundo (Dardot; Laval, 2016).

Tratando-se das funções exercidas no interior da escola — que revoluciona ou conserva as desigualdades —, a gestão escolar não foge dos conflitos erguidos, constituindo-se como um espaço combativo, no qual as forças sociais colidem cotidianamente para a imposição de um ideário sócio-organizacional capaz de emancipar o homem ou conservar as desigualdades em favor da classe hegemônica. Assim sendo, ela é uma atividade política que não deve ser deixada aos interesses da classe conservadora ou, tão grave quanto, abandonada à mercê do tempo, como se este agisse por conta própria — realidade negada pela história humana.

Remontando à sua estruturação histórica, a gestão escolar nasce a partir da necessidade de gerir a escola pública, a qual possui objetivos singulares e próprios; contudo, constrói-se incorporando formas de gestão pertencentes a outras instituições, como ocorre com a herança das administrações industriais (ver seção 2), trazendo elementos como a inflexibilidade do tempo, a racionalização das atividades, a divisão do trabalho, a separação entre o grupo que pensa e o que executa, a otimização do tempo e outros mecanismos que conferem rigidez às atividades desenvolvidas em seu interior, aproximando-a de uma simples fábrica que produz força de trabalho para o fortalecimento do capitalismo, em qualquer de suas fases ou expressões, ao mesmo tempo em que a afasta de sua função formativa, isto é, de contribuir para a formação crítica do sujeito, possibilitando a apropriação do conhecimento historicamente produzido e a transformação da sociedade.

Progredindo cronologicamente, e sem abandonar suas heranças fabris, a gestão escolar é envolta pela nébula da globalização e do neoliberalismo, sendo influenciada por organismos internacionais como o Banco Mundial, a União Europeia e o Fundo Monetário Internacional, que buscam reduzi-la a lógicas empresariais, econômicas e de mercado, à medida que impõem a implementação de uma gestão gerencial. Por essa esteira, a escola passa a ser vista como uma empresa que deve, inquestionavelmente, associar-se às exigências neoliberais, possuindo como características formativas a meritocracia, a polivalência, a competitividade, a eficiência e a generalização da concorrência como norma de conduta, bem como da empresa como modelo de subjetivação (Laval; Dardot, 2016), visando a uma qualidade total.

Amparada pelo mandamento “ajuda-te a ti mesmo” (Dardot; Laval, 2016), a visão empresarial do ensino descaracteriza a escola, levando-a a pensar e agir menos como um espaço de formação humana e mais como uma empresa, revelando o deslocamento de sua função de uma formação cidadã para a formação de capital humano. Além disso, o gerencialismo na gestão escolar enfraquece a dimensão crítica da escola, valorizando a competição e fragilizando a coletividade e a democracia, o que a subordina às demandas do capital (Laval, 2019).

Como sinalizado anteriormente, existem, mesmo diante de tantas adversidades e tentativas de colapsar a educação e a escola pública, outras possibilidades que se constroem com a democracia, com a participação, com a coletividade e com o desejo de mudança. Não se pode deixar encabrestar pela visão hegemônica que defende unicamente o seu caminho e o seu futuro; é preciso buscar e assumir formas alternativas de se fazer educação e gestão escolar, e é nessas outras possibilidades que se encontra a gestão democrática-participativa.

A gestão democrática-participativa demarca a superação do autoritarismo e da verticalização das decisões, pois descentraliza os processos e as ações que ocorrem no interior da escola, incorporando todos os sujeitos — alunos, pais, professores, gestão e comunidade em geral — à sua cotidianidade, os quais passam a contribuir com a dinâmica organizacional e com os processos decisórios de maneira ativa. É por meio da efetiva participação dos segmentos que integram o espaço escolar — segmentos internos e comunidade, uma vez que não se concebe sua dissociação — que a escola deixa de servir aos interesses de poucos e passa a atender à coletividade social.

Por meio desse perfil de gestão, a democracia é instaurada no interior da escola, ao mobilizar seus agentes para o alcance de objetivos comuns e coletivos, que visam à formação de seus filhos e filhas e à transfiguração da realidade opressora em uma realidade democrática. Portanto, a gestão democrática-participativa faz-se com todos, com o coletivo, com o diverso e, somente assim, será possível promover uma educação com qualidade socialmente referenciada, que agregue e não exclua.

Para mais, a gestão democrática-participativa constitui-se como uma prática de fortalecimento da escola pública, na medida em que se coloca como força opositiva às tendências conservadoras de dominação, possibilitando que a classe trabalhadora habite ativa e criticamente o interior das instituições escolares por meio de práticas verdadeiramente participativas. Por isso, para além de uma forma de gestão, o que já lhe confere grande peso, é um exercício político contínuo para a redefinição da sociedade em prol de mudanças éticas e substanciais.

A gestão democrática-participativa possui como elementos caracterizantes a participação da gestão, dos professores, dos pais, dos alunos, dos funcionários e da comunidade na construção e avaliação de objetivos comuns; a autonomia, entendida como a capacidade da escola de construir sua própria identidade frente às pressões sociais; o pluralismo, que agrega o coletivo socioeducacional e reconhece sua riqueza para a formação de sujeitos críticos; e a transparência, fundamental para a construção de relações participativas ancoradas na verdade e na confiança.

Com a compreensão do conceito de gestão democrática-participativa, torna-se inegável a categoria participação como um de seus eixos estruturantes, pois, como afirma Bordenave (1994, p. 09), a “Democracia é um estado de participação” e logo, não se fará sozinha, na individualidade ou em grupos segregacionistas, mas com a presença de todos que se unem e movimentam-se também pelo todo, pelo que é coletivo.

A participação é uma atividade inerente à existência humana, uma vez que o sujeito sempre participa e faz parte de algum grupo, movimento ou causa; porém, participar no sentido de “fazer parte” — um de seus significados — não é o único abordado por esse termo, sendo também possível compreendê-la como “tomar parte”.

Além disso, a participação pode ser alcançada de diversas maneiras a depender de como ocorre seu processo prático, podendo ser uma participação de fato quando envolve-se na tomada de decisões: uma participação espontânea, que ocorre de forma fluída; uma participação imposta, quando não há direito em escolher ou não participar; uma participação voluntária, marcada pelo interesse próprio dos integrantes do grupo; uma participação provocada, ocorrendo por provocação de um fato externo; uma participação dirigida, para fins de suprir interesses de agentes externos; e uma participação concebida, quando participar é um benefício recebido (Bordenave, 1994).

Outras concepções referem-se às Participações Praticadas, apontadas por Lima (2011), que, ao contextualizar a realidade sociopolítica portuguesa, as classifica, conforme suas ocorrências, em: direta, indireta, formal, não formal, informal, ativa, reservada, passiva, convergente e divergente. Ainda nesse contexto, o autor elabora o que denomina de Não Participação Praticada, cujas tipologias incluem a participação imposta ou forçada, a induzida e a voluntária.

Com outro olhar, a participação que mobiliza e estimula a presença dos sujeitos no interior de grupos e instituições — aqui incluída a escola — não ocorre espontaneamente, mas é conquistada (Demo, 1994) passo a passo, dia após dia, sem que se saltem processos, etapas

ou momentos, tampouco se encontre uma fórmula mágica para seu surgimento imediato. Para que a participação se efetive, é necessário que seja genuinamente construída.

Com essas considerações acerca da educação, da escola pública e da gestão democrática-participativa, o estudo de caso desenvolvido no Centro de Ensino Belezas Azuis (CEBA) apresenta-se como revelador da prática concreta da gestão escolar no cotidiano da instituição e da forma escolhida para conduzi-la.

O CEBA, localizado em Riachão (MA), é a única escola da rede estadual nos limites do município, sendo responsável pela oferta do ensino médio para toda a população riachãoense. Sua contribuição formativa acentua-se por ser a única instituição escolar a ofertar o ensino médio e por atender a um grande quantitativo de estudantes que residem tanto na zona urbana quanto na zona rural. Diante dessas premissas, ser riachãoense com a educação básica concluída passa, em algum momento formativo, por ter sido discente do Centro de Ensino Belezas Azuis.

A partir dessas singularidades, investigaram-se, por meio de entrevistas semiestruturadas (com o gestor geral José Alberto, a vice-gestora Maria Tereza, a professora Mariana Ribeiro, a servidora Minerva Brito, a mãe Maria da Silva e a aluna Stela Cavalcante) e da análise do PPP da instituição, os dilemas internos que obstaculizam a efetivação de uma gestão democrática-participativa. Cabe esclarecer, como já feito em outro momento neste texto, que por dilemas internos compreendem-se os obstáculos presentes no interior da escola, como situações, atitudes e posicionamentos, que dificultam o alcance de uma prática democrática. Esses dilemas subdividem-se em: dilemas materiais da participação, dilemas institucionais, dilemas político-sociais e dilemas ideológicos.

Os dilemas materiais parecem constituir uma norma indissociável das escolas públicas brasileiras. Seus cotidianos são demarcados por limitações materiais, estruturais e formativas que encabrestam a prática de gestão, reduzindo-a ao possível em meio a condições precárias.

No Centro de Ensino Belezas Azuis, foram relatadas reformas estruturais que não atendem às reais necessidades, mas apenas mascaram a situação, levando profissionais, como professores e gestores, a adquirirem recursos ou a contribuir como podem. Mesmo com a conquista do pátio reformado, a escola não possui capacidade para comportar simultaneamente todos os segmentos escolares, o que impede o diálogo coletivo e enfraquece a possibilidade de construção de laços mais sólidos entre pais, professores, alunos, funcionários, gestão e comunidade, uma vez que não há espaço físico adequado para tal interação.

Para mais, os recursos didáticos são escassos, desfocando a atenção docente da participação para a “criatividade inovadora” de sua prática. Soma-se a isso, a falta de formação

continuada, o que coloca o professor na posição de aprender por meio de tentativas, erros e acertos no cotidiano da docência, prejudicando seu trabalho e a qualidade da educação ofertada.

Por outro lado, apesar das adversidades materiais, essas situações podem, e devem, ser consideradas energias para o abastecimento da força combativa da qual a escola precisa munir-se para conquistar a democracia e a participação. Como exemplo do estudo de caso, destaca-se o atraso na entrega do prédio após a última reforma, o que mobilizou a comunidade e uniu forças com a escola para pressionar as autoridades estaduais a acelerarem o processo e concluírem a obra.

Quanto aos dilemas institucionais, a escola mostra-se favorável e desejava de um sistema de hierarquia — denominado no PPP como hierarquia funcional — na qual o gestor é responsável pela escola e possui a palavra final. Inclusive, a gestão percebe-se como democrática por buscar o diálogo; porém, essa busca ocorre, principalmente, entre a própria equipe gestora, expandindo-se quando necessário para os demais segmentos.

Sabendo-se que a participação é uma conquista e que a gestão democrática-participativa também se conquista diariamente, é imprescindível a criação de mecanismos de participação no interior da escola, pois é por meio desses canais de comunicação e presença que a rigidez institucional será rompida.

No CEBA, é relatada a existência desses mecanismos, como o Colegiado Escola, o Grêmio Estudantil, a realização de reuniões em horários conveniente aos pais e a construção do PPP. Entretanto, suas práticas e aplicabilidades permanecem, em grande medida, no campo teórico, não se materializando plenamente nas ações cotidianas da escola. Observa-se, por exemplo, que o segmento dos pais não participou da construção do PPP, apesar de o documento afirmar ter sido elaborado coletivamente, e que o Colegiado Escolar se restringe, em muitos casos, à formalidade das assinaturas de seus integrantes.

É preciso destacar que a existência de mecanismos de participação por si só não é suficiente para a democratização da escola ou consolidação da participação. Esses mecanismos devem ser seriamente vistos como instrumentos para o alcance da democracia, e não como uma formalidade ou o peso de cargo. Assim, é preciso ultrapassar o campo dos discursos e das teorias e enfrentar as adversidades — que são superáveis, e mais facilmente se coletivamente para que a gestão democrática-participativa se cumpra.

No que alude aos dilemas político-sociais, os entrevistados demonstraram compreensão de que a função da escola e do trabalho que nela se realiza é para a coletividade; no entanto, por meio de seus relatos e falas, percebeu-se que, quando ocorrem situações de mobilização social que não interessam diretamente ao segmento, estes mantêm-se reservados, não aderindo

ao movimento. A exemplo, cita-se a greve dos professores, em que pais, alunos, a gestão escolar e os professores contratados não aderiram à causa — estes dois últimos segmentos afirmaram apoiar, mas, pela imposição da função, não pararam. Sendo assim, a escola apresenta-se segmentada pelo direcionamento de seus agentes internos apenas aos objetivos particulares.

Para uma gestão democrática-participativa sólida, é necessário superar a individualização da escola por meio de interesses individuais, como se esta fosse particular a cada sujeito, e buscar — o que nem sempre será fácil — o atendimento dos interesses coletivos; interesses que beneficiam, a longo prazo, toda a comunidade escolar.

É importante ressaltar que o jogo entre os interesses pessoais e os interesses coletivos pode desdobrar-se em conflitos, mas a existência destes não é motivo para escolher a autoridade e o distanciamento, como descrito em uma das entrevistas realizadas; pelo contrário, os conflitos demonstram que a escola está se construindo com a diversidade de visões e pensamentos, eixos para o fortalecimento da participação, da democracia e do diálogo.

Os últimos dilemas analisados foram os ideológicos; estas análises constataram a posição da gestão e o conceito de participação dos sujeitos. Quanto ao primeiro ponto, a gestão escolar mostra-se disposta ao diálogo, mas sua sobrecarga de atribuições impede que ele ocorra com frequência, deixando-o restrito a momentos solicitados e formando arranjos já estabelecidos, como o que ocorre com a mãe Maria da Silva, que é professora contratada da instituição e ocupa a representação do segmento pais, demonstrando a necessidade de uma abertura participativa que supere somente a disposição. Ainda mais, a integralização dos demais segmentos aos processos de decisão é uma possibilidade para dispersar o excesso de tarefas.

O conceito de participação, por sua vez, é descrito como estar a par, estar presente e informado(a), estar presente e disposto(a) e estar aberto(a), qualificando-se como uma atividade de apropriação e pertencimento às causas escolares; não obstante, apesar desse entendimento teórico-conceitual, a presença, a informação, a disposição e o tomar parte das questões não ocorrem verdadeiramente.

A partir dos dilemas internos, o tipo de gestão vigente no Centro de Ensino Belezas Azuis é misto, pois “raramente se apresentam de forma pura em situações concretas [fazendo com que] características de uma concepção possam ser encontradas em outra” (Libâneo, 2013, p. 106), oscilando entre autoritário e participativo, a depender das circunstâncias, interesses e momentos que a escola esteja vivenciando. Além do mais, a prática e a concepção de gestão adotadas pela escola não são condizentes, uma vez que advogam e assumem, teoricamente, uma gestão democrática; contudo, a cotidianidade revela traços de autoritarismo e hierarquização, ocorrendo o que Libâneo (2013, p. 106) afirma: “Pode ocorrer, também, que a direção ou a

equipe escolar optem por determinada concepção e, na prática, acabem reproduzindo formas de organização e gestão mais convencionais”.

Nesse sentido, pode-se diagnosticar que a participação na escola se divide entre a participação de fato e a participação dirigida e concedida, com predominância da segunda tipologia. Pois há momentos de envolvimento dos sujeitos com o processo de tomada de decisões sobre seu cotidiano, o que seria o primeiro tipo de participação, e há momentos, estes mais recorrentes, em que os sujeitos são direcionados ao onde e como participar, recebendo esse poder. Quanto ao nível de participação, este se mantém no nível de informação, marcado pelo repasse de algo já decidido para que apenas se informe, e no nível de consulta obrigatória, visto que existem mecanismos institucionais que obrigam a consulta, mas a decisão final ainda ocorre pela gestão ou pelo gestor.

Fica evidente que a gestão escolar do CEBA possui uma caminhada a percorrer para a efetivação de uma gestão democrática-participativa e, para isso, deve abrir-se à participação de fato de todos os segmentos escolares, superando os conflitos, os interesses individuais, as dificuldades materiais e transformando os mecanismos de participação em verdadeiros canais fluviais que conduzam a água da democracia. É preciso romper a verticalidade e a centralização da autoridade no interior da escola, dispersando o poder para as mãos de todos e fortalecendo esse mesmo poder com a participação coletiva.

Por fim, recorro às falas das entrevistadas, definindo que “uma gestão democrática é uma gestão em que todos possam participar. Uma gestão em que os pais, alunos, professores, vigias, todos possam participar e estejam ligados com a gestão da escola” (Mãe Maria da Silva, 2025), portanto, “A participação tem a ver com a gestão democrática” (Professora Mariana Ribeiro, 2025) e, conseqüentemente, para que haja “democracia, tem que ter participação” (Vice Gestora Maria Tereza, 2025).

REFERÊNCIAS

ABRÚCIO, Fernando Luiz. O impacto do modelo gerencial na administração pública: um breve estudo sobre a experiência internacional recente. **Cadernos ENAP**, n. 10, Brasília, 1997.

ALVES, Andréia Vicência Vitor; ALVES, Regina Célia de Moraes; ASSALIN, Ester. Gestão democrática do Plano Nacional de Educação: limites e proposições. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 18, n. 42, p. 1001-1019, set/dez. 2024.

ALENCAR, Beatriz Carneiro. **A coleção indique da ação educativa como política de autoavaliação institucional**: as influências da relação público-privada na qualidade educacional. 2022. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação Docente em Práticas Educativas) - Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2022.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. *In*: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Teresa (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. São Paulo: Xamã, 2007, p. 63-71.

ALBUQUERQUE, Ana Elizabeth M. de. **O princípio da gestão democrática na educação pública**. Brasília: Liber Livro, 2012.

ARAÚJO, Suêldes de; CASTRO, Alda Maria Duarte Araújo. Gestão educativa gerencial: superação do modelo burocrático? **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 70, p. 81–106, jan./mar. 2011

ARAÚJO, Hugo Lima. **O perfil do diretor escolar da Rede Pública Municipal de Imperatriz/MA**. 2021. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão, avaliação e qualidade da educação no DF**: mediações e contradições entre as políticas educacionais e a realidade escolar. 2011. Doutorado em Educação – (Programa de Pós-Graduação em Educação), Universidade de Brasília, Brasília, agosto de 2011.

ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. PPGE/UnB. Brasília. Dissertação de Mestrado, Brasília: FE/UnB, 2000.

BARROS NETOS, João Pinheiro de. **Teorias da Administração**: das origens às tendências contemporâneas. Rio de Janeiro, RJ: Freitas Bastos, 2025.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização**: as consequências humanas. Tradução Marcus Pechel. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BORDENAVE, Juan E. Diaz. **O que é participação?**. 8. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2001-2010) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 10 jan. 2001. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024) e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do primeiro ciclo de monitoramento das metas do PNE: biênio 2014–2016**. Brasília, DF: INEP, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_primeiro_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_pne_bienio_2014_2016.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Relatório do 5º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2024**. Brasília, DF: Inep, 2024a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/relatorio_do_quinto_ciclo_de_monitoramento_das_metas_do_plano_nacional_de_educacao.pdf. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 2.614, de 2024**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024–2034. Brasília, DF: Presidência da República, Casa Civil, Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos, 2024b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/Projetos/Ato_2023_2026/2024/PL/pl-2614.htm. Acesso em: 15 ago. 2025

BRASIL. **Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024**. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 26 jul. 2024c. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2024/lei/L14934.htm. Acesso em: 15 ago. 2025.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. Uma reforma gerencial da Administração Pública no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília, Ano 49, n. 1, p. 5-42, jan/mar, 1998.

CABRAL NETO, A.; CASTRO, A. M. D. A. *Gestão Educacional na América Latina: delineamentos e desafios para os sistemas de ensino*. In: EYNG, A. M.; GISI, M.L. (rg.). **Política e gestão da educação superior: desafios e perspectivas**. Ijuí: Unijuí, 2007.

CAMPOS, Maiara Reis. **No ritmo da esteira: análises sobre alienação e adoecimento mental dos trabalhadores fabris**. 2018. 152 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Serviço Social, Trabalho e Questão Social) – Universidade Estadual do Ceará, Centro de Estudos Sociais Aplicados, Fortaleza, 2018.

CARAVANTES, Geraldo R.; PANNON, Claudia C.; KLOECKNER, Mônica C. **Administração: teorias e processos**. São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2005.

CHIZZOTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; RISCAL, Sandra Aparecida; SANTOS, Flávio Reis dos. **Organização escolar: da administração tradicional à gestão democrática**. São Carlos: EdUFSCar, 2015.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da educação escolar**. Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profuncionário), 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 921–946, out. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 23 out. 2025.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; SANTOS, Catarina de Almeida. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, 2007. (Série Documental. Textos para Discussão, n. 24). Disponível em: <https://www2.unifap.br/gpcem/files/2011/09/A-Qualidade-na-educacao-DISCUSS%C3%83O-N%C2%BA-24.pdf>. Acesso em: 23 out. 2025.

DUBLANTE, Carlos André Sousa. **Gestão escolar: fundamentos e práticas no contexto da escola pública**. São Luís, EDUFMA, 2011.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista: noções de política social participativa**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A educação está nocauteada. Entrevista concedida a André Antunes. **Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/FRIOCRUZ**, Rio de Janeiro, 15 jun. 2018. Atualizado em 01 jul. 2022. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/noticias/entrevista/a-educacao-esta-nocauteada>. Acesso em: 15 ago. 2025.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A educação e a crise do capitalismo real**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de Conteúdo**. 2. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2005.

FORD, Henry. **Os princípios da prosperidade**: minha vida e minha obra. Tradução de David de Angelis. São Paulo: Amazon Kindle, 2022.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GAMBOA, Silvio Ancisar Sánchez. **Pesquisa qualitativa**: superando tecnicismos e falsos dualismos. *Contrapontos*, Itajaí, v. 3, n. 3, p. 393-405, set./dez. 2003

GRACINDO, Regina Vinhaes. **Gestão democrática nos sistemas e na escola**. Brasília: Universidade de Brasília, 2007.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo. **História da Educação brasileira**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2015.

GOMES, Albiane Oliveira. **Do Plano de escola à escola do plano**: implicações do Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE Escola) na qualidade do ensino nas escolas municipais de São Luís/MA. 2016. Tese – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2016.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do Cansaço**. Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

HELOANI, José Roberto. **Organização do Trabalho e Administração**: uma visão multidisciplinar. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 1994.

IANNI, Octavio. Globalização e Neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**, 12(2), 1998.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do Trabalho Científico**: Procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos. 4. Ed. São Paulo: Atlas, 1992.

LARROSA, J. **Tremores**: escritos sobre experiência. Trad. Cristina Antunes, João Wanderley Geraldi. 1ª ed. 4. reimp. Belo Horizonte, Autêntica Editora, 2019.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**: o neoliberalismo em ataque ao ensino público. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 28. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Heccus Editora, 2013.

LÜCK, H. **Ação integrada**: administração, supervisão e orientação educacional. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

LÜCK, Heloísa. A gestão pedagógica da organização curricular com foco na superação da distorção idade-série. **Gestão em Rede**, n. 62, p. 10 – 14, junho, 2005.

LÜCK, Heloisa. **Dimensões da gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LIRA, Alexandre Tavares do Nascimento. **A legislação de educação no Brasil durante a ditadura militar (1964–1985)**: um espaço de disputas. 2010. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense, Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Niterói, 2010.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa**: uma abordagem sociológica. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARANHÃO. **Relatório do 1º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Estadual de Educação 2014-2017**. São Luís: Seduc. 2017. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/10/RELAT%C3%93RIO-PEE-MA-finalizado-com-as-%C3%BAltimas-corre%C3%A7%C3%B5es-1.pdf>. Acesso em: 03/10/2025

MARANHÃO. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado do Maranhão**, São Luís, v. 108, n. 111, 11 jun. 2014. Disponível em: https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf. Acesso em: 03/10/2025

MARTINS, Heloisa Helena T. de Souza. Metodologia qualitativa de pesquisa. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.2, p. 289-300, maio/ago. 2004.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política. Livro I: O processo de produção do capital. Tradução de Reginaldo Sant'Anna. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. 28. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Eurenice de. **Toyotismo no Brasil**: desencantamento da fábrica, envolvimento e resistência. 1. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. A gestão democrática da educação no contexto da reforma do estado. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Angela de S. (Org.). **Gestão da educação**: impasses, perspectivas e compromissos. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

OHNO, Taiichi. **O sistema Toyota de produção**: além da produção em larga escala. [S. l.]: Bookman, 1997.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**: introdução crítica. 16. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor Escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PARO, Vitor Henrique. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, Romualdo Portela; ADRIÃO, Theresa (org.). **Gestão, financiamento e direito à educação**: análise da Constituição Federal e da LDB. 3.ed. São Paulo: Xamã, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Educação para a Democracia**: O Elemento que falta na discussão da Qualidade do Ensino. 2000 Disponível em: <http://www.anped.org.br/reunioes/23/textos/0528t.PDF> Acesso em: 23/02/2022.

PESSOA, Fernando. **Livro do Desassossego**. 2. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 2003.

PEREIRA, Maria Ângela Pereira; SANTANA, Zionel. As legislações brasileiras e as previsões de garantia da gestão democrática da escola pública. **Scientia Generalis**, v. 3, n. 2, p. 132-147, 2022. Disponível em: <https://scientiageneralis.com.br/index.php/SG/article/view/443/348>. Acesso em: 15 ago. 2025.

PERONI, Vera Maria Vidal; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. Sistema nacional, plano nacional e gestão democrática da educação no Brasil: articulações e tensões. **Educação**, v. 37, n. 2, p. 180-189, maio-ago. 2014.

PILETTI, Nelson. **Aprendizagem**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2013.

PIRES, Pierre André Garcia; GONÇALVES, Rafael Marques. A gestão democrática no contexto da legislação brasileira: lutas e embates para a democratização do ensino público. **Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.** Santa Maria, v. 8, n. 17, p. 1-13, Pub. contínua 2019.

PPP. **Projeto Político Pedagógico**. Centro de Ensino Belezas Azuis. Riachão, 2023.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. **Variações sobre a técnica de gravador no registro da informação viva**. São Paulo: T. A. Queiroz, 1991.

SANDER, Benno. Gestão Educacional: concepções em disputa. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 69-80, jan./jun. 2009.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Plano Nacional de Educação**: por uma outra política educacional. 3. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2000.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. 6. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Parcerias público-privadas e gestão escolar pública. **Revista Cocar**, v. 7, n. 14, p. 66-72, ago/dez. 2013.

SILVA, Reinaldo Olivera. **Teorias da Administração**. 3. ed. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2013.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, Número I, Julho de 2009. Disponível em: www.rbhcs.com. Acesso em: 12 ago. 2024.

SOUZA, João Valdir A. **Sociedade, cultura, educação e escola**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SZYMANSKI, Heloisa (Org.). **A entrevista na Educação: a prática reflexiva**. 4. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.

STAKE, Robert E. **A arte da investigação com estudos de caso**. 2. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2009.

TAYLOR, Frederick Winslow. **Princípios da Administração Científica**. Tradução de Arlindo Vieira Ramos. 8. ed. São Paulo: Atlas, 1990.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VIANA, Nildo. **Introdução à Sociologia**. 2ª edição, Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VIZEU, Fábio. **Teorias da Administração: origem, desenvolvimento e implicações** [livro eletrônico]. Curitiba: InterSaberes, 2019.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: Papirus, 1998. p. 11–35.

VERDE, Alexandre Viana; LIMA, Francisca das Chagas da Silva. Planos estaduais de educação da região nordeste: o papel dos conselhos participativos na democratização da educação pública. **Revista Cocar**. v.15 n.31, p.1-17, 2021a. Disponível em: [file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/nildeapoluceno-planos-estaduais-de-educao-da-regio-nordeste-o-papel-dos-conselhos-participativos-na-democratizao-da-educao-pblica%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/WINDOWS/Downloads/nildeapoluceno-planos-estaduais-de-educao-da-regio-nordeste-o-papel-dos-conselhos-participativos-na-democratizao-da-educao-pblica%20(1).pdf). Acesso em: 04/10/2025.

VERDE, Alexandre; LIMA, Francisca das Chagas Silva. Gestão democrática da escola pública com base no monitoramento do PEE do estado do Maranhão. **Práxis Educacional**, v. 17, n. 48, 2021b. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/praxis/article/view/9124/6161>. Acesso em: 05/10/2025.

WITTMANN, Lauro Carlos. **Administração da Educação e a Produção do Conhecimento: Dimensão intelectual da competência do administrador**. Porto Alegre: CEDAE/ADERGS, n. 1, p. 49-50, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.

APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM A GESTÃO ESCOLAR

• OS DILEMAS MATERIAIS DA PARTICIPAÇÃO

1. A escola possui estrutura para atividades que envolvam a comunidade?
2. Onde ocorrem as reuniões?
3. Quando as reuniões ocorrem há preocupação com o horário que o pai possa participar?
4. Se os pais quiserem se reunirem na escola, há espaço?
5. A escola tem recursos para atividades educativas e sociais?
6. Existe formação docente continuada?
7. Como é formado o quadro de professores?

• OS DILEMAS INSTITUCIONAIS

1. Como funciona a tomada de decisões? Os pais/alunos/funcionários/professores participam?
2. Hierarquicamente como seria a cadeia de decisões da escola?
3. Quem é o responsável pela escola?
4. Existem mecanismo de participação na escola (Conselho de classe, construção do PPP, associação de pais e mestres, grêmios estudantis, comissões como PDDE/Caixa Escolar, Colegiado escolar)? Como eles funcionam?
5. As turmas possuem representante de turma? Como é a relação aluno-aluno e aluno-gestão no repasse de informações?
6. Os representantes participam de reuniões?
7. Como ocorre o repasse das informações dos representantes para seus semelhantes?

• OS CONDICIONANTES POLITICO-SOCIAIS: OS INTERESSES DOS GRUPOS DENTRO DA ESCOLA

1. Seu trabalho é para a coletividade ou para você?
2. Como funcionam o jogo de interesses nas tomadas de decisões?
3. Em momentos de reivindicação docente, por exemplo, como a comunidade, a gestão e os alunos se comportam?
4. Você acredita que é possível superar os interesses individuais a favor da coletividade? Como?

• OS CONDICIONANTES IDEOLÓGICOS

1. O modo de se posicionar da escola facilita o processo de participação? A comunidade é adepta à participação social?
2. Como a escola percebe a comunidade? Em que nível essa visão modela seu posicionamento?
3. O que é participação para você? Como ocorre a participação na escola?
4. *Se a comunidade não participa:* Por que a comunidade não participa da escola? Questões como tempo, trabalho influenciam?
5. É possível que outros segmentos participem da gestão além do diretor e coordenador?
6. A participação é permitida, construída ou decretada?

7. Onde inicia e onde termina a participação na escola?
8. A participação ela deve ser somente executiva, somente estruturante ou ambas?
9. É possível uma escola participativa?
10. Participação e gestão democrática possuem alguma relação?

APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM O SEGMENTO SERVIDOR E PROFESSOR

• OS DILEMAS MATERIAIS DA PARTICIPAÇÃO

1. A escola possui estrutura para atividades que envolvam a comunidade?
2. Onde ocorrem as reuniões?
3. Quando as reuniões ocorrem há preocupação com o horário que o pai possa participar?
4. Se os pais quiserem se reunirem na escola, há espaço?
5. A escola tem recursos para atividades educativas e sociais?
6. Existe formação docente continuada?

• OS DILEMAS INSTITUCIONAIS

1. Como funciona a tomada de decisões? Os pais/alunos/funcionários/professores participam?
2. Hierarquicamente como seria a cadeia de decisões da escola?
3. Quem é o responsável pela escola?
4. Existem mecanismo de participação na escola (Conselho de classe, construção do PPP, associação de pais e mestres, grêmios estudantil, comissões como PDDE/Caixa Escolar, Colegiado escolar)? Como eles funcionam?
5. Como ocorre o repasse das informações dos representantes para seus semelhantes?

• OS DILEMAS POLITICO-SOCIAIS: OS INTERESSES DOS GRUPOS DENTRO DA ESCOLA

1. Seu trabalho é para a coletividade ou para você?
2. Como funcionam o jogo de interesses nas tomadas de decisões?
3. Em momentos de reivindicação docente, por exemplo, como a comunidade, a gestão e os alunos se comportam?
4. Você acredita que é possível superar os interesses individuais a favor da coletividade? Como?

• OS DILEMAS IDEOLÓGICOS

1. O modo de se posicionar da escola facilita o processo de participação? E o posicionar da comunidade?
2. Como a escola percebe a comunidade? Em que nível essa visão modela seu posicionamento?
3. O que é participação para você? Como ocorre a participação na escola?
4. *Se a comunidade não participa:* Por que a comunidade não participa da escola? Questões como tempo, trabalho influenciam?
5. É possível que outros segmentos participem da gestão além do diretor e coordenador?
6. A participação é permitida, construída ou decretada?

7. Onde inicia e onde termina a participação?
8. A participação ela deve ser somente executiva, somente estruturante ou ambas?
9. É possível uma escola participativa?
10. Participação e gestão democrática possuem alguma relação?

APÊNDICE C – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM O SEGMENTO ALUNO

• OS DILEMAS MATERIAIS DA PARTICIPAÇÃO

1. A escola possui estrutura para que os alunos desenvolvam alguma atividade? (grupo de estudos, feiras, etc.)
2. Os alunos participam das reuniões e ou reuniões de pais? Como?
3. Onde ocorrem as reuniões?
4. Quando as reuniões ocorrem há preocupação com o horário que o pai possa participar?
5. Se os pais quiserem se reunirem na escola, há espaço?
6. A escola tem recursos para atividades educativas e sociais?

• OS DILEMAS INSTITUCIONAIS

1. Como funciona a tomada de decisões? Os pais/alunos/funcionários/professores participam?
2. Hierarquicamente como seria a cadeia de decisões da escola?
3. Quem é o responsável pela escola?
4. Existem mecanismo de participação na escola (Conselho de classe, construção do PPP, associação de pais e mestres, grêmios estudantil, comissões como PDDE/Caixa Escolar, Colegiado escolar)? Como eles funcionam?
5. As turmas possuem representante de turma? Como é a relação aluno-aluno e aluno-gestão no repasse de informações?
6. Os representantes participam de reuniões?
7. Como ocorre o repasse das informações dos representantes para seus semelhantes?

• OS DILEMAS POLITICO-SOCIAIS: OS INTERESSES DOS GRUPOS DENTRO DA ESCOLA

1. Como funcionam o jogo de interesses nas tomadas de decisões?
2. Em momentos de reivindicação docente, por exemplo, como a comunidade, a gestão e os alunos se comportam?
3. Você acredita que é possível superar os interesses individuais a favor da coletividade? Como?

• OS DILEMAS IDEOLÓGICOS

1. O modo de se posicionar da escola facilita o processo de participação? E o posicionar da comunidade?
2. O que é participação para você? Como ocorre a participação na escola?
3. *Se a comunidade não participa:* Por que a comunidade não participa da escola? Questões como tempo, trabalho influenciam?
4. É possível que outros segmentos participem da gestão além do diretor e coordenador?
5. O aluno pode estar presente na tomada de decisões da escola?

6. A participação é permitida, construída ou decretada?
7. Onde inicia e onde termina a participação?
8. A participação ela deve ser somente executiva, somente estruturante ou ambas?
9. É possível uma escola participativa?

APÊNDICE D – ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA APLICADO COM O SEGMENTO PAIS

• OS DILEMAS MATERIAIS DA PARTICIPAÇÃO

1. A escola possui estrutura para que os pais desenvolvam alguma atividade? (grupo de estudos, feiras, etc.)
2. Os pais participam das reuniões e ou de outras reuniões que decidem sobre questões escolares? Como?
3. Onde ocorrem as reuniões?
4. Quando as reuniões ocorrem há preocupação com o horário que o pai possa participar?
5. Se os pais quiserem se reunirem na escola, há espaço?
6. A escola tem recursos para atividades educativas e sociais?

• OS DILEMAS INSTITUCIONAIS

1. Como funciona a tomada de decisões? Os pais/alunos/funcionários/professores participam?
2. Hierarquicamente como seria a cadeia de decisões da escola?
3. Quem é o responsável pela escola?
4. Existem mecanismo de participação na escola (Conselho de classe, construção do PPP, associação de pais e mestres, grêmio estudantil, comissões como PDDE/Caixa Escolar, Colegiado escolar)? Como eles funcionam?
5. Como ocorre o repasse das informações dos representantes para seus semelhantes?

• OS DILEMAS POLITICO-SOCIAIS: OS INTERESSES DOS GRUPOS DENTRO DA ESCOLA

1. Sua função no colegiado é para a coletividade ou para você?
2. Como funcionam o jogo de interesses nas tomadas de decisões?
3. Em momentos de reivindicação docente, por exemplo, como a comunidade, a gestão e os alunos se comportam?
4. Você acredita que é possível superar os interesses individuais a favor da coletividade? Como?

• OS DILEMAS IDEOLÓGICOS

1. O modo de se posicionar da escola facilita o processo de participação? E o posicionar da comunidade?
2. O que é participação para você? Como ocorre a participação na escola?
3. *Se a comunidade não participa:* Por que a comunidade não participa da escola? Questões como tempo, trabalho influenciam?
4. É possível que outros segmentos participem da gestão além do diretor e coordenador?
5. Os pais podem estar presente na tomada de decisões da escola?
6. A participação é permitida, construída ou decretada?

7. Onde inicia e onde termina a participação?
8. A participação ela deve ser somente executiva, somente estruturante ou ambas?
9. É possível uma escola participativa?