

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR**  
**CAMPUS DE SOROCABA**  
**CCHB – CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So**

**Gislaine Gonçalves dos Santos**

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA À LUZ DE GRAMSCI: UMA ANÁLISE DA GESTÃO  
ESCOLAR PAULISTA**

**Sorocaba / SP – 2022**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS - UFSCAR**  
**CAMPUS DE SOROCABA**  
**CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E BIOLÓGICAS - CCHB**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGEd-So**

**Gislaine Gonçalves dos Santos**

**GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA À LUZ DE GRAMSCI: UMA ANÁLISE DA GESTÃO  
ESCOLAR PAULISTA**

Texto apresentado à apreciação da banca de defesa como exigência para a titulação de Mestre em Educação do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação (PPGEd-So) da UFSCar (Universidade Federal de São Carlos) *campus* Sorocaba.

Orientador: Prof. Dr. Marcos Francisco Martins.

**Sorocaba / SP - 2022**

Gonçalves dos Santos, Gislaine

Gestão escolar democrática à luz de Gramsci: uma análise da gestão escolar paulista / Gislaine Gonçalves dos Santos -- 2022.  
113f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus Sorocaba, Sorocaba  
Orientador (a): Marcos Francisco Martins  
Banca Examinadora: Marcos Francisco Martins, Luciana Cristina Salvatti Coutinho, Luís Antonio Groppo  
Bibliografia

1. Antonio Gramsci . 2. Escola unitária . 3. Gestão escolar . I. Gonçalves dos Santos, Gislaine. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano -  
CRB/8 6979

Universidade Federal de São Carlos - UFSCar

*Campus Sorocaba*

Centro de Ciências Humanas e Biológicas - CCHB

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGEd-So

---

**Folha de Aprovação**

---

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Gislaíne Gonçalves dos Santos, realizada em 16/02/2022.

**Comissão Julgadora:**

Prof. Dr. Marcos Francisco Martins (UFSCar)

Prof. Dr. Luis Antonio Groppo (UNIFAL - MG)

Profa. Dra. Luciana Cristina Salvatti Coutinho (UFSCar)

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.  
O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação.

## **DEDICATÓRIA**

Dedico esse processo de formação acadêmica, que se concretiza por meio desse trabalho, a todos(as) aqueles(as) que estiveram comigo desde o princípio desse percurso, iniciado em tentativas e nos processos de aprendizagem.

Dedico à minha família, cujos integrantes são os maiores apoiadores das minhas aspirações, em especial, a minha mãe Eunice e ao meu pai Hélio, pela força que representam na minha vida; aos meus irmãos Ronald, Richard e Robert, pelo carinho; ao meu marido Frank, por toda ajuda e apoio nessa jornada, que não seria possível sem você; e as minhas filhas Melissa e Amora, pela maturidade de entender e apoiar.

Dedico àquelas pessoas que estão em minha vida e me inspiram a ser melhor do que fui ontem; àquelas que não são da minha família, porém, são seres especiais, que transformam o nosso caminho e que motivam o meu eu, tornando-o melhor! Em especial, ao meu orientador, que com muito respeito à ideia plantada nessa dissertação, proporcionou a mim direcionamento e aprendizados, que me fizeram chegar até aqui. E a professora Luciana, pelo apoio e inspiração.

Dedico aos meus amigos Lourdes Duarte e Sérgio Costa, pelo carinho, apoio e principalmente pela amizade. Também dedico esse trabalho ao Ribamar Nogueira, uma pessoa que vai para além na ajuda ao próximo; obrigado por me ensinar e continue inspirando!

Enfim, dedico a todos(as) que fazem parte da minha vida!

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço a todos(as) aqueles(as) que estiveram comigo nessa caminhada. Aos meus pais, irmãos, marido e filhas, por me incentivarem nos momentos difíceis e compreenderem a minha ausência nos momentos de dedicação à realização deste trabalho.

Agradeço aos professores Marquinhos, Renê, Luís Antonio Groppo e à professora Luciana Coutinho, por todo o apoio e ajuda nas etapas de qualificação e defesa, que muito contribuíram para a realização deste trabalho. Agradeço aos amigos(as), que vivenciaram as leituras desse texto comigo, em especial, Lourdes Duarte, Sergio Costa e Rafael Longaresi.

**Resumo:** esta dissertação apresenta os resultados de uma pesquisa sobre a gestão escolar democrática, que foi investigada tomando como referência teórica o legado de Gramsci, particularmente o conceito de escola unitária por ele formulado. O objetivo foi o de conhecer os princípios, as finalidades e os métodos da atual gestão escolar paulista, cotejando-a com o que é possível inferir do que o comunista revolucionário italiano formulou para a escola unitária. De modo que o problema da pesquisa foi o de verificar quais são as proximidades e distanciamentos que são possíveis de serem observados nos dois processos/formulações de gestão investigados. Por meio do método da pesquisa de tipo bibliográfica e documental, com viés qualitativo, foram analisados textos de Gramsci e de alguns comentaristas da obra que deixou, bem como legislações e documentos relativos à gestão escolar democrática, seu desenvolvimento histórico no Brasil e no Estado de São Paulo. O principal resultado alcançado com a investigação foi o de verificar que as duas perspectivas de gestão investigadas não coadunam, uma vez que a proposta por Gramsci visa à emancipação dos sujeitos educativos e a implementada no Estado de São Paulo intenta adaptá-los às necessidades da classe dominante sob o ponto de vista econômico e dirigente ética e politicamente.

**Palavras Chaves:** Antonio Gramsci; escola unitária; gestão escolar.

**Abstract:** this dissertation presents the results of a research on democratic school management, which was investigated taking Gramsci's legacy as a theoretical reference, particularly the concept of unitary school formulated by him. The objective was to know the principles, purposes and methods of the current São Paulo school management, comparing it with what is possible to infer from what the Italian revolutionary communist formulated for the unitary school. So, the research problem was to verify which are the proximities and distances that are possible to be observed in the two investigated processes/management formulations. Through the method of bibliographic and documentary research, with a qualitative bias, texts by Gramsci and some commentators of the work he left were analyzed, as well as legislation and documents related to democratic school management, its historical development in Brazil and in the State of São Paulo. The main result achieved with the investigation was to verify that the two management perspectives investigated do not match, since the proposal by Gramsci aims at the emancipation of educational subjects and the one implemented in the State of São Paulo tries to adapt them to the needs of the social class dominant from an economic and ethical and political point of view.

**Keywords:** Antonio Gramsci; unitary school; school management.

## **SUMÁRIO**

<b>1. INTRODUÇÃO .....</b>	<b>8</b>
<b>2. A GESTÃO ESCOLAR À LUZ DE GRAMSCI .....</b>	<b>11</b>
2.1 ALGUNS CONCEITOS GRAMSCIANOS FUNDAMENTAIS .....	11
2.2 A ESCOLA UNITÁRIA .....	27
2.2.1 <i>Características gerais: princípios, finalidades, estrutura escolar, conteúdos e métodos</i> .....	27
2.2.2 <i>A gestão na escola unitária: princípios, finalidades e métodos</i> .....	36
<b>3. GESTÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E LEGAIS .....</b>	<b>43</b>
3.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR .....	43
3.2 AS REFERÊNCIAS ATUAIS NO DEBATE SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA .....	65
3.3 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NOS DOCUMENTOS LEGAIS NACIONAIS .....	69
3.3.1 <i>A gestão democrática na Constituição de 1988</i> .....	69
3.3.2 <i>A gestão democrática na LDB de 1996</i> .....	71
3.3.3 <i>A gestão democrática nos Planos Nacional de Educação - PNEs</i> .....	73
4.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO ESTADUAL DE SÃO PAULO.....	82
4.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO .....	83
4.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO “CADERNO DO GESTOR” E NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO .....	87
4.3.1 <i>Gestão democrática nos “Cadernos do Gestor”</i> .....	87
4.3.2 <i>Gestão escolar nos cursos de formação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo</i> .....	89
4.5 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO PAULISTA: PRINCÍPIOS, FINALIDADES E MÉTODOS .....	97
4.6 PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A GESTÃO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E A INFERIDA DA PROPOSIÇÃO GRAMSCIANA DA ESCOLA UNITÁRIA .....	100
<b>CONCLUSÃO.....</b>	<b>104</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>107</b>



## 1. INTRODUÇÃO

Esta dissertação tem um referencial bibliográfico marxista. A principal fonte é Gramsci e alguns de seus renomados comentadores. Considerando as formulações desse autor, particularmente no que se refere à educação, a pesquisa pretendeu tomar a gestão escolar como objeto, com vista a refletir sobre as propostas atuais que a orientam, identificando seus limites e possibilidades de superação, bem como cotejá-la com as proposições da escola unitária formuladas pelo pensador e militante comunista italiano.

Desse modo, o problema de pesquisa que orientou a investigação, cujos resultados estão aqui apresentados, foi o seguinte: quais proximidades e distanciamentos observados entre a gestão escolar paulista e as formulações de Gramsci para a escola unitária, tendo como referência a perspectiva de gestão democrática?

Em relação aos objetivos, a investigação pretende, especificamente, analisar alguns dos conceitos fundamentais formulados por Gramsci, tais como, senso comum, filosofia, ideologia, intelectuais, bloco histórico, hegemonia, Estado, sociedade civil, sociedade política, guerra de movimento e de posição, reforma moral e intelectual e catarse; identificar e analisar características da proposta de “escola unitária” formulada por Gramsci, particularmente, seu princípios, finalidades, estrutura escolar, conteúdos e métodos; inferir dos textos lidos uma proposta de gestão escolar para escola unitária, a partir de leituras de Gramsci e dos seus principais comentadores na área de educação; conhecer e analisar os aspectos históricos, teóricos e legais da gestão escolar no Brasil; analisar referências atuais e documentos legais que sistematizam o debate sobre a gestão democrática; identificar as proximidades e distanciamentos da gestão escolar estatal e a gestão escolar da escola unitária.

O método proposto para o desenvolvimento da pesquisa foi o qualitativo, por permitir ao pesquisador participar, compreender e interpretar o objeto pesquisado, orientando sua intencionalidade e direcionando a pesquisa, formando um conjunto interligado “[...] de um contexto fluente dando importância tanto ao conteúdo manifesto das ações e falas, quanto ao que é latente ou ocultado” (GROPPO; MARTINS, 2006, p. 61).

Além da pesquisa bibliográfica sobre Gramsci e gestão escolar, entre as técnicas de coleta de dados da pesquisa, empregou-se a análise documental, que de acordo com Bacellar (2005) nos permite o entendimento do texto no contexto do seu tempo, os significados das palavras e das expressões e interesses utilizados por quem escreveu. Essas intencionalidades apenas são percebidas por um olhar crítico e a correta contextualização do documento. E Evangelista complementa:

Ao fim e ao cabo é disso que se trata: do homem e sua existência. Do modo pelo qual deixa rastros dessa existência e de como nos permite conhecê-la – pouco ou muito – pela busca incessante desses rastros, dessas pistas que – encontradas e entendidas – transformam-se em indicações para novas formas de existência humana. Se os documentos não são inocentes, se a teoria é aberta e necessariamente deve dialogar com a empiria, não é possível ao sujeito esquivar-se dessa relação. (EVANGELISTA, 2008, p. 14)

Com a análise documental, a pesquisa teve o intuito de observar o olhar dado à gestão escolar democrática nos documentos legais em âmbito federal e estadual, e assim ter subsídios para analisar as intencionalidades presentes nessas fontes documentais.

Conforme Lakatos e Marconi (2003), as fontes documentais e as bibliográficas são variadas, fornecendo ao(à) pesquisador(a) diversos dados, coletados a partir de manipulação e procedimentos diferentes.

A análise bibliográfica teve o objetivo de conhecer e analisar a escola unitária de Gramsci (princípios, finalidades, estrutura escolar, conteúdos e métodos), bem como alguns conceitos gramscianos, visando à compreensão do pensamento do autor. E também analisar o desenvolvimento histórico da gestão escolar no Brasil.

Desse modo realizada a pesquisa, os resultados alcançados são apresentados neste texto, cuja estrutura textual está articulada em quatro capítulos.

No primeiro deles, numerado como “2” segundo as vigentes normas da ABNT para a produção de trabalhos acadêmicos, tem-se alguns conceitos do pensador e militante comunista italiano Antonio Gramsci, que serviram para interpretar os dados coletados na pesquisa, sendo eles: senso comum, filosofia, ideologia, intelectuais orgânicos, bloco histórico, hegemonia, Estado, sociedade civil, sociedade política, guerra de movimentos e de posição, reforma moral e intelectual e catarse. Adiante, são expostos aspectos primordiais para o entendimento da escola unitária, como os princípios, finalidades, estrutura escolar, conteúdos e métodos, e se finda com uma proposição de gestão escolar à luz de Gramsci.

Cabe adiantar, contudo, que Gramsci não formulou nenhum escrito que trata, direta e sistematicamente, da gestão escolar. O que apresentado no primeiro capítulo são considerações produzidas a partir de inferências daquilo que o comunista italiano produziu, seja sobre a escola, seja sobre outras questões as quais ele se dedicou a refletir.

No capítulo 3, estão descritos os aspectos conceituais de administração/gestão escolar: o senso comum sobre a escola, administração escolar e diretor(a) escolar; uma breve narrativa da história da administração escolar no Brasil, começando no período Colonial até o contexto da Nova República e do neoliberalismo. Juntamente a isso, tem-se ainda a apresentação de

algumas referências ao debate sobre a gestão democrática e uma análise do conceito de gestão democrática em documentos legais de âmbito nacional.

O capítulo 4 apresenta uma análise do conceito da gestão democrática nos documentos legais estaduais, tais como: Constituição Estadual de São Paulo e Plano Estadual de Educação de São Paulo. Em um segundo momento, é verificado nos “Cadernos do Gestor” e nos cursos de formação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo as suas finalidades, princípios e método da gestão escolar, e assim, analisando-a com intuito de verificar suas características. E, por fim, reflete sobre as proximidades e distanciamento das finalidades, princípios e método da gestão escolar estadual de São Paulo e a inferida da proposição de gestão escolar gramsciana da escola unitária. Começa pelos aspectos de proximidade de uma gestão com a outra e, sucessivamente, entra nos distanciamentos que as caracterizam.

## 2. A GESTÃO ESCOLAR À LUZ DE GRAMSCI

Este capítulo apresenta alguns conceitos do pensador e militante comunista italiano Antonio Gramsci, que servirão para interpretar os dados coletados na pesquisa; são eles: senso comum, filosofia, ideologia, intelectuais orgânicos, bloco histórico, hegemonia, Estado, sociedade civil, sociedade política, guerra de movimento e de posição, reforma moral e intelectual e catarse. Eles foram selecionados porque se acredita que são centrais para o entendimento do legado deixado por Gramsci, particularmente, da proposição de escola unitária que ele formulou. Sobre ela, são expostos o que se acredita sejam aspectos primordiais, como princípios, finalidades, estrutura escolar, conteúdos e métodos, o que possibilitou produzir inferências sobre as finalidades, princípios e métodos da gestão escolar em Gramsci, embora ele não tenha escrito nada diretamente voltado para o esclarecimento.

### 2.1 ALGUNS CONCEITOS GRAMSCIANOS FUNDAMENTAIS

A produção teórica e a militância política e sindical de Gramsci tinham como objetivo a transformação da sociedade; portanto, todos os conceitos; que ele formulou e que são apresentados aqui são afinados com este escopo, do qual se origina o seu engajamento na luta de classe.

Mais do que com o estudo das formas de manutenção, conservação, sustentação ou reprodução do poder ou da dominação de classes na sociedade capitalista, Gramsci estava preocupado com a transformação dessa sociedade e com os caminhos das classes subalternas rumo à tomada desse poder, seguindo o espírito da décima primeira das Teses sobre Feuerbach, de Marx, segundo a qual, mais do que interpretar o mundo, é preciso transformá-lo (MOCHCOVITCH, 1992, p. 10).

Nesse sentido, Mochcovitch (1992) comenta que Gramsci desenvolveu novos conceitos dialeticamente articulados para entender a superestrutura, o Estado e a ideologia, com intuito de auxiliar as classes subalternas e seu partido na consolidação de uma nova hegemonia e, assim, disputar a “direção intelectual e moral” da sociedade, visando à tomada do poder político e a modificação da situação de dominação e alienação. A seguir, a apresentação desses conceitos será exposta.

O conceito de filosofia é compreendido por Gramsci, como concepção de mundo. Como há diversas concepções de mundo, há diversas filosofias, as quais se diferenciam no ato de pensar e de agir de cada ser humano ou grupo social, por meio da ação individual e/ou coletiva; “[...] sempre se faz uma escolha entre elas” (GRAMSCI, 1999, cad.11, § 12, p. 96).

Para Gramsci, “todos os homens são filósofos” ou “conformistas”, pois, “[...] não há filosofia que se irradie sem intromissão ou adesão das grandes massas as suas ideias” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 40), e também não se supera uma ordem intelectual e moral

(ideias, valores e costumes) sem que os homens e as mulheres estejam convencidos(as) de pensar e agir de determinado modo. Nesse sentido, pode-se afirmar que,

[...] todos os homens são “filósofos”, definindo os limites e as características desta “filosofia espontânea”, peculiar a “todo o mundo”, isto é, da filosofia que está contida: 1) na própria linguagem, que é um conjunto de noções e de conceitos determinados e não, simplesmente, de palavras gramaticalmente vazias de conteúdo; 2) no senso comum e no bom senso; 3) na religião popular e, conseqüentemente, em todo o sistema de crenças, superstições, opiniões, modos de ver e de agir que se manifestam naquilo que geralmente se conhece por “folclore”. (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 93)

A nossa concepção de mundo sempre estará atrelada a um determinado grupo, “[...] precisamente o de todos os elementos sociais que compartilham um mesmo modo de pensar e de agir” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 94). Como diria Gramsci, “[...] somos conformistas de algum conformismo, somos sempre homens-massa ou homens-coletivos” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 94).

Nessa ideia, a problemática está centralizada, de acordo com Gramsci (1999), em qual o tipo histórico de conformismo<sup>1</sup> de homem massa de que fazemos parte? Em larga medida, os homens e mulheres das classes subalternas são aqueles(as) que têm a concepção de mundo ocasional e desagregada - senso comum -, pertencente “[...] simultaneamente a uma multiplicidade de homens-massa” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 94), em que sua própria personalidade é constituída por diversos fatores estranhos, formados por “[...] elementos dos homens das cavernas e princípios da ciência mais moderna e progressista, preconceitos de todas as fases históricas passadas estreitamente localistas e intuições de uma futura filosofia que será própria do gênero humano mundialmente unificado” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 94).

Monasta (2010) revela que para Gramsci essa é a definição do conceito de senso comum como algo que possui certa complexidade como a religião; porém, é menos estruturado e homogêneo, manifesta-se através de reproduções vulgarizadas de ideologias historicamente antecedentes. Sendo assim, o senso comum se denomina como coletivo, pois não há existência de um único senso comum, por ser um produto e um processo histórico difundido de forma máxima nas classes subalternas, ou seja, “a filosofia dos não filósofos”, concepção de mundo articulada acriticamente pelos diversos meios sociais e culturais desenvolvido pelo próprio ser humano.

---

<sup>1</sup> O termo “conformidade” (ou conformismo) não significa para Gramsci a tendência negativa da pessoa a deixar-se dirigir e condicionar pela “moda”, mas é uma categoria para interpretar o processo pelo qual a maioria da população, em qualquer sociedade ou regime, costuma respeitar a tradição e observar suas regras (MONASTA, 2010, p. 27), o que ocorre pelo fato de que a concepção de mundo da classe dominante e dirigente é difundida e “cimentada” no meio social, tornando-se um senso comum vigente.

O “senso comum” é o folclore da filosofia e ocupa sempre um lugar intermediário entre o folclore propriamente dito (isto é, tal como é entendido comumente) e a filosofia, a ciência, a economia dos cientistas. O senso comum cria o futuro folclore, isto é, uma fase relativamente enrijecida dos conhecimentos populares de uma certa época e lugar (GRAMSCI, 2001, cad. 24, § 4, p. 209).

Dessa maneira, a superação do senso comum se dará a partir da “[...] superação das paixões puramente animais e elementares, por uma concepção da necessidade que fornece à própria ação uma direção consciente” (MONASTA, 2010, p. 75).

Nesse sentido, o senso comum e a religião - elemento do senso comum -, até porque também não deixa de ser uma concepção de mundo - não constituem uma ordem intelectual, devido ao fato de não poderem se reduzir à unidade e à coerência na consciência individual e coletiva.

A distinção entre a filosofia e o senso comum - ou a passagem de um momento para o outro - é que a filosofia tem presente como característica, a elaboração crítica e unitária do pensamento, enquanto que no senso comum as características são de um pensamento difuso e disperso, eclético (articula noções religiosas, folclóricas, sensitivas e até científicas), genericamente estabelecido em certa época de um ambiente popular. Porém, “[...] toda filosofia tende a se tornar senso comum de um ambiente, ainda que restrito (de todos os intelectuais)” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 101), ou seja, toda filosofia tende a se expandir para todos e todas em um coletivo social. Entretanto, esse senso comum é “[...] renovado com a coerência e o vigor das filosofias individuais” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 101) que devem estar permanentemente em contato com a cultural, com os simples.

Esse movimento é articulado por meio do núcleo sadio do senso comum, chamado por Gramsci de “bom senso”, desenvolvendo-o e transformando-o em algo coerente e unitário, o que o faz ganhar criticidade e consciência, tornando-se filosofia e evidenciando “[...] as razões que fazem impossível a separação entre a chamada filosofia ‘científica’ e a filosofia ‘vulgar’ e popular, que é apenas um conjunto desagregado de ideias e de opiniões” (MONASTA, 2010, p. 75).

Por isso, deve-se trabalhar o bom senso, desenvolvê-lo e transformá-lo em consciência de classe coerente e homogênea, pois, é neste momento que se constitui a filosofia de práxis, na qual Gramsci percebe como processo contínuo e permanente, podendo a mesma responder aos problemas atuais do momento histórico (MOCHCOVITCH, 1992). E há dois momentos simultâneos em que, para Gramsci, se desenvolve a filosofia de práxis:

O primeiro é a crítica do senso comum, que não o deve desprezar em bloco, isto é, precisa aproveitar o que há nele de bom senso. “(...) não se trata de introduzir uma ciência na vida individual de ‘todos’, mas de inovar e tornar ‘critica’ uma atividade já existente”. O segundo é a crítica das filosofias dos intelectuais, que deve ser

sustentada e atualizada no mesmo nível em que foi realizada por Marx e Engels, sem permitir que a filosofia da práxis se banalize ou vulgarize-. (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 100)

A filosofia da práxis tem como pretensão a “evolução” do senso comum – filosofia primitiva - dos “simples” a outro patamar, para orientá-los a uma concepção de vida superior, já que se alterando a concepção de mundo, modifica-se a postura dos sujeitos individuais e coletivos no mundo vivido, na prática social. Isso demanda o contato entre os intelectuais e os simples, mas um contato que não se limite a atividade científica - campo de pesquisa -, porque deve forjar, político-culturalmente, “[...] um bloco intelectual-moral que torne politicamente possível um progresso intelectual de massa e não apenas de pequenos grupos intelectuais” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 103).

Para Gramsci, os homens e mulheres ligados(as) às massas agem sem ter a consciência teórica de sua ação, ou seja, a sua consciência teórica encontra-se historicamente em contradição com o seu modo de agir. Desse modo, é provável que eles tenham duas consciências teóricas: “[...] uma, implícita na sua ação, e que realmente os unem a todos os seus colaboradores na transformação prática da realidade; e outra, superficialmente explícita ou verbal, que ele herdou do passado e acolheu sem crítica” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 103), a concepção verbal:

[...] não é inconsequente: ela liga a um grupo social determinado, influi sobre a conduta moral, sobre a direção da vontade, de uma maneira mais ou menos intensa, que pode até mesmo atingir um ponto no qual a contraditoriedade da consciência não permita nenhuma ação, nenhuma escolha e produza um estado de passividade moral e política (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 103).

A obtenção da compreensão crítica de si, resultante da formulação de uma concepção de mundo não imposta externamente aos sujeitos das classes subalternas, é um processo que passa pela luta de [por] hegemonias políticas, de direções que se contrastam, primeiramente no campo da ética (normas que regulam a ação individual e coletiva), e em seguida no campo da política (disputa pelo poder de conduzir o coletivo social em determinada direção), até atingir, por fim, a elaboração superior da sua própria concepção de si mesmo e da realidade vivida. Assim,

A consciência de fazer parte de uma determinada força hegemônica (isto é, a consciência política) é a primeira fase de uma ulterior e progressiva autoconsciência, na qual teoria e prática finalmente se unificam. Portanto, também a unidade de teoria e prática não é um dado de fato mecânico, mas um devir histórico, que tem a sua fase elementar e primitiva no sentimento de “distinção”, de “separação”, de independência quase instintiva, e progride até a aquisição real e completa de uma concepção do mundo coerente e unitária. (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 104)

Devido a isso, Gramsci; chama a atenção para observar que o desenvolvimento político do conceito de hegemonia tem uma representatividade superior ao progresso político-

prático, pois depende de um amplo progresso filosófico (compreendida a filosofia como concepção de mundo), que “[...] implica e supõe necessariamente uma unidade intelectual e uma ética adequada a uma concepção do real que superou o senso comum e tornou-se crítica, mesmo que dentro de limites ainda restritos (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 104).

Segundo Gramsci (1999), o aprofundar do conceito de filosofia de práxis, na unidade entre a teoria e a prática, encontra-se numa etapa inicial, por ainda persistir nela resíduos de mecanicismo, considerando que ainda se mantém uma visão da teoria como “complemento” e “acessório” da prática, como se a teoria tivesse a incumbência de servir a prática. E nesse processo reproduzem-se períodos contínuos entre a massa e os intelectuais que produz uma separação entre esses sujeitos, e nisso a impressão de “acessório”, de complementar, de subordinado se destaca, entendendo-os, massa a intelectuais, como não formando uma unidade orgânica.

Gramsci concluiu que a difusão de novas concepções de mundo incide, por razões políticas e sociais, na crítica e na coerência lógica dos grupos sociais, pois mesmo sendo um elemento formal, “[...] o elemento de autoridade e o elemento organizativo têm uma função muito grande neste processo, tão logo tenha tido lugar a orientação geral, tanto em indivíduos singulares como em grupos numerosos” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 109). Portanto, nas massas, “[...] a filosofia não pode ser vivida senão como uma fé” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 109).

Sabendo disso, as necessidades centrais para que qualquer movimento cultural substitua o senso comum e velhas concepções de mundo; são: primeiramente “[...] não se cansar jamais de repetir os próprios argumentos (variando literariamente a sua forma): a repetição é o meio didático mais eficaz para agir sobre a mentalidade popular” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 110), e por segundo, o trabalho incessante na elevação intelectual das camadas populares, “[...] isto é, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, o que significa trabalhar na criação de elites de intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela para se tornarem seus ‘espartilhos’” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 110), e é nesta necessidade que há a modificação do panorama ideológico de um determinado tempo histórico.

As manifestações inerentes à constituição de um novo pensar e agir nas massas deve seguir princípios lógicos de uma determinada ideologia. Monasta (2010) certifica que, para Gramsci, o conceito de ideologia tem o sentido de teorias que se expressam como “doutrinas”, ou seja, não é apenas uma ferramenta para entender a realidade, mas também carrega consigo uma série de princípios morais que orientam as ações práticas e o comportamento humano



individual e coletivo. Isto é, a ideologia é uma concepção de mundo - filosofia - internalizada nos produtos e processos sociais, que se incorpora nos sujeitos individuais e coletivos, uma vontade de agir de acordo com a concepção de mundo que é mobilizadora da sua ação.

Essa transformação da teoria em doutrina não é espontânea e sim orgânica, que se manifesta na utilização política das teorias. Sendo assim, Gramsci define que “[...] ‘ideologia’ é uma hipótese científica com caráter educativo e dinâmico, que é verificada e criticada pela real evolução da história” (MONASTA, 2010, p. 28). Portanto, “[...] a adesão ou não-adesão de massas a uma ideologia é o modo pelo qual se verifica a crítica real da racionalidade e historicidade dos modos de pensar” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 111). Se construídas arbitrariamente, são “[...] eliminadas pela competição histórica, ainda que por vezes, graças a uma combinação de circunstâncias imediatas favoráveis, consigam gozar de certa popularidade” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 111).

Gramsci diz que para elevar-se a uma forma superior de cultura e de concepção de mundo, necessita-se de organicidade de pensamento e a solidez cultural, e que ocorra entre os intelectuais e os simples a mesma unidade existente entre a teoria e prática. Os intelectuais têm por missão estabelecer a organicidade das massas, elaborar e tornar coerentes os princípios e os problemas que as massas colocam em sua atividade prática, e assim, constituir um bloco cultural e social entre intelectuais e as classes subalternas. Como se vê, este bloco ganha perfil político, mas sem deixar de ser, também, eminentemente de viés cultural. Eis um dos motivos porque cultural e política em Gramsci não se dissociam.

Para Gramsci (1999), o processo de criação dos intelectuais é árduo, extenso e cheio de contradições, de dispersões e de reagrupamentos, no qual se avança e retrocede. Porém, é por meio desse processo que se estabelece a aderência da fidelidade e a disciplina da massa e a sua colaboração no desenvolvimento do fenômeno cultural como um todo, cotidianamente em prova. O desenvolvimento desse processo está aglutinado a uma dialética de intelectuais-massa, e esse estrato de intelectuais se dilata de maneira quantitativa e qualitativamente e embrionária,

[...] mas todo progresso para uma nova “amplitude” e complexidade do estrato dos intelectuais está ligado a um movimento análogo da massa dos simples, que se eleva a níveis superiores de cultura e amplia simultaneamente o seu círculo de influência, com a passagem de indivíduos, ou mesmo de grupos mais ou menos importantes, para o estrato dos intelectuais especializados. (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 105)

Essas elites de intelectuais devem constituir e desenvolver interiormente uma hierarquia de autoridade e com competência intelectual, ou seja, um grande filósofo que seja capaz de vivificar “[...] concretamente as exigências do conjunto da comunidade ideológica,

de compreender que ela não pode ter a rapidez de movimento própria de um cérebro individual” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 110) e, desse modo, “[...] conseguir elaborar formalmente a doutrina coletiva de maneira mais aderente e adequada aos modos de pensar do que um pensador coletivo”; (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 110), ou seja, esses intelectuais devem “[...] formular, disseminar e consolidar na dinâmica da vida social uma visão de mundo que seja capaz de se tornar força social com potencial suficiente para promover concretamente a transformação radical do modo de vida” (MARTINS, 2011, p. 145).

O principal intelectual - coletivo - para Gramsci é o partido político, pois, têm a capacidade de se articular à massa atuante, e esta, podem atuar nos campos, prático e teórico “[...] com uma relação tão mais estreita entre teoria e prática quanto mais seja a concepção vitalmente e radicalmente inovadora e antagônica aos antigos modos de pensar” (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 105).

Os intelectuais, em específico, os orgânicos, formulam a concepção de mundo junto com o grupo/classe social ao qual se vinculam, de acordo com interesses e necessidades que manifestam. Eles lidam com a ideologia, já que ela é uma concepção de mundo transformada em “vontade”, isto é, força que direciona a ação individual e coletiva. Assim, eles assumem a missão funcional de propagar e de homogeneizar a concepção de mundo do grupo social ao qual estão ligados.

A filosofia de práxis se torna a ponte para essa constituição, pois é; por meio dela que o intelectual orgânico às classes subalternas difunde a concepção de mundo revolucionária para a massa de homens e mulheres, associando reflexões que superam o senso comum com o desenvolvimento do bom senso, em um processo teórico e prático que supere o cotidiano entendido como algo natural por meio de experiência política desenvolvida pela massa. Esses intelectuais orgânicos são dirigentes e organizadores e “[...] são aqueles que se imiscuem na vida prática das massas e trabalham sobre o bom senso, procurando elevar a consciência dispersa e fragmentária das massas ao nível de uma concepção de mundo coerente e homogênea” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 18).

Autoconsciência crítica significa, histórica e politicamente, criação de uma elite de intelectuais: uma massa humana não se “distingue” e não se torna independente “por si”, sem organizar-se (em sentido lato); e não existe organização sem intelectuais, isto é, sem organizadores e dirigentes, sem que o aspecto teórico da ligação teoria-prática se distinga concretamente em um estrato de pessoas “especializadas” na elaboração conceitual e filosófica (GRAMSCI, 1999, cad. 11, §12, p. 104).

Martins (2011) enuncia o conceito gramsciano de intelectual orgânico, destacando que o intelectual orgânico (indivíduos, grupos e organizações sociais) pode promover condições

de transformação e superação da sociedade de classes a partir de três funções básicas: científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas.

A primeira função, científico-filosófica, compõe-se de “[...] aquelas cujo objetivo é compreender a dinâmica da vida societária em uma determinada formação econômica e social, em seu processo de gênese e desenvolvimento histórico e suas contradições, seus limites e suas possibilidades” (MARTINS, 2011, p. 140). Nessa função, o intelectual orgânico terá que ser capaz de formular uma nova concepção de mundo unitária, coerente e homogênea, organicamente vinculada às necessidades da classe a que está ligado, formulada crítica e conscientemente num processo temporal e teórico-prático, que parte do núcleo sadio do senso comum, o bom senso, para superar a concepção de mundo que se tem, mediado pela reflexão guiada pelo “conhece-te a ti mesmo” e chegando ao ponto mais elevado do pensamento humano mais desenvolvido (MOCHCOVITCH, 1992). No caso do intelectual orgânico às classes subalternas (já que também há intelectuais orgânicos às classes dominantes e dirigentes), eles preconizam as necessidades e interesses da classe e disseminam a nova concepção de mundo “[...] na coletividade por diferentes meios, forjando outra cultura e as condições de produção de outro bloco histórico, este sob a hegemonia do proletariado, o que é indispensável para a superação do modo de vida capitalista (MARTINS, 2011, p. 141). Assim,

[...] ele terá condições de questionar a visão de mundo hegemônica e, ao mesmo tempo, apresentar alternativas às classes subalternas na disputa pela hegemonia, elevando a outro patamar a compreensão que têm da realidade, possibilitando-lhes a sensibilização em relação ao processo de exploração econômica, de alienação social e de subalternidade ético-política a que estão submetidas, para mobilizá-las a lutar em busca da superação dessa sua condição histórica vivida sob a égide do modo de vida capitalista (MARTINS, 2011, p. 141).

Para Martins (2011), há uma articulação entre as funções científico-filosófica e educativo-cultural, segundo a qual o intelectual orgânico se integra junto à massa com intuito de compreender essa realidade vivenciada pelo coletivo e mobilizar esse coletivo de homens e mulheres para a ação revolucionária, num movimento visceral de educar-se e educar os outros através de uma constituição “[...] crítica a todo o pensamento precedente, ou seja, as filosofias e ao universo cultural existente” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 17).

Isso determina mudanças na sua concepção de mundo dele próprio para afirmação hegemônica de uma nova concepção, produzindo-a e difundindo-a, tornando um novo senso comum, que se firme opostamente ao bloco ideológico burguês “[...] elevando a consciência popular até o ponto de nela promover uma ‘catarse’, condição indispensável aos subalternos

para superarem a condição de indivíduos submissos e indiferentes” (MARTINS, 2011, p. 143).

As duas funções supracitadas, de acordo com Gramsci, são contaminadas pela função política, pois “[...] se efetiva não apenas por meio da coerção dos aparelhos de Estado ‘sociedade política’, mas também pela formulação e consolidação de consensos sociais, produzidos e ‘cimentados’ pelos aparelhos da ‘sociedade civil’” (MARTINS, 2011, p. 143), sendo possível intuir uma função educativa. Todas essas funções do intelectual orgânico trazem um caráter ideológico ascendente empregado nesse conceito, no qual Gramsci evidencia em sua composição textual que os termos apresentam:

[...] termo “intelectual”, ele está identificando uma pessoa ou um grupo delas, uma organização social, [...] que tenha condições e capacidades para fazer a análise crítica da dinâmica de funcionamento da sociedade, produzir uma visão de mundo; e a “vontade” para agir orientado por ela, para garantir que o funcionamento da coletividade ocorra segundo os interesses das classes subalternas, o que é feito por meio de um processo coletivo com uma dimensão educativa que envolve os intelectuais e o povo. E o [...] termo “orgânico”, Gramsci remete-se ao engajamento vital do intelectual com as classes fundamentais de um determinado modo de vida social. [...] é o compromisso vital que os intelectuais podem ter com as classes no processo que travam na disputa pela hegemonia em uma totalidade sócio-histórica (MARTINS, 2011, p. 144).

Apreciados os fundamentos gramscianos dos aspectos conceituais de “intelectual orgânico” e suas funções, é perceptível sua importância na construção de uma ideologia hegemônica para a superação da sociedade capitalista, pois os mesmos nascem de sua intensa conexão “[...] à cultura, à história e ao processo político ao qual se insere para construir uma nova civilização” (SÁ, 2011, p. 126), trazendo para as classes subalternas “[...] libertação das condições de exploradas economicamente e dirigidas ético politicamente, o que exigiria a construção de um novo bloco histórico, orientado pelos interesses e pelas necessidades das classes dominadas e dirigidas” (MARTINS, 2011, p. 139).

Sabe-se que, para Gramsci, bloco histórico é condição para a realização da hegemonia de uma classe sobre o conjunto da sociedade, porque ele agrega, historicamente, várias forças sociais, promovendo, assim, a “[...] unificação ideológica e cultural da nação” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 40). Desse modo, a constituição de um bloco histórico torna possível superar o economicismo e o idealismo, já que articula dialeticamente estrutura e superestrutura, interferindo, alterando, transformando radicalmente a dinâmica real do mundo vivido.

Sendo assim, o relacionamento entre intelectuais e povo-nação, dirigentes e dirigidos, governantes e governados, é acertada por meio de uma adesão orgânica, “[...] na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira

mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo à troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos”, (GRAMSCI, 1999, cad.11, §68, p. 222). Em outras palavras, “[...] realiza-se a vida do conjunto, a única que é força social; cria-se o ‘bloco histórico’” (GRAMSCI, 1999, cad.11, §68, p. 222).

Portanto, a estrutura e a superestrutura “[...] formam um ‘bloco histórico’, isto é, o conjunto complexo e contraditório das superestruturas é o reflexo do conjunto das relações sociais de produção” (GRAMSCI, 1999, cad.08, §182, p. 250). Por isso, a formação do bloco histórico parte do raciocínio da necessidade de reciprocidade - processo dialético real - entre estrutura e superestrutura, do que decorre romper com a visão, muito presente em muitos marxistas, de que a economia é determinante da superestrutura. O que há entre essas duas dimensões da vida social é uma relação dialética (de troca, de intercomunicação, de interação) e não mecânica, e isso se manifesta no bloco histórico.

Ao reelaborar o conceito marxista de Estado, Gramsci integra sociedade política e sociedade civil numa noção geral de Estado. Assim, constitui-se o sentido de “hegemonia revestida de coerção”, em que o Estado representa tanta a força da coerção e quanto o consenso da sociedade civil, “[...] constituída pela rede complexa dos elementos ideológicos, em função dos quais a classe dominante exerce sua direção intelectual e moral sobre a sociedade” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 32).

Gramsci, para definir o conceito de sociedade civil, busca inspirações em Hegel, no qual o conceito se define como conjunto de organismos chamados habitualmente de “privados”, “[...] que correspondem à função de ‘hegemonia’ que o grupo dominante exerce em toda a sociedade, e àquela de ‘domínio direto’ ou de comando, que se expressa no Estado e no governo ‘jurídico’” (MONASTA, 2010, p. 98). Este conceito hegeliano de sociedade civil foi apropriado por Marx, sendo esse, definido por ele, como conjunto das relações econômicas. Já, em Gramsci a outra conotação, isto é, “[...] o termo “sociedade civil”, esta era para ele o conjunto de aparelhos, estruturas sociais, que buscam dar direção intelectual e moral à sociedade, o que determina a hegemonia cultural e política de uma das classes sobre o conjunto da sociedade (MARTINS, 2008, p. 83). Em outras palavras:

Sociedade civil: organizações responsáveis pela elaboração e/ou difusão das ideologias, compreendendo as escolas, as igrejas, os partidos políticos, os sindicatos, as organizações profissionais, os meios de comunicação, etc. No meio e por meio da sociedade civil, busca-se a hegemonia. Os seus portadores materiais são os aparelhos privados de hegemonia. Neste contexto, afigura-se imprescindível a estratégia da guerra de posição, vem a ser, a conquista de posições importantes para a construção da hegemonia. (SILVA, 2015, p. 250)

A sociedade civil, que é “[...] formada pelas organizações, instituições e aparelhos em que se faz a produção, a difusão e a reprodução das ideologias” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 33), se torna o local em que a hegemonia das classes dominantes se concretiza, daí ser nela que se deve travar, também, a disputa das classes subalternas por constituir uma nova hegemonia.

Martins (2008) revela que o conceito de sociedade civil, na concepção gramsciana, ao mesmo momento que se aproxima, se diferencia do que Marx compreendia sobre esse conceito. Ambas as concepções entenderam a sociedade civil como elemento determinante no desenvolvimento histórico.

Porém, para Marx, “[...] esse elemento determinante da história em última instância, a ‘sociedade civil’, refere-se à estrutura social, enquanto que para Gramsci ela é superestrutural, mas em relação dialética com a base material” (MARTINS, 2008, p. 84). Isto é, “[...] a ‘sociedade civil’ em Gramsci não pertence tão somente ao âmbito propriamente ‘econômico’, como em Marx, pois se constitui justamente na articulação dialética entre infra-estrutura e superestrutura jurídico-política e ideológica” (MARTINS, 2008, p. 84).

Como podemos perceber Gramsci, na formulação que produziu sobre sociedade civil e sociedade política, amplia o conceito Estado. Antes, em Marx, por exemplo, bem como nas teorias sociais que lhe precederam, o Estado tinha um sentido restrito, de aparelho que detinha a força para impor os interesses da classe dominante para todo o coletivo social. Contudo, em Gramsci, esse conceito é ampliado e o Estado passa a ser visto não apenas como aparelho que detém a força, mas também os meios de produzir consenso social em torno da concepção de mundo (filosofia) burguesa. Desse modo, para dar direção a um grupo social (hegemonia), com o Estado em mãos, o grupo dominante poderia empregar menos a força e mais a produção do consenso. Convencidos de seguir determinado rumo na vida social, os indivíduos, grupos, classes e organizações sociais, não precisariam ser submetidos à força dos aparelhos de estado (sociedade política).

De acordo com Silva (2015), Gramsci estabelece que o conceito de sociedade política; tem um sentido de Estado no sentido restrito “[...] formada pelo conjunto dos mecanismos através dos quais a classe dominante detém o monopólio legal da repressão e da violência e que se identifica com os aparelhos coercitivos ou repressivos de Estado, controlados pelas burocracias” (SILVA, 2015, p. 250). Em outras palavras, sociedade política é “[...] uma extensão da sedimentação ideológica promovida pela sociedade civil, que se expressa por meio dos aparelhos e atividades coercitivas do Estado, visando adequar as massas à ideologia e à economia dominantes (MARTINS, 2008, p. 83).

É assim que Gramsci confere outra e ampliada definição ao Estado, passando a ser identificado como “sociedade política + sociedade civil”, e determina que é nesse terreno que “[...] se dá a luta pelo poder ideológico, em que se exerce a hegemonia das classes dominantes sobre o corpo social, mas também no qual se disputa essa hegemonia” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 33) e se constitui uma nova hegemonia. Porém, é preciso considerar que na igualdade de funções hegemônicas exercidas, a sociedade política é a que está “[...] voltado exclusivamente para o domínio político e a coerção” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 34) e na sociedade civil se procura ganhar colaboradores para seus projetos, advindo da direção e do consenso conquistado; portanto, nela também há certo poder de coerção.

O estado na função hegemônica tem a sociedade civil como forjadora da grande batalha entre concepções de mundo opostas, ou seja, a hegemonia da concepção de mundo da classe dominante sobrepõe a das classes subalternas. Essas, por sua vez, podem adquirir gradativamente coerência e homogeneidade a partir de experiência política, da elevação cultural e da absorção dos elementos da “filosofia de práxis”, por meio dos seus intelectuais orgânicos, e assim conquistar a hegemonia, o que exigirá a aliança e a adesão de elementos das classes dominantes (MOCHCOVITCH, 1992).

Para Gramsci, o Estado é sinalizado como conjunto dos órgãos por meio dos quais a hegemonia e a coerção da classe dominante são exercidas sobre as classes subalternas. Essas principais funções estatais de domínio e função hegemônica são asseguradas através de dois aspectos de dominação requerentes dessas funções: a hegemonia e a coerção, na qual a função de domínio “[...] é desempenhada na sociedade política e envolve a coerção, em seus aspectos legais e mesmo policiais” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 43) e na função hegemônica denominada como “terreno” existente (sociedade civil) tem o papel de obtenção do consenso “[...] e a adesão das classes subalternas, instituindo um *bloco* que reúne, numa “harmonia” historicamente provisória, as diversas forças sociais, promovendo a unificação ideológica e cultural da nação” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 43).

Partindo das primícias da composição do Estado para Gramsci (sociedade política + sociedade civil), Mochcovitch (1992) destaca que para que esse bloco histórico seja bem-sucedido, é necessário um jogo dialético, no qual sociedade civil e sociedade política precisam estar organicamente unidas, ou seja, traduzidas pela fórmula “hegemonia revestida de coerção”.

Esse processo desenvolvido pelo Estado direciona a produção de um consenso social em torno da visão de mundo burguesa (classe que tem poder porque está com o Estado em suas mãos), fazendo com que todos e todas, dos mais variados grupos e classes, aceitem o

comando estabelecido pela classe dominante. Assim, ocorre a “[...] interiorização da ideologia dominante pelas classes subalternas e a ausência de uma visão de mundo coerente e homogênea por parte das classes subalternas que lhes permita autonomia” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 13) intelectual, moral e política. Ou seja, as classes subalternas se mantêm confinadas ao senso comum, à religião e ao folclore, base de sustentação que unifica a ideologia dominante.

Isto significa que um grupo social, que tem uma concepção própria do mundo, ainda que embrionária, que se manifesta na ação e, portanto, de forma descontínua, ocasionalmente, isto é, quando tal grupo se movimenta como um conjunto orgânico, toma emprestada a outro grupo social, por razões de submissão e subordinação intelectual, uma concepção que lhe é estranha (GRAMSCI, 1999, cad.11, §12, p. 97).

Portanto, Monasta (2010) afirma que a dominação ideológica seria a subordinação intelectual, na medida em que a classe dominante possa, pela direção que imprime à sociedade, cultivar a conformidade ideológica em todo o bloco social, cimentado e unificando determinada ideologia, no caso, a do capital e da classe que o encarna: a burguesia. Ou seja, a classe economicamente dominante, ao impor a sua visão de mundo a todos os indivíduos, grupos e classes, fornece a eles uma forma de compreender a realidade (direção intelectual) e estabelece normas para ação (direção moral).

Na expressão subordinação intelectual Gramsci; demonstra sua concepção sobre a dimensão ideológica da dominação de classe na sociedade capitalista. A princípio para a existência dessa subordinação intelectual, o ponto a se destacar se torna o econômico - a dominação do capital sobre o trabalho – correspondendo, assim, à exploração das classes subalternas. De modo que tal exploração seja a base da luta de classes, que se expressa na política, na luta ideológica, na disputa por hegemonia (MOCHCOVITCH, 1992).

Em seguida, para que essa dominação econômica seja garantida, no sistema capitalista; subsiste a dominação ético-político-ideológica promovida principalmente pelo Estado - representante da classe dominante -, que repreende por meio de órgãos reguladores estatais - o exército, a polícia, entre outros - a sociedade quando há crises ou mesmo para mantê-la funcionando segundo um sistema que reproduz interesses e necessidade da classe no poder.

Mochcovitch (1992) expressa que, para Gramsci, a classe dominante se estabelece hegemonicamente por imprimir a direção cultural e ideológica aos diversos níveis e estratos sociais de uma sociedade, e o que contrapõe essa dominação é o estabelecimento de uma luta por uma nova hegemonia, que exige uma grande transformação histórica do plano da



superestrutura, criando um novo senso comum e promovendo a elevação cultural das massas. Ou seja, a transformação intelectual e moral que se constrói e difunde a partir de uma

[...] estratégia revolucionária, não a reduzindo à tomada da sociedade política, o Estado no estrito senso do termo, e nem apenas ao controle do território da produção material, pelas guerras de movimento. A superação do capitalismo exige também guerras de posição, embates no campo cultural, ético, filosófico, religioso (MARTINS, 2017, p. 1003).

Gramsci, ao analisar criticamente a teoria política após a Primeira Guerra Mundial, faz observações importantes referentes à passagem da guerra de movimentos à guerra de posições, constituindo, assim, uma estratégia revolucionária, que traz na centralidade das análises, as diferenças entre elas. É nesta crítica reflexiva que o autor amplia os conceitos de Estado e de hegemonia, vinculando-os, pois são indissociáveis e devem ser entendidos a partir das contraposições existentes entre a guerra de movimento “[...] (que exige uma estratégia fulminante na tomada do poder contra o Estado forte e coercitivo) e guerra de posição (que exige concentração de hegemonia e movimentação de todos os recursos de hegemonia e do Estado para a tomada do poder)” (SILVA, 2015, p. 254).

Nesse sentido, Silva (2015) explica que na guerra de movimento ou de manobra - ligada a arte militar -, parte-se de um entendimento de estratégia do ataque frontal, vitoriosa na Revolução Russa, que se mostrou adequada às sociedades orientais, na qual o Estado é tudo e a sociedade civil é fluida e incipiente. Com a guerra de movimento se tem como fundamental a estratégia revolucionária, que tem por objetivo a conquista e a conservação do Estado mediante ao assalto direto ao poder, que se encontra centralizado em uma pessoa ou instituição (na Rússia, era o Czar). Já a guerra de posição - arte política -, de maior complexidade,

[...] corresponde à conquista de posições importantes para a construção da hegemonia. Afigura-se apropriada às sociedades ocidentais nas quais o Estado (ampliado) compreende tanto a sociedade política quanto a sociedade civil; sendo, esta última, a esfera da guerra por hegemonia. Gramsci compreende que, nestes Estados, a sociedade civil possui uma estrutura mais complexa e resistente. E esta complexidade das sociedades mais avançadas civil e industrialmente desqualificam a ideia de uma solução rápida baseada na proposta de um choque frontal. Para Gramsci, a luta pela hegemonia é travada no seio da sociedade civil (SILVA, 2015, p. 257).

A guerra de movimento e a guerra de posição visam, inegavelmente, à tomada e manutenção do poder. Nesse campo, uma das mais importantes contribuições de Gramsci para a teoria marxista foi à elaboração do conceito de hegemonia, o qual é definido como um conjunto das funções de domínio e direção exercida por uma classe social dominante, no decurso de um período histórico, sobre outras classes e grupos sociais, ou melhor, sobre o

conjunto da sociedade, sendo composta de duas funções: função de domínio e função de direção intelectual e moral.

Em síntese, é necessária uma luta complexa para transformar a totalidade do modo de produção e reprodução da vida social capitalista. É indispensável uma atuação tanto no âmbito econômico, quanto no cultural; é necessário o que Gramsci identifica como reforma moral e intelectual. Mochcovitch (1992) afirma que a reforma intelectual e moral inicialmente não acontece depois das modificações da infraestrutura e sim desagregando o bloco hegemônico burguês, precipitando o momento das transformações infraestruturais. Sendo assim, de acordo com Martins (2011), só é estabelecida uma reforma intelectual e moral quando há um processo catártico definido de modo eminentemente educativo-político, que se articula à vida econômica e social.

Catarse, para Gramsci, indica “[...] a passagem do momento meramente econômico (ou egoístico-passional) ao momento ético-político, isto é, a elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens” (GRAMSCI, 1999, cad. 10, §6, p. 314). Em outros termos, ela exprime outros sentidos, como “[...] a passagem do “objetivo ao subjetivo” e da ‘necessidade à liberdade’” (GRAMSCI, 1999, cad. 10, §6, p. 314).

Ou melhor; dizendo, para Gramsci (1999):

A fixação do momento “catártico” torna-se assim, parece-me, o ponto de partida de toda filosofia da práxis; o processo catártico coincide com a cadeia de sínteses que resultam do desenvolvimento dialético. (Recordar os dois pontos entre os quais oscila este processo: que nenhuma sociedade se coloca tarefas para cuja solução já não existam ou estejam em vias de aparecimento, as condições necessárias e suficientes; - e que nenhuma sociedade deixa de existir antes de haver expressado todo o seu conteúdo potencial). (GRAMSCI, 1999, cad. 10, §6, p. 314)

De fato, passa pelos intelectuais o processo de produção da reforma intelectual e moral, que promova a catarse nas classes subalternas, ou seja, a elevação cultural das massas subalternas, para que tenham outra concepção de mundo e outra ação no mundo, ou seja, para que adquiram uma segunda natureza, forjada historicamente na práxis social. Disso decorrerá, naturalmente, para as classes subalternas irem além de interesses meramente econômicos e adquirir uma nova forma de perceber a si mesmas e ao mundo, adequado a uma nova fase histórica, ou seja,

O projeto dessa reforma é, portanto, a superação das formas de consciência existentes, da filosofia e da visão de mundo das classes dominantes difundida no senso comum existentes. Significa também a possibilidade de, através de um movimento intelectual e moral – que está intimamente vinculado à política e aos partidos, criar e popularizar um novo senso comum, resultado da elaboração crítica da filosofia da práxis e da luta política das classes subalternas (MOCHCOVITCH, 1992, p. 39).

Nisso a massa (subalternos/as) percebe seu poder de construir uma nova hegemonia com a criação de um “novo senso comum”, surgido através da crítica de si mesmo, produzido e reproduzido de maneira forçosa pela ideologia dominante nas massas, (MOCHCOVITCH, 1992). Assim, por meio da sua elevação cultural, desestrutura-se a superestrutura burguesa, numa ativa ação dialética, pela qual a classe dominada e dirigida, isto é, que vive em situação subalternizada, entende que “[...] é necessário conhecer exatamente o modo de pensar e a ideologia destes intelectuais para melhor entender sua organização de hegemonia cultural e moral, a fim de destruí-la ou assimilá-la” (GRAMSCI, 2001, cad.7 §71, p. 158), criando para si mecanismos de produção de consensos sociais e mesmo coercitivos, que contrapõem a hegemonia dominante e, nesse ativo processo, pode passar a ser, hegemônica, dominante e dirigente no âmbito da estrutura e da superestrutura da vida social.

Para Gramsci, a hegemonia é determinante para a transformação da sociedade, tendo como foco “[...] a constituição de uma visão de mundo coerente e homogênea, que consegue adesões e alianças, é imprescindível para que a classe operária possa abalar a hegemonia burguesa e conquistar sua hegemonia ideológica antes mesmo da tomada de poder” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 24).

Assim, surgiria a probabilidade de romper a potência hegemônica burguesa, formando uma aliança com a sociedade civil no campo da superestrutura, com direção política, intelectual e moral de uma nova força hegemônica. Ou seja, o conceito de hegemonia se relaciona com o trajeto histórico vivenciado socialmente pelas classes operárias e camponesas (subalternas) que lutam contra a hegemonia do capital e procura instituir, através de um processo educativo, uma nova forma de pensar e agir, no qual seus interesses prevaleçam sobre os da burguesia, constituindo uma nova ordem socioeconômica (MOCHCOVITCH, 1992).

## 2.2 A ESCOLA UNITÁRIA

Depois de apresentar alguns conceitos formulados por Gramsci, neste item “2.2”, pretende-se apresentar a discussão sobre a escola unitária. Isso será feito, inicialmente, pela exposição das características gerais que a identificam, ou seja, os princípios, as finalidades, a estrutura, os conteúdos e os métodos que ela guarda, para depois ser tratado, especificamente, da questão da gestão na escola unitária.

### 2.2.1 Características gerais: princípios, finalidades, estrutura escolar, conteúdos e métodos

Com intuito de percebermos o legado original de Gramsci em relação à educação, faremos neste momento uma síntese das contribuições de Marx-Engels e Lenin, para melhor entender os caminhos teóricos que o comunista italiano desenvolveu.

Marx e Engels, em seus escritos, trataram pouco de educação, apesar de formularem indagações e todo um cabedal teórico fundamental para a construção e consolidação de uma educação socialista. No “Manifesto” de, 1848, encontram-se as bases fundamentais para defesa de um sistema educativo para todos. De acordo com Jesus (2005), o marxismo abre caminhos para uma educação socialista, assimiladas nas seguintes etapas, vejamos:

1. A grande indústria, liberada dos encargos da propriedade privada, alcançará seu pleno desenvolvimento, produzindo, em abundância, o suficiente para as necessidades de todos; 2. Isto tornará “supérflua” e “impossível” a divisão da sociedade em classes. Na nova sociedade, homens novos desenvolverão suas aptidões em todos os sentidos, desaparecendo a divisão do trabalho. (JESUS, 2005, p. 46)

É nesse momento que os jovens terão a possibilidade de assimilar na prática todo o sistema de produção, passando, por exemplo, de um ramo para o outro, de acordo com as necessidades da sociedade e de suas próprias inclinações pessoais. Assim, a educação se liberta do caráter unilateral do desenvolvimento do ser humano, imposto pela divisão do trabalho atual, que “força” a profissionalização precoce e de acordo com interesses alheios aos jovens, particularmente, em sintonia com a produção e reprodução do modo de vida capitalista.

Jesus (2005) diz que, para Marx e Engels, a educação era uma arma importante para abolir a divisão do trabalho entre trabalhadores e intelectuais, pois quando o “saber” une-se ao “fazer”, isso faz com que o operário ultrapasse os limites do senso comum, destruindo barreiras existentes entre ele e o intelectual. E nessa busca da unidade do “saber” com o

“fazer”, condição indispensável para a passagem da unilateralidade<sup>2</sup> para a omnilateralidade<sup>3</sup> do ser humano, que ele começa a controlar os processos de criação e recriação dos conhecimentos científicos e técnicos, ou seja, se desenvolve integralmente, em todas as suas potencialidades.

Marx, em Genebra, na Instrução aos Delegados do I Congresso da Associação Internacional dos Trabalhadores, em 1866, principiou definições de uma educação socialista, entendida em três aspectos, que são os seguintes segundo Jesus (2005): primeiramente educação mental, em segundo educação física - exercícios ginasiais e militares -, e em terceiro a educação tecnológica - princípios gerais de todos os processos da produção. E é nesse momento que Marx deixa claro que a educação socialista rearticulava a forma de trabalho em relação às crianças, pois, almejava uma união orgânica trabalho produtivo-ensino, a educação como direito universal dentro dos novos modelos de economia e de cultura. Ou seja, Marx defendia uma educação que estivesse fundamentada em razões de natureza teórica, filosófica, ideológica e política, por vinculá-la a um projeto revolucionário.

Lenin, continuador dos pensamentos e das formulações referentes à educação em Karl Marx, transformou as teses pedagógicas em fundamentos para o primeiro sistema escolar dentro do primeiro estado socialista do mundo, a Rússia, após a Revolução de 1917. Entre as suas maiores convicções na educação, sobressaía o impulso de acreditar que a “[...] escola deveria servir a causa da construção de uma nova sociedade, atuando como instrumento de formação da personalidade de um novo homem” (JESUS, 2005, p. 50).

Os escritos leninianos tinham uma persistência em realizar a proposta pedagógica marxiana, que visava à união entre o trabalho produtivo e o estudo. Ele acreditava que a luta ideológica é indissociável da luta política, que a cultura e revolução formam uma relação orgânica, pois entendia que o socialismo revolucionaria e edificaria somente quando houvesse a elevação do nível intelectual das massas, a erradicação do analfabetismo e a difusão do conhecimento. Enfim, a tônica dos escritos de Lenin se fixa na tese da relação do trabalho produtivo-educação e a necessidade de olhar para a educação como meio de consolidar a ditadura do proletariado. Tanto antes quanto depois da revolução russa, Lenin instituiu, oficializou e tornou as suas teses em lei, diferentemente de Marx, que não teve essa oportunidade por não ocupar um posto como o de Lenin.

---

<sup>2</sup> O conceito de unilateralidade tem o sentido de “[...] desenvolvimento parcial do ser humano, e para a sociedade isto significa um trabalho sem muitas exigências culturais” (JESUS, 2005, p. 47).

<sup>3</sup> E o conceito de omnilateralidade “[...] significa desenvolvimento global do homem realizado sob as bases do trabalho como atividade vital e princípio da escola socialista” (JESUS, 2005, p. 47).

Há três aspectos particulares importantes referentes à educação, reelaboradas por Lenin a partir da teoria marxiana<sup>4</sup>. Primeiramente, a comparação entre a escola “velha”, que se caracterizava como livresca, de treinamento autoritário, de ensino decorativo, para educar os filhos e filhas da burguesia e uma ínfima parte de operários e camponeses, em proveito, obviamente, da reprodução da sociedade capitalista, e a escola “nova”, que para Lenin procurava desenvolver certa lógica nos acervos do conhecimento da humanidade, uma disciplina consciente entre os(as) estudantes, que eram educados(as) para serem ativos (e não seres passivos, como na “velha escola” tradicional) e protagonistas no processo de produção de conhecimento.

O segundo e terceiro são aspectos que se complementam, sendo o segundo a relação da educação articulada à vida. Nessa relação, a educação flui como mecanismo de luta política, pois é na vida fluida que deve haver a libertação do proletariado. A ideia “[...] de não separar a escola da vida implica a relação orgânica entre escola e política” (JESUS, 2005, p. 54). E é nessa relação orgânica entre escola-política, que surge o terceiro aspecto, segundo o qual a escola não se ausenta dos fatos “[...], tornando-se a-histórica, como que uma abstração de elementos fictícios” (JESUS, 2005, p. 54), e sim, produz uma educação para as massas, que tenha o desenvolvimento lógico dos conhecimentos conquistados pela humanidade e que não poderá, jamais, desarticular-se das lutas travadas no campo político.

Considerando essas formulações do marxismo originário e de marxistas como Lenin sobre educação, cabe destacar uma primeira grande afirmação de Gramsci sobre a formação do novo ser humano: o processo de educá-lo se liga organicamente à história contemporânea, exigindo uma escola com princípio pedagógico que considere os elementos da cultura e do

---

<sup>4</sup> A denominação *teoria marxiana* ou *marxismo originário* se refere somente às obras dos autores Marx e Engels, criadores do paradigma teórico-metodológico materialismo histórico dialético, ou seja, somente a fonte originária destes autores pode ser denominada assim. Partindo desse princípio, todas as teorias que foram inspiradas pelo paradigma teórico-metodológico originariamente criado por Marx e Engels tornam-se marxismos ou teorias marxistas, pois os autores atualizaram o paradigma para diferentes contextos (como Lênin, Trotski, Lukács, Gramsci, entre outros) ou tentaram “fundir” o paradigma materialista histórico-dialético com outros (como autores da Escola de Frankfurt). Portanto, não há marxismo e sim marxismos. Além disso, cabe destacar que, sob um o ponto de vista de vínculo à fonte originária da teoria marxiana, temos os ortodoxos, que são aqueles que mais se aproximam da fonte originária (Marx e Engels), e não buscam outras fontes, e os heterodoxos, que se distanciam da fonte originária para incorporar outras fontes, como a já citada Escola de Frankfurt; por exemplo: Erich Fromm, que tentou a interligação do marxismo e psicanálise. Agora, sobre o ponto de vista de interpretação da totalidade da vida social, temos os chamados mecanicistas e economicistas, que observam a sociedade a partir da relação direta entre a estrutura (dimensão econômica da vida social) e a superestrutura (ideologias e formas de consciência social, entre outros); para eles, é a estrutura que determina a superestrutura. Este ponto de vista se destaca na II Internacional, com Kautsky, Plekhanov, e Bukharin. E além deles, temos também os dialéticos, que observam a sociedade a partir da relação dialética entre a estrutura e superestrutura em uma relação de reciprocidade. (Síntese feita da fala em aula proferida pelo Prof. Dr. Marcos Francisco Martins, na disciplina “Fundamentos Teórico-Metodológicas da Pesquisa em Educação, ministrada em 2020, no PPGEd-So: Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSCar *campus* Sorocaba).

trabalho, que naquele contexto era de base industrial. O projeto pedagógico gramsciano “[...] é a exposição de uma política educacional alternativa que deveria ser implantada quando os comunistas conquistassem o Estado” (JESUS, 2005, p. 56), podendo ser utilizado pela Itália ou de modo universal.

No Caderno do Cárcere de número 12, de acordo com Nosella (2016), Gramsci compõe, em primeiro momento, sua teorização geral da produção histórica dos intelectuais e da escola como instituição que os formam, partindo sua análise das práticas produtivas históricas. Em seguida, analisa intimamente a instituição escolar a partir da prática social, viva e histórica. E, por fim, apresenta a proposta educativa. Partindo dessa localização do texto principal que será utilizado nessa construção textual, pretendemos expor aqui sua colaboração à crise escolar vivida na sociedade capitalista do tempo em que viveu na tentativa de inspirar reflexões sobre a educação nos tempos atuais, particularmente sobre a gestão das escolas.

A formulação da escola unitária advém na maturidade de Gramsci, no período em que estava em cárcere, como teorização de uma proposta educativa marxista, entendida a partir de três critérios básicos fundados no conceito de classes que identifica seu perfil, são elas: a educação como fenômeno imanente ao processo de produção da existência; aderir o trabalho como princípio educativo; e se comprometer com a superação do capitalismo como modo de produção do ser social (MARTINS, 2016). Essa proposta escolar de Gramsci tem em vista a formação de sujeitos integrais, que sejam capazes, de saber e de fazer, de pensar, de estudar, de dirigir ou de controlar quem dirige (GRAMSCI, 2001).

No declínio da escola “desinteressada” tradicional mais antiga e a caótica diferenciação das escolas “interessadas”, Gramsci esboça uma proposta pedagógica para superação da crise no campo da educação, partindo da ideia que o modelo escolar deveria seguir uma linha fundamentada em uma escola única “[...] de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 33). E que desse modelo movido por experiências de orientação profissional, “[...] passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 34).

Para Gramsci (2001), o sentido humanista desponta na escola unitária de forma ampla, levando a escola ter o compromisso de inserção dos jovens na atividade social, após tê-los elevado a um adequado grau de maturidade e capacidade para a criação intelectual e prática, e a certa autonomia na orientação e na iniciativa na vida individual e social. Mochcovitch

(1992) afirma que, para Gramsci, a definição de cultura é situada na história e próxima da vida do ser humano que interpreta o legado histórico e cultural deixado pela humanidade e transversalmente define-se nela. Perante isto, para Gramsci, cultura é:

[...] organização, disciplina do próprio eu interior, é tomada de posse da própria personalidade, é conquista da consciência superior, pela qual se consegue compreender o próprio valor histórico, a própria função na vida, os próprios direitos e deveres. (...) O homem é, sobretudo espírito, isto é, criação histórica, e não natureza (1958, p. 24 *apud* MOCHCOVITCH, 1992, p. 57).

Somente uma escola validada como formativa proporciona o acesso a essa cultura determinada por Gramsci, que permite ao aluno formar-se e tornar-se um ser humano integral, isto é, capaz de desenvolver todas as potencialidades que tem, inclusive adquirindo critérios gerais que sirvam ao desenvolvimento do seu caráter, de maneira desinteressada: “[...] não deve ter finalidades práticas imediatas ou muito imediatas, deve ser formativo ainda que ‘instrutivo’, isto é, rico de noções concretas” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 2, p. 49), sem deixar o futuro hipotecado, sem que “[...] constranja a sua vontade, sua inteligência, sua consciência em formação a mover-se dentro de uma bitola, uma escola de liberdade e de livre iniciativa” (GRAMSCI, 1958, p. 59 *apud* MOCHCOVITCH, 1992, p. 57).

Nosella (2016) diz que os interesses na cultura formativa para Gramsci se propagavam por meio de motivações objetivas de preparação de quadros dirigentes para governar o novo estado proletário, pois esta função de governar exigia uma cultura ampla, complexa e desinteressada, mostrando que o ideal pedagógico se pauta na “[...] dimensão do social do homem” (JESUS, 2005, p. 58), na constituição de uma sociedade socialista.

Gramsci, ao olhar para a escola, a entende como unidade orgânica, que se articula de forma visceral com a vida, devendo ser pública, laica e única, adotando o trabalho como princípio educativo, visto que, “[...] o trabalho constrói-educa, constituindo-se no princípio da vida e da escola” (JESUS, 2005, p. 67), de maneira que produz organicidade nessa relação prática, na medida em que realiza a integralidade do sujeito, por meio de uma escola, que articula a relação do “saber” e do “fazer” no processo de ensino-aprendizagem (MARTINS, 2019).

Na escola unitária, as despesas da família no que se refere à manutenção escolar cabem ao Estado. Ele deve assumir essas despesas, transformando por completo “[...] o orçamento do ministério da educação nacional, ampliando-o enormemente e tornando-o mais complexo: a inteira função de educação e formação das novas gerações deixa de ser privada e torna-se pública” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 36), pois, tão somente “[...] ela pode



abarcam todas as gerações, sem divisões de grupos ou castas” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 36).

Para Gramsci (2001), a escola unitária representaria as escolas primárias e médias, reorganizadas no seu método e na sua carreira escolar, como representa o excerto abaixo do próprio autor:

O nível inicial da escola elementar não deveria ultrapassar três-quatro anos e, ao lado do ensino das primeiras noções “instrumentais” da instrução (ler, escrever, fazer contas, geografia, história), deveria desenvolver, sobretudo a parte relativa aos “direitos e deveres”, atualmente negligenciada, isto é, as primeiras noções do Estado e da sociedade, enquanto elementos primordiais de uma nova concepção do mundo que entra em luta contra as concepções determinadas pelos diversos ambientes sociais tradicionais, ou seja, contra as concepções que poderíamos chamar de folclóricas. O problema didático a resolver é o de abrandar e fecundar a orientação dogmática que não pode deixar de existir nestes primeiros anos. O resto do curso não deveria durar mais de seis anos, de modo que, aos quinze ou dezesseis anos, já deveriam estar concluídos todos os graus da escola unitária. (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 36)

Partindo desse entendimento, a escola unitária tem por finalidade principal possibilitar a socialização e apropriação do saber sistematizado historicamente, pois é por meio dessa estrutura de conhecimento que os alunos alcançarão “[...] certos hábitos de diligência, de exatidão, de compostura até mesmo física, de concentração psíquica em determinados assuntos, que só se podem adquirir mediante uma repetição mecânica de atos disciplinados e metódicos” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 2, p. 46), de modo “[...] não só intelectual, mas por meio do muscular-nervoso: é um processo de adaptação, é um hábito adquirido com esforço, aborrecimento e até mesmo sofrimento” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 2, p. 51).

A organização do currículo escolar da escola unitária, em seus diversos âmbitos, de acordo com Gramsci (2001), deve respeitar os vários níveis escolares, a idade e o desenvolvimento intelectual e moral dos alunos(as), bem como as finalidades que a própria escola anseia alcançar. Isto é, a escola unitária ou de formação humanista articulada pelo trabalho como princípio educativo deve assumir a tarefa de inserção dos jovens à atividade social, depois de elevá-los a certo alcance da maturidade, capacidade de criação intelectual e prática, visando a lhes desenvolver a autonomia e a iniciativa. A definição da idade escolar obrigatória depende das condições econômicas gerais, podendo estas até mesmo, obrigarem os(as) jovens a prestação produtiva imediata, mas sempre respeitando o princípio democrático de que a escola deve ser pública e gratuita, para que todos e todas tenham pleno acesso a ela.

A seleção e organização dos conteúdos “clássicos” de domínio dos fundamentos científicos do trabalho moderno são imprescindíveis para Gramsci desde a infância, claro, respeitando os diferentes níveis de desenvolvimento psíquico infantil, para que se forme com

hábitos civilizatórios ao exercício da autonomia quando adulto, por meio de disciplina e amorosidade, e da liberdade e necessidade, constituindo em si uma segunda natureza, processo que é identificado por Gramsci com o conceito de bloco histórico (MARTINS, 2019).

Gramsci (2001) diz que para transformar a atividade escolar demandaria diversas ampliações na organização prática da escola, ou seja, dos prédios, do material científico, do corpo docente etc. Os prédios com estrutura ampla com dormitórios, refeitórios, bibliotecas especializadas, salas adequadas para o trabalho de seminário etc., pois esse modelo escolar é representado por uma escola em tempo integral, com vida coletiva diurna e noturna, “[...] liberta das atuais formas de disciplina hipócrita e mecânica, e o estudo deveria ser feito coletivamente, com a assistência dos professores e dos melhores alunos, mesmo nas horas do estudo dito individual” (GRAMSCI, 2001, p. 38). O autor prevê a importância de um corpo docente ampliado, assim a eficiência da escola seria muito maior e intensa.

Gramsci, ao expor um exemplo referente ao conjunto da nova organização escolar, destaca elementos do por que para uma parte dos alunos e alunas o curso seria mais lento, demonstrando a discrepância no desenvolvimento escolar entre os alunos da cidade e do campo. Os alunos urbanos “[...] encontram na vida familiar uma preparação, um prolongamento e uma complementação da vida escolar, absorvendo no ‘ar’, como se diz, uma grande quantidade de noções e de aptidões que facilitam a carreira escolar” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 37). Ou seja, os alunos(as) urbanos, antes mesmo dos seis anos, “[...] eles já conhecem, e desenvolvem ainda mais, o domínio da língua literária, isto é, do meio de expressão e de conhecimento, tecnicamente superior aos meios de que dispõe a média da população escolar dos seis aos doze anos” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 38). Portanto, na organização interna da escola unitária, é necessária a criação de “[...] uma rede de creches e outras instituições nas quais, mesmo antes da idade escolar, as crianças se habituem a certa disciplina coletiva e adquiram noções e aptidões pré-escolares” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 38).

No liceu, a carreira escolar não se diferencia das anteriores “[...] a não ser pela abstrata suposição de uma maior maturidade intelectual e moral do aluno, devida à maior idade e à experiência anteriormente acumulada” (GRAMSCI, 2001, p. 38). Já na existência de uma transposição entre liceu e universidade - entre a escola e a vida - há “[...] uma verdadeira solução de continuidade, não uma passagem racional da quantidade (idade) à qualidade (maturidade intelectual e moral)” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 38). Em outras palavras, é a transposição

Do ensino quase puramente dogmático, no qual a memória desempenha um grande papel, passa-se à fase criadora ou de trabalho autônomo e independente; da escola com disciplina de estudo imposta e controlada autoritariamente, passa-se a uma fase de estudo ou de trabalho profissional na qual a autodisciplina intelectual e a autonomia moral são teoricamente ilimitadas. E isto ocorre imediatamente após a crise da puberdade, quando o ímpeto das paixões instintivas e elementares não terminou ainda de lutar contra os freios do caráter e da consciência moral em formação. (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 38)

Na escola unitária, a última etapa necessita ser idealizada e organizada como decisiva, baseando-se em valores que fundamentam o “[...] ‘humanismo’, a autodisciplina intelectual e a autonomia moral necessárias a uma posterior especialização” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 39), de caráter científico ou de caráter imediatamente prático-produtivo. Gramsci (2001) ainda expõe que,

O estudo e o aprendizado dos métodos criativos na ciência e na vida devem começar nesta última fase da escola, não devendo mais ser um monopólio da universidade ou ser deixado ao acaso da vida prática: esta fase escolar já deve contribuir para desenvolver o elemento da responsabilidade autônoma nos indivíduos, deve ser uma escola criadora. (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 39)

Para Gramsci (2001), a escola criadora é a “coroação da escola ativa”, pois na primeira fase, inclina-se a disciplinar e a nivelar o nível cultural dos(as) educandos(as), para obtenção de uma certa espécie de “conformismo”, podendo ser chamado de “dinâmico”. Na fase criadora, a base já alcançada de “coletivização” do tipo social, inclina-se à expansão da personalidade, tornando-a autônoma e responsável. Contudo, com uma consciência moral e social sólida e homogênea. Em outras palavras:

Assim, escola criadora não significa escola de “inventores e descobridores”; indica-se uma fase e um método de investigação e de conhecimento, e não um “programa” predeterminado que obrigue à inovação e à originalidade a todo custo. Indica que a aprendizagem ocorre, sobretudo graças a um esforço espontâneo e autônomo do discente, e no qual o professor exerce apenas uma função de guia amigável, como ocorre ou deveria ocorrer na universidade. (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 39-40)

O descobrimento de verdades velhas ou novas, por si só, sem ajuda e sugestões, é um processo de criação, que confirma a posse do método e indica que o indivíduo se introduziu na fase da maturidade intelectual, sendo possível assim descobrir novas verdades. Por este motivo, nessa fase, “[...] a atividade escolar fundamental se desenvolverá nos seminários, nas bibliotecas, nos laboratórios experimentais; é nela que serão recolhidas as indicações orgânicas para a orientação profissional” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 40).

Lembramos que a origem da escola unitária para Gramsci está no sentido de iniciar novas relações entre trabalho intelectual e trabalho industrial, não somente na escola, mas para além, em toda a vida social. Para o autor, o princípio unitário se refletirá nos organismos de cultura (academias, institutos de cultura, círculos filológicos, etc.) unificados, transformando-os e concedendo-lhes um novo conteúdo, que integrará:

[...] o trabalho acadêmico tradicional — que se expressa sobretudo na sistematização do saber passado ou na busca da fixação de uma média do pensamento nacional como guia da atividade intelectual — com atividades ligadas à vida coletiva, ao mundo da produção e do trabalho (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 1, p. 41).

Portanto, Gramsci (2001) diz que essa nova conjuntura de relações entre a vida e a cultura, entre trabalho intelectual e o trabalho industrial, ou seja, a articulação dos elementos sociais juntamente com o trabalho profissional não pode cair na passividade intelectual, e a iniciativa não pode ser de indivíduos, mas sim como função social organicamente reconhecida como de utilidade e necessidade públicas, coletiva. E assim, ter por finalidade a obtenção da centralização e do impulso da cultura nacional.

De fato, a escola unitária objetiva formar intelectuais orgânicos às classes subalternas, direcionando-os a apropriar-se da cultura historicamente acumulada para efetivação de uma ação revolucionária, feito por meio da reforma moral e intelectual.

Gramsci se preocupava com a forma de pensar e agir das classes subalternas. Por isso, para ele “[...] a filosofia de práxis não poderia ser imediatamente assimilada pelas classes subalternas em uma substituição mecânica às formas atrasadas de consciência, marcada pelo folclore e pela religião popular” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 41), mas sim necessitaria passar por um processo forçoso de transformação de consciência, no qual se criticaria o senso comum e se reelaboraria o bom senso a partir de um método que consiste em compreender a coletividade da “[...] prática da técnica-trabalho à luz da ciência-trabalho e da concepção histórico-humanista” (NOSELLA, 2016, p. 187), visando a formar intelectuais especialistas mais políticos, constituindo uma unitariedade<sup>5</sup> cultural. Por isso, é importante lembrar que o autor italiano busca refletir “[...] sobre os movimentos e tendências ideológicas e as conquistas dos pensamentos científicos que, historicamente, foram capazes de transformar o panorama ideológico de uma época, penetrando e transformando a mentalidade e os valores do homem comum” (MOCHCOVITCH, 1992, p. 41).

Nessa concepção educativa está presente fortemente a dimensão política, pois o “[...] objetivo é a unidade entre teoria e prática, a formação de dirigentes para a conquista da hegemonia” (DORE, 2014, p. 311). Sendo assim, a educação é disputada ideologicamente por ter o poder transformador da consciência humana na luta de classe, na qual, “[...] a escola se torna espaço estratégico à luta socialista pela construção de uma ‘nova civilização’, desde que se assuma como ‘escola unitária’” (MARTINS, 2020, p. 05).

<sup>5</sup> A unitariedade, porém, não pode ser uma confusa e grotesca mistura. Existem especificidades e métodos próprios; sua base porém é constituída pelo “esforço muscular nervoso” que transforma a matéria, a natureza, o instinto em cultura e bem estar social para todos os homens (NOSELLA, 2016, p. 186). Ou seja, a unitariedade é um processo adaptativo que exige esforço intelectual e muscular-nervoso, que transforma o ser humano por meio do vivido durante um processo de evolução do senso comum à filosofia.

### 2.2.2 A gestão na escola unitária: princípios, finalidades e métodos

Inicialmente, antes de refletirmos sobre o assunto intitulado acima, cabe ressaltar que, nos textos gramscianos não há definições de princípios, finalidades e métodos sobre a gestão escolar, nem tampouco ele produziu textos específicos sobre o assunto. De modo que o trabalho de identificação desses aspectos da gestão exigirá inferir do que foi escrito por Gramsci na juventude e na maturidade carcerária, particularmente sobre educação e escola, esses elementos.

Como já observamos Gramsci expressa em seus escritos formulações articuladas, que têm por finalidade a superação da sociedade capitalista. Essa maneira revolucionária de pensar e agir, expressa nas linhas anteriores dessa dissertação, nos possibilita, mesmo que embrionariamente, conjecturar sobre o tema princípios, finalidades e métodos sobre a gestão escolar.

Se tomarmos o conceito de gestão, originário do termo *gestione*, que em latim refere-se ao ato de dirigir, administrar e de gerir a vida, os destinos, a capacidade das pessoas, diríamos que, em Gramsci, a possibilidade de se definir gestão seria como um ato/processo que se constitui num devir teórico-metodológico, formado pela ação subjetiva e objetiva do sujeito individual ou coletivo, orientada pela sua concepção de mundo. Nessa base elementar se encontram seus princípios, métodos e finalidades.

Observe-se que, no campo da educação, a gestão escolar técnico-científica encontra base teórico-metodológico na Clássica Teoria Administrativa, de Fayol, e na Administração Científica, de Taylor, unindo a dimensão educativa aos princípios tecnocráticos da administração, que articula a gestão escolar aos tratamentos jurídicos, normativos e dogmáticos, extraídos do ideário liberal. Vê-se nessa concepção de mundo, no sentido mais elevado, isto é, como ideologia que cria vontade e que mobiliza sujeitos, a constituição em um tipo específico de gestão escolar.

Partindo daqui, se pensarmos que toda formulação de concepção pedagógica e/ou modelo escolar tem em si um ato/processo articulado a uma teoria, que se direciona por via metodológica a efetivação dos seus princípios e finalidades, torna-se possível, a partir das ideias de Gramsci formuladas sobre os campos da política, da ética, da sociologia, da filosofia..., mas também – e principalmente – da educação e da escola, refletir sobre a gestão escolar na escola unitária.

A teorização do perfil da proposta educativa de escola unitária é entendida a partir de critérios que são fundamentados no conceito de classe, os quais se assentam no sentido de ter

a educação como fenômeno imanente ao processo de produção da existência. Assim sendo, a concepção de educação da escola unitária é aderente ao trabalho como princípio educativo e tem comprometimento com a superação do capitalismo.

A gestão escolar, ao assumir a identidade da escola unitária, absorve em seus princípios, finalidades e métodos, pressupostos teórico-metodológicos gramscianos, presentes nos escritos e na ação do comunista italiano. Portanto, a gestão escolar, ao assumir o modo de pensar e agir da fundamentação teórico-metodológico gramsciana, articula-se aos pressupostos e perspectivas da filosofia de práxis ou materialismo histórico-dialético como seus direcionadores na consolidação da sua prática.

A finalidade propriamente dita desse ato/processo de gestão escolar da/na escola unitária será o de disseminar e consolidar na dinâmica da vida social, os princípios escolares existentes na proposta, por meio de uma relação necessariamente pedagógica, que acontecerá a partir de três funções básicas, articulada no intelectual orgânico; são elas: científico-filosófica, educativo-cultural e política. Essas funções estão articuladas dialeticamente entre si e, ao serem estendidas à gestão escolar, já que a função da escola para Gramsci é a de formar intelectuais, modifica a postura dos sujeitos no contexto vivido, na prática escolar e fora dela, forjada por meio de um ato/processo político-cultural.

Nas funções científico-filosóficas e educativo-culturais, as pessoas responsáveis - gestoras e gestores - pelo desenvolvimento do ato/processo da gestão escolar assumem o compromisso de promover condições para que os sujeitos pertencentes da escola conheçam a totalidade de sua comunidade interna (professores/as, alunos/as, funcionários/as, estrutura político-administrativa...) e externa (pais, contexto da comunidade atendida etc.), na integralidade da formação social que participam. Assim, observar as contradições, limites e possibilidades existentes nelas e, conseqüentemente, criticar a concepção de mundo - burguesa - presente, não somente no campo educacional, mas também indo além é necessário para transformá-la.

Nesse ato/processo, as gestoras e os gestores escolares devem estar atenta para produzir as melhores condições para que a comunidade escolar possa extrair do senso comum - concepção de mundo acrítica -, articulado pelo coletivo escolar, seu núcleo válido, o bom senso do pensamento exposto, para desenvolvê-lo e transformá-lo em algo coerente e unitário, que responderá aos problemas postos da realidade, por meio de um processo contínuo e permanente. Essa mobilização poderá colocar em movimento a chamada filosofia de práxis.

É nesse ato/processo da gestão escolar que poderá ser revelado aos/pelos sujeitos individuais ou coletivos atuantes no espaço escolar as contradições, favorecendo a passagem

da filosofia “vulgar” e popular à chamada filosofia “científica” e, conseqüentemente, o nascimento de uma nova concepção de mundo própria, que não seja externa aos(as) que estão no “chão” da escola. Assim sendo, desse movimento “cultural” de elevação do nível de consciência decorrerá o desenvolvimento da função política: capacitar culturalmente e mobilizar politicamente sujeitos para a superação das contradições vividas na sociedade burguesa, caminho não experimentado pela escola pública atual do Estado de São Paulo, por exemplo.

Observe-se que o roteiro para que a gestão enriqueça a atuação da escola no sentido de favorecer a superação das velhas concepções e do senso comum, seria o de promover o trabalho de elevação cultural dos(as) que pertencem à comunidade escolar, visando formar intelectuais orgânicos as classes subalternas, que é o que Gramsci tencionava com a proposição da escola unitária, algo que não é alcançado pela dinâmica educativa da escola pública paulista. Ou seja, a consolidação da gestão escolar orientada pelas diretrizes gramscianas compromete-se com os interesses e necessidades de as classes subalternas superarem as condições que a colocam nessa condição de subalternidade na dinâmica da vida social de tipo capitalista.

Com esse processo, busca-se dar outra direção intelectual e moral à comunidade escolar, visto que a escola, como um aparelho da sociedade civil, poderá colaborar na superação da hegemonia cultural e política de uma classe sobre a outra. Assim, a escola se assumirá como um local de luta hegemônica, na qual a classes subalternas poderá se fortalecer culturalmente para constituir uma nova hegemonia.

Ao propor e tentar implantar um novo modo de pensar e agir no âmbito da comunidade escolar, as gestoras e gestores deverão assumir a responsabilidade de lidar com a comunidade escolar como um coletivo, do qual ela é parte integrante e não sujeito externo, distante de seus dilemas e que, assim, impõe diretrizes aos trabalhos pedagógicos sem considerar o que são, o que pensar, o que sentem e como agem os demais sujeitos escolares. Ou seja, deverão formar com os demais sujeitos um coletivo unitário, orientado pela perspectiva de, no diálogo constante e democrático com todos/as demais integrantes da escola, formular diretrizes que possam favorecer a superação das contradições vividas no interior da escola e fora dela, na dinâmica da vida social, de acordo com a “vontade coletiva”, que também tem origem na dinâmica escolar.

Assim sendo, a escola poderá se abrir ao diálogo com outros sujeitos, individuais e coletivos, que têm presença na comunidade escolar, entendida como a escola e os demais espaços das cercanias que a delimitam. Em outras palavras, as gestoras e gestores deverão

abrir diálogo constante e democrático, por exemplo, com os movimentos sociais que atuam na região limítrofe da escola, pois eles também, comprometidos com a superação das contradições sociais, poderão contribuir no processo de elevação do nível de consciência, induzindo outro tipo de ação dos sujeitos escolares, inclusive, da própria gestão, favorecendo a consolidação da “vontade coletiva” unitária para além dos(as) integrantes da comunidade escolar.

Nesse conceito, o(a) gestor(a) escolar torna-se dirigente e organizador do ato/processo teórico-metodológico do seu segmento, conduzindo os sujeitos a serem capazes de pensar, refletir, interagir e intervir nos problemas educacionais, nas contradições sociais vividas pela comunidade educativa, com a finalidade de superá-las. Fernandes (2014) complementa que esse caminho necessita ser percorrido democraticamente, pois,

[...] será construído e reconstruído por todos na escola, à medida que se avança na compreensão de que a participação favorece a experiência coletiva ao efetivar a socialização de decisões e a divisão de responsabilidade. Nessa discussão fica claro que a participação e a democracia são conceitos intrinsecamente relacionados que exigem para cada escola a vivência de práticas colegiadas, visando à promoção qualitativa de tomada de decisões, percebendo a educação a serviço da transformação social. (FERNANDES, 2014, p. 09)

Para Drabach (2012), “[...] a construção da gestão democrática na escola provoca uma mudança de cultura que começa na base, porque se constrói a partir da escola, da mobilização dos sujeitos que dela fazem parte” (p. 67). Essas ações democráticas no interior da escola contribuem para formação política, devido ao fato de colaborar no processo para constituir, por meio da “[...] participação dos sujeitos, uma nova forma de conceber a gestão e as relações de poder na escola, na mesma medida o sujeito torna-se mais autônomo e consciente do seu papel na sociedade” (DRABACH, 2012, p. 68). Por isso, os princípios democracia, autonomia e participação, apresentam-se na gestão escolar gramsciana, devido serem os norteadores da disseminação, consolidação e continuidade da proposta escolar.

Interessa observar que Gramsci não atribuiu apenas à escola esses princípios, mas também ao partido político, que para ele é o grande intelectual, já que tem a função de administrar/gerir a luta por construir outra hegemonia na totalidade da formação econômica e social, uma hegemonia das maiorias e que, portanto, seja das classes subalternas, para que elas possam superar as condições econômicas, sociais, políticas e culturais de subalternidade que as identificam, seja no campo, seja nas cidades. De fato,

[...] esta função é desempenhada pelo partido precisamente da dependência de sua função fundamental, que é a de elaborar os próprios componentes, elementos de um grupo social nascido e desenvolvido como ‘econômico’, até transformá-los em intelectuais políticos qualificados, dirigentes, organizadores de todas as atividades e funções inerentes ao desenvolvimento orgânico de uma sociedade integral, civil e política (GRAMSCI, 2001, Cad. 12, § 1, p. 24)



O exercício do desenvolvimento da função do partido deve se dar de modo democrático, com todos(as) seus integrantes participando do processo de elaboração da visão de mundo capaz de unificar, em uma vontade coletiva nacional-popular, os interesses e necessidades das classes subalternas, até porque a participação também é educativa. Cabe dizer que, se o Estado burguês é uma ditadura da minoria social sobre a ampla maioria de trabalhadores(as) do campo e da cidade, impondo-lhe a exploração econômica e a alienação social, de modo a se tornar subalterna, o que advoga Gramsci é que os subalternos(as) estejam capacitados(as) para superarem a subalternidade que os(as) identificam, produzindo outra hegemonia, pela qual poderão, como maioria, articular forças sociais em torno de um bloco histórico para forjar democraticamente (coincidência entre dirigentes e dirigidos) as diretrizes para a coletividade na qual são maioria, consensuando-as por meio de processos dialógico-educativos, com vistas a produzir outra forma política de existência da formação econômico-social como um todo. Ou seja, se Gramsci critica a ditadura da burguesa, ele o faz a partir de uma concepção de “ditadura do proletariado”, que passa, necessariamente, por uma noção profundamente democrática, que deve contaminar a dinâmica interna de funcionamento do partido e as relações deste com a sociedade.

Assim, objetivo final, tanto da escola quanto do partido, é o de formar indivíduos “[...] como pessoa capaz de pensar, de estudar, de **dirigir ou de controlar quem dirige**” (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 2, p. 49 – negrito nosso).

Essa noção profundamente democrática pela qual Gramsci entende o partido, que é uma visão construída na maturidade do cárcere fascista, tem lastro no período anterior, o da juventude, quando ele foi um dos protagonistas da tentativa revolucionária fracassada, articulada pelos Conselhos de Fábricas, uma tradução dos *soviets* da Revolução Russa para o contexto da Itália, que resultou no experimento de revolução proletária denominado de Biênio Vermelho (1919-1920). Nesses órgãos da classe operária (conselhos), com autonomia relativa inclusive frente aos sindicatos e partidos ligados aos trabalhadores(as), essa concepção democrática (“coincidência” entre dirigentes e dirigidos) advogada para o partido político também estava presente. Ou seja, a construção da noção de democracia em Gramsci é obra que perpassa toda a sua vida, da juventude à maturidade no cárcere, e ele a estende a todos os organismos sociais, particularmente, aos Conselhos, ao partido e à escola.

A visão de Gramsci sobre a democracia não coaduna com a noção liberal-burguesa, que é sustentada na representatividade, na formalidade de direitos (e não na concretude deles na forma do gozo de bens materiais, simbólicos e sociais) e na crença que desiguais

econômicas, social, política e culturalmente possam ser tomados como o mesmo (democrático?) *status* de cidadão. Trata-se, em Gramsci, de um conceito de democracia efetiva, concreta, que prevê a participação direta, consciente e esclarecida de todos(as) integrantes de determinado organismo social na definição dos seus próprios rumos, o que exige que todos(as) passem por um processo de formação (educativo) para se capacitarem como dirigentes, devendo, portanto, terem acesso ao conteúdo cultural (científico-filosófico) que possibilite o conhecimento de si, do organismo do qual participa e da dinâmica da vida social. Veja-se que os Conselhos eram vistos por Gramsci como “[...] uma escola de experimentação política e administrativa, [que] englobaria as massas [...] far-se-ia com que a massa se tornasse preparada e capacitada para o exercício do poder [...] a partir da experiência viva e histórica” (GRAMSCI, 2004, p. 249)

Esse real exercício educativo-político poderia produzir as condições para fazer “coincidir” dirigentes e dirigidos, um elemento central da noção de democracia em Gramsci. No caso da escola, esta é uma diretriz das mais significativas a ser perseguida pelo(a) gestor(a) democrático(a).

Gramsci não advoga a democracia apenas internamente aos organismos sociais das classes subalternas, pois ele articula a luta em defesa da democracia na escola, no partido, nos Conselhos de Fábrica, com a luta social mais ampla, para conquistar uma sociedade democrática. O exercício democrático efetivado junto a esses órgãos é experimento e aprendizado para o exercício democrático na vida social como um todo. De modo que a forma democrática entendida na chave de Gramsci não é uma elucubração teórica para o futuro estado operário-camponês, mas diretriz para que os(as) integrantes das classe subalternas a exercitem “aqui e agora”, justamente na dinâmica da luta por conquistar outra sociedade (mais democrática), no interior das organizações que criam para superar o capitalismo como modo de produção e reprodução da vida social. Na verdade,

[...] a tendência democrática [... significa[r] [...] cada “cidadão” possa se tornar “governante” e que a sociedade o ponha, ainda que “abstratamente”, nas condições gerais de poder fazê-lo: **a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados** (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado o aprendizado gratuito das capacidades e da preparação técnica geral das necessidades a essa finalidade. (GRAMSCI, 2001, cad. 12, § 3, p. 50 – negritos nossos)

Esse posicionamento de Gramsci tem implicação para a gestão escolar. Se a escola, para ele, deve assumir o princípio democrático para conduzir a civilização a uma finalidade democrática, isto é, que supere a burguesa sociedade de classes, marcada pela exploração e alienação da maioria social, o(a) gestor(a) deve assim também se identificar, porque dessa

forma poderá - ainda seguindo as formulações de Gramsci – visar com sua ação administrativa/diretiva a alcançar a finalidade de produzir sujeitos capazes de não apenas serem dirigidos, mas aptos a serem dirigentes ou estarem em condições de controlar quem dirige.

O caminho – ou método – para tanto não é outro senão o de o(a) gestor(a) se aproximar dos sujeitos escolares, para sentir o que eles sentem:

Passagem do saber ao compreender, ao sentir, e, vice-versa, do sentir ao compreender, ao saber. O elemento popular "sente", mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual "sabe", mas nem sempre compreende e, menos ainda, "sente". [...] O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado. [...] não se faz política-história sem essa paixão, isto é, sem esta conexão sentimental entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexos, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, a relações de natureza puramente burocrática e formal; os intelectuais se tornam uma casta ou um sacerdócio [...]. (GRAMSCI, 1999, C 11, § 67, p. 221)

Sabendo, compreendendo e sentindo o que sente a comunidade escolar, o(a) gestor(a) deve abrir a ela a possibilidade de concretamente participar no processo de definição das diretrizes escolares, com a autonomia que lhes cabe, de modo que a gestão seja elemento de produção de um corpo escolar unitário (sendo o/a gestor/a um de seus elementos ativos, mas não o único), capaz de produzir uma “vontade coletiva” organicamente articulada ao propósito de produzir não apenas outra escola, mas também outra civilização.

### 3. GESTÃO E GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO BRASIL: ASPECTOS HISTÓRICOS, TEÓRICOS E LEGAIS

Neste capítulo, contextualizamos aspectos conceituais de administração/gestão escolar; o senso comum sobre a escola, administração escolar e diretor(a) escolar; uma breve narrativa da história da administração escolar no Brasil, começando no período Colonial até o contexto da Nova República e do neoliberalismo<sup>6</sup>. Juntamente a isso, temos ainda a apresentação de algumas referências ao debate sobre a gestão democrática e uma análise do conceito de gestão democrática em documentos legais de âmbito nacional.

#### 3.1 CONSIDERAÇÕES HISTÓRICAS SOBRE A GESTÃO ESCOLAR

As autoras Oliveira e Menezes (2018) dizem que o conceito de gestão escolar é construído historicamente, impregnando valores e significados específicos estabelecidos dentro de um contexto político e educacional. Elas entendem que, na literatura da área, inicialmente, esse conceito se direcionava aos aspectos mais administrativos da função e que, com o passar dos tempos, com as mudanças sociais e históricas reafirmadas pela legislação em vigor, passou a buscar o teor mais pedagógico e político da palavra.

Lombardi (2006), com o intuito de expressar e analisar algumas das várias opiniões formadas a partir do senso comum sobre a escola, a administração escolar, o diretor, vinculados em meios de comunicação jornalísticos, percebe a reprodução sem muita reflexão sobre estes assuntos, destacando três exemplificações delas predominantes e articuladas socialmente como formadoras de opinião. A primeira é a visão a-histórica, na qual a escola é narrada como a conhecida hoje, eternizando uma visão de que a escola não teria passado e nem futuro, e somente o que composta pelo presente, ou seja, nessa perspectiva visionária se vê que:

[...] ao transformar as coisas, os homens e as relações numa mera idéia fora do tempo, resulta na decretação do fim da história, o que é o mesmo que dizer que não importa o passado, nem adianta pensar no futuro, pois o presente é a única referência e o único horizonte” (LOMBARDI, 2006, p. 12).

Na segunda perspectiva, a anacrônica, leva-se em conta a escola de antes (passado), que se aprecia como soberana na estrutura, organização, disciplina e conteúdo, diferentemente da atual. Enfatiza o discurso e a memória, que são recursos fundamentais para se entender a história passada, porém, direciona “[...] a discussão para o passado como um momento

---

<sup>6</sup> É uma doutrina que aglutina um conjunto de ideias políticas e econômicas, do sistema capitalista, que foram condensadas no Consenso de Washington, em 1989. Tem como princípios promover a mínima intervenção do Estado na economia, a abertura econômica, as privatizações, o ajuste fiscal, a flexibilizações das leis trabalhistas, entre outros, com intuito de redução de gastos públicos. (MINTO, 2012).

qualitativamente superior, desconsiderando as transformações ocorridas ao longo da história, algumas, inclusive, significando avanços importantes para a sociedade como um todo” (LOMBARDI, 2006, p. 12).

Subsequentemente, em terceiro lugar se apresenta

[...] a visão idealizada da escola, tomada como imagem e semelhança de uma sociedade igualmente idealizada, que toma tudo, todos e todas as relações como mera representação, ou como expressão ideal e distorcida da realidade, ou simplesmente como uma idéia geral e abstrata do mundo, do homem, da vida e de todas as coisas. [...] Enfim, é como imaginar o mundo como uma ilha e a sociedade como fruto da imaginação e da construção de um único homem (LOMBARDI, 2006, p. 12).

Lombardi (2006) considera que, ao elevar o nível de importância da escola, pode-se transformá-la em panaceia para todos os problemas sociais, estabelecendo um papel contraditório, pois ao mesmo tempo em que resolve muitos problemas sociais, também a mesma não desempenha todos os papéis e funções que lhe atribui a sociedade e que estão na base de sua estrutura econômica e organização social. Nessa dimensão contraditória, a filosofia e a história educacional nos direcionam ao entendimento de que a escola que temos se torna produto da ação concreta e objetiva das pessoas, sendo assim, é passível de ser transformada pela ação delas, mas não modificada em um sentido irracional. Compreender a contextualidade histórica da gestão educacional e seus elementos ligados entre si nos condicionam a

[...] perceber que a escola que temos hoje não é eterna, abstrata, a-histórica, atemporal, mas, sim, produto da ação humana concreta e objetivamente determinada pela forma como se articula e se relaciona as diversas forças políticas presentes em cada período histórico; que, portanto, como qualquer outra instância da vida e da sociedade, ela se transforma permanentemente, sendo nós, seres humanos, os agentes dessa transformação; que, finalmente, partindo da escola que temos, aprendemos com a história que é possível construir uma OUTRA ESCOLA, articulando-a mais coerentemente com um projeto político-pedagógico que vise a fazer da instituição escolar um instrumento de construção de uma sociedade justa, fraterna e solidária (LOMBARDI, 2006, p. 18).

Partindo dos pressupostos acima citados pelo autor, conduziremos uma breve narrativa da história da administração escolar no Brasil, começando no período Colonial até o contexto da Nova República e do neoliberalismo, obviamente, apenas para apresentar algumas referências para as reflexões que estão nas partes seguintes deste trabalho, sem a pretensão de esgotar o assunto ou aprofundá-lo exaustivamente.

De acordo com Fonseca e Menardi (2012), a administração no período Colonial se baseava nos padrões administrativos peculiares do Estado Absolutista, como centralização do poder, limitação dos poderes delegados, controle estrito dos agentes da Coroa, concessão de privilégios estabelecidos no pacto colonial e fiscalização abusiva na cobrança de tributos.

Com a centralidade da administração portuguesa e as primeiras investidas no âmbito educacional na recém-colônia, abordaremos a administração escolar nos períodos jesuítico, pombalino e joanino.

Considerando a vinda dos jesuítas, em 1549, Fonseca e Menardi (2012) observaram que houve uma expansão da fé e do Império movido por uma nova política colonizadora ditada por Dom João III<sup>7</sup>, que consiste na conversão dos indígenas à fé católica pela catequese e instrução, surgindo o primeiro esboço de uma política educacional.

Com o Plano de Estudos da Companhia de Jesus<sup>8</sup>, publicado em 1599, intitulado de *Ratio Studiorum*<sup>9</sup>, Ribeiro (1992) afirma que sua programação concentrava nos elementos culturais europeus, evidenciando o desinteresse em “instruir” o índio, e elitizando os colégios jesuíticos com a formação da elite colonial. Ou seja, “[...] o plano legal (catequizar e instruir os índios) e o plano real se distanciam. Os *instruídos* serão descendentes dos colonizadores. Os índios serão apenas *catequizados*” (RIBEIRO, 1992, p. 25 – itálicos do autor).

---

<sup>7</sup> Dom João III (1502-1557), nascido em Lisboa, Portugal, primogênito de Manuel I e Maria de Aragão e Castela, foi proclamado o décimo quinto rei, em 19 de dezembro de 1521. Em 1525, casou-se com a irmã do Imperador Carlos V, Catarina de Áustria, com quem teve nove filhos. Herdou um extenso império marítimo que envolvia o Oriente, África e América. Teve um reinado longínquo, marcado por dificuldades administrativas nos territórios conquistados e reajustes da política da expansão marítima. No seu reinado houve diversas expansões marítimas, como a da Índia, em que conquistou novos territórios como Baçaim e Diu, e além disso, o princípio da ocupação litorânea do Brasil. Por ser um homem muito religioso, tinha o apelido de “o Piedoso”, fiel à igreja, solicitou por vezes a criação de um Tribunal do Santo Ofício, ocorrendo o fato em 1536, em Portugal. Em sua responsabilidade foi reformada a Universidade de Coimbra, em 1536. Em 1542, criou o Real Colégio das Artes e Humanidades. Acolheu os iniciantes da Companhia de Jesus, em 1540, missionários atuantes nas conquistas do Oriente e das Américas, que exerceu uma intensa influência educacional em Portugal, fundando colégios de formação dos membros da Ordem, incumbindo-se da direção do Colégio das Artes, em 1555, e assim sucessivamente, atingindo as etapas do ensino básico ao superior. D. João III. Arquivo Nacional. Memória da Administração Pública Brasileira- MAPA, 2016. Disponível em: <<http://mapa.arquivonacional.gov.br/index.php/publicacoes/70-biografias/410-d-joao-iii>>. Acesso em: 16 abr 2021.

<sup>8</sup> A Companhia de Jesus foi uma ordem religiosa fundada no ano de 1534, no contexto da Reforma Católica, por estudantes da Universidade de Paris, que se denominavam como jesuítas e que fizeram votos de obediência à doutrina da Igreja Católica, tendo como líder o basco Íñigo López de Loyola, que um tempo depois passa a ser conhecido como Santo Inácio de Loyola, o autor das constituições jesuítas, adotadas em 1554. De maneira original, a organização rigidamente disciplinada e guerreira obedecia fielmente ao papa e aos seus hierárquicos, se fidelizando como maior arma contra a reforma protestante. A Companhia de Jesus foi consagrada pela Bula Papal, em 1540, e reconhecida pelos seus feitos missionário e educacional. De acordo com Ribeiro (1992), após o apoio real aos jesuítas, a Companhia de Jesus se tornou ordem dominante no campo educacional, fazendo com que muitos procurassem seus colégios, mesmo sem ter vocação religiosa, pois era a única via de preparo intelectual da época, formação da elite colonial.

<sup>9</sup> Uma espécie de coletânea de experiências e observações pedagógicas vividas no Colégio Romano e em outros colégios, objetivando instruir de maneira ágil os jesuítas docentes sobre a natureza, a extensão e as obrigações do seu cargo. Em outras palavras, é a organização e plano de estudos da Companhia de Jesus, publicado em 1599. O surgimento do *Ratio Studiorum* teve como primícias a unificação do procedimento pedagógico e missionários jesuíticos, devido à expansão dos colégios, que eram confiados à Companhia de Jesus. Que sistematizava, em 467 regras, atividades dos agentes ligados ao ensino, que seguia associado à filosofia Aristotélica e à teologia do tomismo. De acordo com Ribeiro (1992), alguns intuítos estavam presentes nestes documentos, tais como: o de instruir os selvagens à moda europeia e assim civilizá-los; a elite da colônia deveria aprender os valores morais cristãos da Reforma Católica do século XVI. Ou seja, uma única escola com objetivos distintos: para a elite a instrução moral e administrativa, e para os nativos a catequese.

As autoras, Fonseca e Menardi (2012), revelam ainda que o método de estudos abarcava o trinômio: estudar, repetir e disputar, por meio de exercícios de preleção, a lição de cor, a composição e o desafio, prescritas nas regras do Reitor do Colégio. Essas práticas pedagógicas fazem parte da pedagogia tradicional, que por ter uma vertente religiosa, a educação se tornava sinônimo de catequese e evangelização.

Na hierarquização da ordem jesuítica, a figura do Reitor era considerada a máxima do colégio. A ele cabia governar o colégio, a partir de atribuições de características doutrinárias e de ordem prática no que se referem ao bom funcionamento dos estabelecimentos, tais como:

[...] o esforço para fazer os indivíduos progredirem na virtude e na ciência, a defesa da saúde dos alunos e dos bens do colégio, móveis e imóveis, a nomeação, com discricção, dos encarregados dos ofícios em número suficiente e competente para o seu desempenho. Era seu dever, por exemplo, cuidar para que nem as portas e armários ficassem fechados, verificar se o sinal fora tocado, cuidar mais diretamente das atividades relacionadas à educação e à catequese, distribuir os ofícios, convocar e dirigir as reuniões dos professores e presidir as grandes solenidades escolares (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 36).

O programa educacional se ordenava a partir do ensino das primeiras letras, nível secundário e o nível superior de Filosofia, Ciência, Arte e Teologia voltava-se para a formação dos sacerdotes, havendo rigorosidade no seguimento desses três níveis por todos os colégios da Ordem espalhados na Europa e América, que estavam a cargo dos jesuítas.

Na administração escolar jesuítica buscavam-se novas formas persuasivas de continuar suas ações, fazendo “[...] adequações, concessões e grandes inovações na missão de catequizar e instruir os habitantes do novo mundo” (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 45), com os jesuítas Nóbrega, Anchieta e Viera. Um exemplo são as encenações teatrais na floresta, que atraíam muito mais fiéis que os próprios sermões.

Na fase pombalina houve o banimento da Companhia de Jesus, em 1759. Ribeiro (2012) aponta que ela foi atingida diretamente, devido ser detentora de um poder econômico que deveria ser devolvido ao governo e que educava o cristão a serviço da ordem religiosa, e não dos interesses do próprio país, sendo assim um empecilho na conservação da unidade cristã e da sociedade.

Marquês de Pombal, após esse fato, implementou reformas educacionais que, de acordo com Fonseca e Menardi (2012), produziram a primeira forma de sistema de ensino público brasileiro, em 1759. A reforma consistia no estabelecimento de dois níveis de ensino: Estudos Menores, contidos o ensino primário e secundário, e sucessivamente os Estudos Maiores, aqueles que deveriam ser ministrados nas universidades.

Tal Reforma dos Estudos Menores implantou um sistema de ensino baseado nas aulas régias ou aulas avulsas, que compreendia o estudo das humanidades e eram organizadas pelo Estado e não mais pela Igreja. As chamadas aulas régias

caracterizavam-se por serem autônomas, dadas de forma isolada e fragmentada, a cargo do professor único, portanto, não havia currículo segundo o modelo de um conjunto de estudos ordenados e hierarquizados, bem como duração prefixada. (FONSECA; MENARDI, 2012, p. 45)

Essas modificações educacionais ficaram restritas às elites locais devido ter como principal preocupação formar o perfeito homem nobre, com intuito de servir aos interesses do Estado Português, partindo de uma educação moderna simplificada.

Ribeiro (1992) diz que o Alvará de 28 de junho de 1759 criou o cargo de diretor geral dos estudos, cargo submetido diretamente ao rei de Portugal. O ocupante desse cargo geralmente era professor nomeado pela nobreza e ficava nas províncias com as seguintes responsabilidades: determinar a prestação de exames aos professores, que passaram a gozar dos direitos da nobreza, proibir o ensino público ou privado que não estivesse licenciado pelo diretor de geral de estudos e designar comissários para o levantamento do estado das escolas e professores.

Com essa busca de maior controle do Estado sobre a educação, a reforma pombalina, segundo Fonseca e Menardi (2012), não conseguiu dar continuidade e nem substituir o trabalho dos jesuítas no campo da educação. Ou seja, em lugar de um sistema educacional organizado, estruturado em seriações de estudos, passou a ser disperso e fragmentado, calcado em aulas isoladas ministradas por professores leigos, mal preparados, administradas e fiscalizadas por um diretor geral dos estudos, subordinado ao rei, implantando uma forte ingerência do Estado metropolitano na educação.

Fonseca e Menardi (2012) relatam que a administração no período joanino (1808-1850) se mantém como a anterior, com aulas régias ou avulsas, em níveis, primário e secundário, e continua sendo administrada, fiscalizada e controlada pelo poder central representado pela figura do diretor geral dos estudos, com submissão a Portugal, e no ensino superior havia a figura do professor-diretor nos cursos - professor do próprio curso -, os quais se submetiam às ordens do Imperador.

No período imperial (1822-1889) é um importante momento para compreensão das relações entre o Estado e educação no Brasil, devido às rupturas políticas e socioculturais que modificaram o contexto da época. Com a independência do Brasil, a educação se torna centro das discussões, na perspectiva de constituir um Estado nacional brasileiro, observando, de acordo com Ananias (2012), a necessidade de formar quadros administrativos e constituição da nova elite burocrática para substituição da administração Lusitana, construindo um sistema nacional de instrução pública alinhado às novas ideias e mudanças modernas para sociedade, abandonando os tempos de colônia e aumentando as demandas por instrução.



A menção ao cargo do diretor, segundo Ananias (2012), aparece a partir da Lei nº 29, de 16 de março de 1847, determinando que o governo nomeará um cidadão inteligente, reconhecido nele a probidade e patriotismo para cargo de diretor no liceu; teria como papel diversas funções de sistematização organizacional nascidas no ensino secundário. Ainda segundo a autora, nos seminários – abrigo que formava crianças pobres - meninos e meninas tinham a figura de diretora e diretor como responsáveis para acolher e alfabetizar os órfãos da província. Já nos Seminários só de meninas, mesmo que a mulher tivesse a responsabilidade de administrar e alfabetizar havia a existência de uma família no mesmo espaço para garantir uma administração ilibada, pois a figura feminina era considerada incapaz de se encarregar da administração escolar sozinha.

Ananias (2012) complementa que, com a constituição de uma economia capitalista e leis decretadas neste período que reformularam o ensino, ainda não fora possível alterar as condições das escolas em relação à administração, mas é no período republicano que se institui oficialmente o “lugar” das escolas e que a sua administração interna tivesse encaminhamento por meio da criação de grupos escolares.

A república no Brasil foi decretada em 15 de novembro de 1889, pelo Marechal Manoel Deodoro da Fonseca, apoiado pela maioria dos oficiais do exército e sem a participação do povo. No Brasil, constitui-se um novo regime governamental, findando o período imperial e nascendo o período republicano.

A educação foi marcada por uma forte influência positivista em âmbito nacional e o atendimento aos interesses da camada senhorial. Ela se torna um símbolo representativo, pois para os republicanos, o saber e a cidadania eram essência para um futuro próspero. Entretanto, era necessário aprender a ensinar. Nessa conjuntura do primeiro período republicano (1889-1930), no Brasil, é delineada uma nova estrutura educacional, que passa a se dedicar diretamente à formação dos professores.

Penteado e Bezerra Neto (2012) demonstram que, na Constituição de 1891, nota-se um perfil federalista, fundamentado em ideais liberais norte-americanos, segundo os quais os estados, mesmo que incorporados à nação, gozavam de autonomia educacional e outras, podendo organizar seu próprio sistema de ensino primário e normal, com exceção do secundário e superior, que estavam sob a gestão da união. Assim, inúmeras iniciativas e realizações na educação começaram a se concretizar no país. Daremos destaque a algumas acontecidas em âmbito nacional, que permeiam o campo da gestão escolar.

Em 1890, no governo provisório de Marechal Deodoro da Fonseca, Benjamin Constant Botelho de Magalhães tornou-se ministro do Ministério da Instrução Pública,

Correios e Telégrafos, realizando, a partir de vários decretos, em 1892, a primeira reforma educacional republicana, que se baseava em “[...] princípios de liberdade e laicidade do ensino, além da gratuidade da escola primária, e orientava-se pelo que estava estabelecido no artigo 62, item 5º, da Constituição Brasileira de 1891” (PENTEADO, BEZERRA NETO, 2012, p. 80).

Nacionalmente, a institucionalização da função do diretor é prescrita no Decreto 3.890, de 1º de janeiro de 1901, no Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, assinado pelo Epitácio Pessoa, no governo de Campos Salles. No seu Artigo 2º, determinava que:

[...] cada estabelecimento será administrado por um director, de livre escolha do Governo, a qual poderá recair em qualquer dos lentes, e um vice-director, tirado dentre estes. No impedimento de ambos, exercerá a directoria o lente mais antigo. § 1º Nomeado director, o lente acumulará com este cargo a função da sua cadeira. § 2º Quando escolhido fóra do corpo docente, o director será, todavia, profissional da sciencia ensinada no estabelecimento respectivo. Para director do Gymnasio Nacional bastará a qualidade notoria de homem de letras (DECRETO 3.890, 1º/01/1901).

Com diversas incumbências, estabelecidas no Decreto 3.890, relacionadas no artigo 3º, e numeradas de 1º ao 20º, o diretor deveria desenvolver atividades, tais como, como presidir congregação; fazer observar o regulamento (§ 1º e 2º); resolver requerimentos e representações de assuntos de sua competência e encaminhá-los a espécie, ao Governo ou a congregação; fazer convocações as congregações de ordem desse Código pelo regulamento ou em caso extraordinário, de acordo como o próprio Decreto dispõe; adiar nas circunstâncias graves, a reunião da congregação ou suspensão da sessão, informando o Governo; nomear comissões que não deveram ser nomeadas pela congregação; propor ao Governo, no caso de vacância da vaga ou por não ter inscritos no concurso, as pessoas que, por sua idoneidade, se acham nas condições de exercer o magistério inteiramente; assinar a correspondência oficial, os termos e despachos; executar e fazer executar as decisões da congregação; organizar o orçamento anual; realizar as despesas e fiscalizá-las; informar os recursos; regular os trabalhos da secretaria e da biblioteca e prover os serviços do estabelecimento; assistir às aulas, exercícios práticos e exames, e inspecionar os cursos livres; suspender os funcionários do ensino, com privação dos vencimentos; nomear e demitir os conservadores, os bedéis e os serventes; receber e dirigir reclamações ao Governo de empregados que não forem de sua nomeação; conceder nos estabelecimentos de ensino superior, aos membros docente, aos auxiliares do ensino e ao pessoal administrativo, licença; fiscalizar os programas de ensino; apresentar a congregação o relatório mensal dos lentes, substitutos e professores.

Com todas essas incumbências, apoiadas nos artigos 4º, 5º e 6º do Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, o(a) diretor(a) deveria desenvolver todas essas atividades para um fim específico, o de desenvolvimento do ensino. Nesse Decreto, o diretor necessitaria remeter-se ao Governador em múltiplas situações do exercício de suas funções, inclusive pelos seus atos.

Com a intenção de retroceder à instauração da Lei Orgânica do Ensino Superior e do Fundamental, posto em prática pelo Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911, proclamada por Rivadávia Corrêa, com várias “[...] alterações no âmbito da própria instituição, a começar por sua autonomia didática e também administrativa, ou seja, as unidades escolares não precisavam justificar seus atos e decisões” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012, p. 82), retirando assim do Estado o poder de interferir na educação, pregando a “[...] liberdade do ensino e liberdade da frequência, e fraqueou o espaço para as escolas não oficiais” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012, p. 82). Essa legislação:

[...] desobrigou o ensino secundário de sua função preparatória para o superior; aboliu o diploma em troca de um certificado de assistência e aproveitamento, transferindo os exames de admissão para o ensino superior. No que se refere ao cargo de diretor, em virtude da autonomia administrativa de que a escola estava investida, foi possível a uma congregação eleger, dentre os seus pares, o seu diretor que só prestava contas à própria instituição (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012, p. 82).

De acordo com Penteado e Bezerra Neto (2012), a reforma de Carlos Maximiliano, com o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, oficializou novamente o ensino do Brasil. O diretor começou a ser anunciado e nomeado pelo Presidente e escolhido por ele, entre os professores catedráticos ou jubilados. Nessa reforma, no seu artigo 114º, em todos os acontecimentos referentes ao ambiente escolar, o diretor deveria se reportar por meio de relatórios detalhados ao Conselho Superior de Ensino, do Governo.

E em 13 de janeiro de 1925, com o Decreto nº 16.782, aconteceu a última reforma do primeiro período republicano, a chamada Reforma Rocha Vaz, na qual todos os estabelecimento de ensino secundário e superior teriam que ter a presença de um diretor ou vice-diretor, escolhidos por competência docente, nomeados pelo Presidente, “[...] de caráter conservador, essa reforma, que retirou completamente a autonomia didática e administrativa que fora concedida em 1911, permitiu ao governo controlar ideologicamente o sistema ensino” (PENTEADO; BEZERRA NETO, 2012, p. 82).

Após a revolução de 1930<sup>10</sup>, Getúlio Vargas chega ao poder e a oligarquia cafeeira deixa a política. Inicia-se, assim, a Era Vargas (1930-1945), considerado o segundo período republicano brasileiro, dividido em Governo Provisório, de 1930 a 1934, o Governo Constitucional, de 1934 a 1937, e o Governo Autoritário, de 1937 a 1945.

No período do Governo Provisório, Vargas pendura a Constituição de 1891, principiando um processo de centralização política, criações de Ministérios, como os da Educação e do Trabalho, formulações de algumas leis trabalhistas, institui o Código Eleitoral, tornando o voto secreto e dá origem ao voto feminino, cria o Conselho Nacional do Café, entre outros feitos. Porém, com a agitada oposição concentrada em São Paulo, na exigência de uma assembleia constituinte, ou seja, a famosa Revolução Constitucionalista Paulista de 1932<sup>11</sup>. Em 1934, Vargas promulga a Constituição, dando início ao segundo período.

No âmbito da educação nacional, Romanelli (2014) recorda alguns pontos importantes da passagem do primeiro período republicano para o segundo, sendo eles a estrutura do ensino existente no primeiro período que nunca esteve organizada e baseada em um sistema nacional, e sim havia a existência de sistemas estaduais desobrigados da articulação com uma política nacional de educação, sendo esse um dos pontos utilizados pelo movimento renovador<sup>12</sup>. Outro ponto que a autora destaca é sobre o ensino secundário, que não abrangia todo o território nacional e tinha um caráter propedêutico, mas não era digno desse nome. E ainda, todas as reformas que precederam o movimento renovador, quando efetivadas pelo poder central, eram circunscritas somente no Distrito Federal, ficando como modelo sem obrigações de ser seguidas pelos estados.

A educação escolar, no segundo período republicano, representava o progresso e instrumentalização para a reconstrução nacional, promoção e ascensão social nos alinhamentos republicanos. Vários debates e conflitos se deram anteriormente e durante esse período, que fizeram o olhar se voltar para contexto educacional, nos quais, em especial, dois

---

<sup>10</sup> “[...] a Revolução de 1930 foi fruto da crise econômica do setor agroexportador de café, agravada pela crise da Bolsa de Nova York de 1929, e das pressões dos segmentos sociais que não se consideravam atendidos no processo político de implantação da Primeira República, marcado por sucessivas eleições pactuadas entre os setores agrários regionais” (ANDREOTTI, 2012, p. 104-105).

<sup>11</sup> “[...] a Revolução de 1932 consistiu em um movimento desencadeado no Estado de São Paulo, visando à tomada do poder pela elite paulista, segmento hegemônico durante a Primeira República e derrotado no movimento de 1930” (ANDREOTTI, 2012, p. 105).

<sup>12</sup> “Em 1924, reuniu-se, no Rio de Janeiro, um grupo de educadores brasileiros imbuídos de ideias renovadoras sobre o ensino, para criar a Associação Brasileira de Educação. Esse grupo, do qual faziam parte Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everardo Backeuser, Edgard Ssekind de Mendonça e Delegado de Carvalho, se propôs, com a criação dessa Associação, centrar num órgão, que não era um órgão de classe, mas, antes uma organização que encarnavam um movimento, as reivindicações desse movimento, reivindicações que pretendiam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas” (ROMANELLI, 2014, p. 130).

grupos se destacaram nesse processo de reorganização da educação, são eles: os escolanovistas<sup>13</sup> e os conservadores da Igreja Católica<sup>14</sup>. Os interesses educacionais defendidos por ambos os grupos foram representados na Constituição de 1934, em seu texto final. Andreotti (2012) cita como exemplo, para os renovadores, que houve a conquista da educação como direito de todos e dever estatal, e para os conservadores, o ensino religioso facultativo nas escolas públicas.

Com a reforma de Francisco Campos, em 1931, primeiro Ministro da Educação do Governo Vargas, efetivou-se por meio de vários decretos, “[...] uma estruturação orgânica ao ensino secundário, comercial e superior” (ROMANELLI, 2014, p. 133), essa reforma fez uma importante estruturação no ensino nacional, de modo mais objetivo.

Andreotti (2012) complementa dizendo que essa reforma estruturou e concentrou, na administração nacional, os cursos superiores, adotando-o em regime universitário; organizou-se o ensino secundário e o dividiu em fundamental, com um ciclo de cinco anos, e o complementar, com um ciclo de dois anos; o último destinado a determinadas carreiras. Sendo o fundamental e o complementar obrigatórios para ingressar no ensino superior, instituiu o ensino comercial em níveis médio e superior. Já o ensino primário ou elementar e as escolas normais ficaram estáveis, por estarem na competência dos estados, devido à herança da legislação Imperial e o caráter descentralizador republicano.

Apesar dessa estruturação na educação nacional ter acontecido até meados dos anos 1940, grande parte da população não fazia parte desse contexto educacional, no que tange o ensino secundário, pelo fato de que a maioria dessas escolas pertencerem “[...] a iniciativa privada e seu programa incluía uma vasta gama de conteúdo, um sistema rígido de avaliação e um exame obrigatório de admissão” (ANDREOTTI, 2012, p. 108), ou seja, o caráter apregoadado nesse tipo de ensino se manifestava de modo elitista e seletivo.

No período de 1934 a 1945, o Ministro da Educação, Gustavo Capanema, criou as Leis Orgânicas de Ensino, decretadas em 1942 e 1946, estabelecendo uma reforma educacional, que fixou as diretrizes da educação nacional, até meados dos anos 1960. De acordo com Andreotti (2012), houve nesse período: a estruturação do ensino industrial; a reforma do ensino comercial; a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial-

---

<sup>13</sup> Os escolanovistas eram educadores que integravam o movimento da Escola Nova, que defendiam novas ideias pedagógicas, que estavam sendo desenvolvidas na Europa e nos Estados Unidos. Essas ideias incorporavam a ampliação de oportunidades escolares, novos métodos de ensino e aprendizagem, aspectos psicológicos e sociológicos do (a) aluno (a), entre outros, sempre contrapondo as ideias pedagógicas tradicionais.

<sup>14</sup> De acordo com Andreotti (2012), os conservadores da Igreja Católica eram possuidores de força política e representantes dos interesses da iniciativa privada na educação, opuseram-se às mudanças reivindicadas pelos escolanovistas, pois defendiam o ensino doutrinal religioso, a separação dos sexos dentro da escola, o ensino privado e a liberdade e responsabilidade família em relação a educação escolar dos seus filhos.

SENAI; o ensino secundário dividiu-se em curso ginásial - quatro séries - e em segundo, o curso ginásial - clássico e científico; a concretização da participação da União na regulamentação do ensino primário e os cursos de formação de professores; a organização do ensino primário supletivo; fixação das diretrizes gerais do ensino normal; instituição do Fundo Nacional do Ensino Primário; a organização do ensino agrícola e a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial, SENAC.

No último período, Estado Novo, “[...] a formação escolar teve como eixo ideológico o nacionalismo, o patriotismo e a difusão dos princípios do projeto político-ideológico do governo” (ANDREOTTI, 2012, p. 110). Essa formação escolar anunciava o trabalho e patriotismo como princípios absolutos a serem seguidos, desde o ensino primário ao superior, que tinha o intuito de despertar no discente as aptidões físicas, intelectuais e morais, tendo em vista o desenvolvimento do cidadão e do trabalhador, dentro da doutrina do Estado Novo.

No segundo período republicano, do qual mencionamos sua contextualização de maneira breve, a administração escolar se apresentava num contexto de desenvolvimento urbano-industrial e o conseqüente surgimento de demandas educacionais de inserção da população nesse processo, havendo assim a expansão da escolarização, juntamente com políticas públicas para a formação de profissionais da educação. Com o movimento de renovação educacional expressado no Manifesto dos Pioneiros<sup>15</sup>, é observado a “[...] falta de espírito philosophico e scientifico, na resolução dos problemas da administração escolar” (MANIFESTO, 1984, p. 407) da época, e com isso é proposto que se passe a ter um tratamento científico para resolver os problemas desse campo das atividades educacionais.

Já que o empirismo depreciativo que presidiava o “[...] estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmospheria de horizontes estreitos, tem suas origens na ausencia total de uma cultura universitaria e na formação meramente literaria de nossa cultura (MANISFESTO, 1984, p. 408). Sendo assim, a preparação científica do profissional da educação ajudaria a compor medidas objetivas no descobrimento de “[...] processos mais efficazes para a realização da obra educacional” (MANIFESTO, 1984, p. 408).

De acordo com Andreotti (2012), ensaiam nesse período as primeiras diretrizes institucionais para a formação e a regulamentação da profissão do administrador escolar,

<sup>15</sup> O Manifesto dos Pioneiros foi um documento que representou a ideologia dos renovadores, em face aos problemas educacionais, sendo ela alinhada à concepção liberal e idealista dos educadores românticos do século XIX. Foi elaborado por Fernando Azevedo e assinado por 26 educadores do Brasil, que participavam como lideranças no movimento de renovar a educação nacional. Tinham por objetivo dar uma direção firme ao movimento, propondo a reforma das reformas existentes, com intuito de organização de um sistema nacional de ensino. Reivindicando, assim, uma ação concreta estatal, que deveria assegurar a educação como direito de todos e dever do estado, a laicidade no ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade, a coeducação e a autonomia para função educativa e descentralização do ensino. (ROMANELLI, 2017, p. 147-156)

sendo o cargo inserido no cenário educativo com a instituição dos grupos escolares na Primeira República. Percebe-se, além disso, um aumento nas discussões teóricas referentes à administração escolar, como o fayolismo e taylorismo. Essas discussões teóricas destacam a “[...] a eficiência, a racionalização e a cientificidade da administração escolar” (ANDREOTTI, 2012, p. 120), no mesmo compasso da administração empresarial, que começa a ser implementada no Brasil, que “[...] buscava técnicas eficientes, adequadas ao modelo capitalista de administração” (ANDREOTTI, 2012, p. 121). Sendo assim, da efetivação da administração escolar emergiu sua formação nas bases econômicas e sociais.

O Brasil, após a destituição de Getúlio, findando o Estado Novo, em 1945, vivencia a partir de 1946 e até 1964 um período de desenvolvimento econômico mundial, segunda fase da industrialização, chamada de nacional desenvolvimentismo.

No governo Dutra, foi promulgada a 4ª constituição republicana no ano de 1946, por um Congresso Nacional formado por uma grande representatividade elitizada. Houve um retorno à regularidade da democracia, caracterizada pelo espírito liberal e democrático, conforme Romanelli (2017). Gallindo e Andreotti (2012) dizem que essa constituição, além de refletir esses anseios liberais-democráticos, mantém vários benefícios das classes oligarco-burguesas, principalmente as que precisavam controlar a classe operária.

Em seu artigo 5º, item XV, letra “d”, estabelece que à União legisla-se sobre as diretrizes e bases da educação nacional e ainda propondo requisitos mínimos para a constituição delas, consagrando assim todo o Capítulo II do Título VI à educação e à cultura. Para atendimento desse artigo, Dutra delegou ao Ministro da Educação, Clemente Mariani, o desenvolvimento de anteprojeto de lei. Então, Clemente compôs uma comissão de educadores para estudos e a formação de um anteprojeto geral de educação nacional, que preliminarmente tiveram três subcomissões: Ensino Primário, Ensino Médio, e Ensino Superior. O projeto foi encaminhado à Câmara Federal em 29 de outubro de 1948, mas transformado em lei 13 anos depois, pela sanção parcial do presidente João Goulart, que vetou 25 dispositivos, que sucessivamente foram aprovados pelo Congresso Nacional.

Os debates referentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, durante os anos de 1948-1961, ficaram em torno da centralização ou descentralização do ensino, devido interesses e ideias distintos de correntes pedagógicas, na defesa dos princípios da escola pública e da escola particular, tais como: “[...] os renovadores defendiam a descentralização, como crítica ao caráter autoritário do período anterior e em respeito às diferenças regionais” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 133). A Igreja que seguia a mesma opinião, porém, por outro motivo: “[...] como crítica ao amplo poder da União, pelo risco de se atingirem as

liberdades individuais e de propagar-se a ideologia de um estado laico (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 133).

Romanelli (2017) diz que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 4.064) poderia ter transformado de maneira substancial o sistema educacional do Brasil. Entretanto, prevaleceu a velha situação, que se agravou pela urgência de soluções aos problemas complexos educacionais, criados e aprofundados pelo distanciamento entre o sistema de ensino e as necessidades do seu desenvolvimento.

Ribeiro (1992) faz uma análise referente ao capítulo que trata das finalidades da educação, na qual expõe uma predominância da concepção “humanista” moderna, mais presente nas correntes pedagógicas e movimentos sociais que defendiam a escola pública. Sobre a concepção “humanista” tradicional, da vertente religiosa, ela ia na defesa da escola particular. A autora complementa que, por meio de uma análise contextualizada, há indicadores de influência do humanismo tradicional no processo de discussão da educação na sociedade, demonstrando que as forças no poder legislativo eram mais conservadoras.

Ribeiro (1992), Gallindo e Andreotti (2012), de modo complementar, citam que as estruturas escolares mantiveram sem muita alteração o ensino pré-primário, com as escolas maternas e jardins de infância; o ensino primário continuava sendo de quatro anos; no secundário, houve subdivisão em ginásial de quatro anos e colegial de três anos; os técnicos - agrícola, industrial, comercial – e o ensino normal não sofreram alterações; e no ensino superior é destacada a criação da Universidade Nacional de Brasília, em 1961.

Nesse período, apesar da educação ter criado uma expansão nas oportunidades escolares, não conseguiu cumprir a demanda da escolarização para a população; porém, as manifestações participativas da sociedade civil nos assuntos educacionais foram de grande destaque, “[...] que configurou lutas ideológicas e envolveu diversos setores da sociedade” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 134).

De acordo com Ribeiro (1992), na metade da década de 1960, começaram a surgir movimentos de educação popular, como Movimentos de Cultura Popular (1960); Centros Populares de Cultura (1961); e Movimento de Educação de Base (1961), que tinham como objetivo principal fazer com que a população adulta participasse ativamente da política do Brasil, criando novos métodos de alfabetização, por meio de expressões culturais, com a finalidade de transformação social da própria população participantes dos movimentos. A autora diz que, em destaque a novos métodos e novos conteúdos, está o “sistema” de Paulo Freire, que propõe o diálogo para conseguir o que era pretendido. Usado por vários movimentos de alfabetização no Brasil e no exterior.



Segundo Saviani (2008), a concepção pedagógica libertadora remete sua matriz às ideias de Paulo Freire. Essa concepção pedagógica tem sua inspiração filosófica originária no personalismo cristão e na fenomenologia existencial. É uma pedagogia que tem diversos pontos da pedagogia renovadora, havendo diferenciação no trabalho educativo, pois valoriza o interesse e iniciativa dos educandos, colocando-os no centro do processo educativo, ressaltando os temas e problemas políticos e sociais vivenciados por eles e procurando fazê-los superar o conhecimento comum com o acesso aos conhecimentos sistematizados. Essa proposta tem como método pedagógico cinco passos, sendo eles: 1º passo se dá na vivência da situação popular; 2º passo, identificar os problemas principais e operar a escolha dos “temas geradores”; 3º passo, a problematização; 4º passo, levar a conscientização e, por fim, o 5º passo se dará na ação social e política.

Diante das reformas legislativas presentes no governo de João Goulart, Ribeiro (1992) diz que, com o sucesso do sistema de Paulo Freire, que “alfabetizava em 40 horas”, foi criado em 21 de janeiro de 1964, o Plano Nacional de Alfabetização para alfabetizar 5 milhões de brasileiros até o ano seguinte. Entretanto, se extinguiu em 14 de abril de 1964, por motivos de orientação política: o governo vigente à época não aceitava a orientação libertadora de Freire na educação.

A partir da contextualização apresentada do período nacional-desenvolvimentismo (1946-1964), no que se refere a aspectos educacionais do Brasil, entraremos adiante apresentando as demarcações que regem a administração escolar desse período apresentado.

Com a influência industrial, solidificada nesse período, há uma crescente modificação entre a concepção educacional e execução do trabalho escolar. Veremos que na administração escolar “[...] refletiam o desenvolvimento e a expansão industrial, dentro dos moldes do capital internacional”, (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 136), pois a sua fundamentação impregnou-se pelas novas teorias administrativas dos anos 1960. Tais teorias despontam com o “[...] objetivo principal a acumulação de capital, o que desencadeia, em outros processos, a exploração máxima da força de trabalho e o controle rigoroso da produtividade” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 136).

De fato, Gallindo e Andreotti (2012) essencialmente demonstram que a figura do administrador escolar carrega, neste período, características relevantes à sua profissão, e essas características são diretamente ligadas ao processo de produção capitalista na fase industrial<sup>16</sup>,

---

<sup>16</sup> É o processo produtivo em que o trabalhador produz parte do produto final, ou seja, há uma divisão técnica do trabalho. A totalidade desse processo é conhecida e organizada pelos que planejam a partir de modalidades

passando ser submisso e controlado por este processo ao qual o Brasil encontrava-se submetido.

A administração escolar articula-se com as concepções de Fayol, que se baseia na estrutura organizacional da “administração geral”, buscando máxima eficiência empresarial, e com as de Taylor, que parte da figura do trabalhador, da força produzida em si, na divisão do trabalho, na especialização e no controle do processo produtivo, sendo que as ideias de administração desses dois autores inequivocamente se dão a favor da reprodução do capital, pois estão com ele comprometidas.

Essa concepção chamada técnico-científica manifestou-se na América Latina desde o período colonial, findando nas primeiras décadas do século XX. As referências teóricas aplicadas dão a ela tratamentos jurídicos, normativos e dogmáticos, advindo dos ideais e da cultura política administrativa europeia, baseadas nas perspectivas weberianas e na escola clássica taylorista, começando, assim, inúmeros movimentos reformistas na administração do Estado e na gestão da educação.

De acordo com Honorato (2014), no Brasil, com o ideário liberal renovado, o sistema escolar brasileiro se organiza de acordo com os princípios da Clássica Teoria Administrativa do engenheiro francês Jules Henri Fayol (1841-1925) e a Administração Científica do engenheiro norte-americano Frederick Taylor (1856-1915), unindo a dimensão educativa aos princípios tecnocráticos da administração. Segundo essa concepção, “[...] a direção é centralizada na figura administrativa do diretor, as decisões são hierarquizadas, os planejamentos são cumpridos mecanicamente, a participação de professores, especialistas e segmentos educativos são dispensáveis” (HONORATO, 2014, p. 13).

Isso ocorre porque, segundo a concepção de Fayol, a administração está fundamentada “[...] na divisão do trabalho, na aplicação de um processo organizacional plenamente planejado e concebido mediante a formulação de critérios técnicos orientadores da função administrativa” (SANTOS, 2014, p. 94), que constituem um “[...] corpo de atribuições, competências e responsabilidades” (SANTOS, 2014, p. 99), focadas na estruturação e no funcionamento da empresa.

Ou seja, para Fayol a arte de administrar condiz em equilibrar de maneira constante as funções essenciais da empresa, sendo elas a técnica, a comercial, a financeira, de segurança, contábil e de administrar o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, com fim de alcançar os objetivos empresariais. E, por meio da ação administrativa,

---

administrativas elaboradas, com a finalidade de garantir o controle dos processos na totalidade e delinear as relações entre a empresa (capital) trabalhador (força produtiva) (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012).

necessita haver “[...] formulação de programas gerais para movimentar todas as atividades no interior da empresa, desde a constituição de seu corpo social até a coordenação e harmonização de todos os esforços técnicos, produtivos e administrativos” (SANTOS, 2014, p. 94).

Segundo Santos (2014), este modelo de administração se organiza em vários departamentos independentes, responsáveis por diferentes setores na administração geral e que se articulam entre si. Eles devem, harmonicamente, interagir para o funcionamento perfeito da empresa, e esses departamentos devem garantir o conjunto de operações essenciais.

Por sua vez, Taylor entende que a administração se baseia na hierarquização organizada, “[...] assentada em atividades sistemáticas de planejamentos, para gerar o aumento da produção diária do trabalhador, assegurar a elevação das margens de lucro, e reduzir os custos do processo produtivo” (SANTOS, 2014, p. 85). Envolvendo assim, de acordo com autor, um conjunto de princípios técnicos-científicos, que são aplicados no chão da fábrica de maneira ampla, com intuito de racionalização da utilização do tempo e movimentos do trabalhador(a), e adquirir eficácia e eficiência do método e meios produtivos, baseando-se nos seguintes princípios:

- 1) Planejamento: substituição do critério individual do operário, da improvisação, e atuação empírico-prática por métodos baseados em procedimentos científicos;
- 2) Preparação: seleção e aperfeiçoamento técnico-científico do trabalhador, de acordo com suas aptidões e habilidades naturais. Instrução e treinamento científico do trabalhador para que produza sempre mais e melhor, de acordo com o método pré-estabelecido;
- 3) Controle: fiscalização de todas as atividades que integram o processo produtivo, na proporção de sua execução, orientadas por critérios e normas previamente estabelecidas;
- 4) Execução: estreita e cordial cooperação entre a administração e os trabalhadores, para que possam desempenhar em conjunto as diversas atividades no interior da empresa, em conformidade com as leis científicas ao invés de deixar a solução de cada problema a critério da avaliação individual do operário. Equitativa distribuição das atribuições e responsabilidades, tendo em vista a execução disciplinada do trabalho. (SANTOS, 2014, p. 90)

A aplicação desses princípios resultou em um rigoroso controle do trabalho industrial, visando à objetivação do aumento da produtividade, por substituir aspectos operativos de atuação do(a) trabalhador(a) para maquinização, dando velocidade ao processo. Em relação aos movimentos no chão da fábrica, há uma substituição nos condicionamentos subjetivos do(a) trabalhador(a) para princípios da organização administrativa do trabalho.

Para Santos (2014), as proposições de administração e organização científica do trabalho de Fayol e Taylor contrastam com a profunda exploração conferida ao proletariado

no chão da fábrica e reforça os fundamentos ideológicos do capitalismo liberal, atendendo ao pleno desenvolvimento do próprio sistema, pois há um ajuste do trabalhador às novas técnicas introduzidas no processo de produção e assim reafirma o antagonismo entre a burguesia e o proletariado. Caracterizados pela padronização das atividades, instrumentos e ferramentas, definição estrutural organizacional administrativa e racionalização dos recursos materiais e imateriais, com intuito de maior produção e produtividade, o que revela a “[...] a defesa das estratégias capitalistas para o aprofundamento e maximização da exploração da força de trabalho do proletariado, na medida em que a ideologia capitalista expressa a força imaterial da burguesia (SANTOS, 2014, p. 99).

Por conseguinte, a administração escolar ganha dimensão a partir do taylorismo, e Gallindo e Andreotti (2012) observam que um dos pontos principais no taylorismo é a separação entre o planejamento e execução, demonstrando nesse sentido que a divisão do trabalho necessita cada vez mais de especialização para aumentar a produtividade. Na proposta de administração científica de Taylor se identifica “[...] o homem apenas como uma peça de um maquinário maior, com vias de racionalizar e melhorar a produção” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 138), caracterizando assim a figura do diretor com falta de vínculo no contexto pedagógico, por se fundamentar na administração científica de Taylor. A função do diretor de escola se relaciona, nesse contexto, com a de

[...] gerenciador a serviço do sistema escolar em seus aspectos econômicos (verbas da educação e produção de mão de obra para o mercado, político (cumprimento de legislação com vias ao crescimento econômico) e sociais (atender aos anseios da população por uma escolarização que implicaria em emprego, melhoria econômica e ascensão social). (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 140)

O diretor escolar ocupou posição destacada na hierarquia escolar, pois assumiu papel de comando, mas por subordinação reproduziu as políticas públicas. Sendo assim, sua figura pode ser relacionada à de um “[...] supervisor da fábrica, que atua também de forma subordinada e supervisiona o processo de produção” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 141). Ou seja, de maneira contraditória, sua função é revestida de “[...] uma autoridade com autonomia muito restrita diante de um estado regulador e centralizador das organizações sociais” (GALLINDO; ANDREOTTI, 2012, p. 141).

No período do Governo Militar, 1964-1984, o regime político do Brasil atravessou mudanças devido ao golpe civil-militar, perdurando uma ditadura por 20 anos. Esse período teve como governantes: Castelo Branco (1964-1967), Costa e Silva (1967-1969), Emílio Médici (1969-1974), Geisel (1974-1979) e Figueiredo (1979-1984). Esse período foi caracterizado “[...] pelo autoritarismo e terror com que submeteu não só o Estado, mas

também a sociedade civil”, (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 147), ainda houve destaque “[...] ao crescimento econômico e as reformas institucionais, especialmente a parte administrativa” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 148) e uma afinidade “[...] com a política norte-americana, aceitando inclusive, sua ingerência nas questões políticas e econômicas” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 148).

Nesse período, as reformas educacionais que se destacaram são: o Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL -, criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que substituiu os Movimentos de Educação Popular e apoiava a “[...] alfabetização funcional de jovens e adultos, visando conduzir a pessoa humana a adquirir técnicas de leitura, escrita e cálculo como meio de integrá-la em sua comunidade, e permiti-lhe melhores condições de vida” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 156). Sendo assim, o MOBRAL trazia a relação da ascensão escolar com o progresso de vida, em um sentido material, deixando de lado as contradições sociais existentes no capitalismo.

A lei nº 5.540, de 1968, e o Decreto-Lei nº 464, de 1969, estabeleceram a Reforma Universitária, fixando normas de organização e funcionamento, e criou a departamentalização e a matrícula por disciplina. Houve, juntamente nesse período, a reforma do Ensino de primeiro e segundo graus, com a Lei 5.962, de 1971, cujo “[...] objetivo fundamental era direcionar o ensino para a qualificação profissional” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 157). O currículo previa para as massas um caráter de educação moral “[...] sem o componente cultural próprio às humanidades” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 162).

Com a realização da Reforma do Ensino Superior, em 1968, se introduziu a exigência da formação do administrador escolar, em todos os níveis de ensino, sendo regulamentada pela Resolução CFE nº 02/69 em anexo ao Parecer CFE nº 252/69, que teve sua aprovação em 5 de março de 1969, na qual relaciona a estrutura, o funcionamento e o currículo do curso superior de Pedagogia, exigência para ser diretor de escola. Com as mudanças na Lei nº 4024/61, efetivadas pelas Leis nº 5.540/68 e nº 5.692/71, houve:

[...] a exigência para que o preparo de especialistas destinados ao trabalho de planejamento, supervisão, administração, inspeção e orientação, no âmbito das escolas e dos sistemas de ensino fosse feito em nível superior provocavam a valorização do curso de pedagogia, como *Lócus* privilegiado de formação de professores e dirigentes escolares (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 164).

Segundo Clark, Nascimento e Silva (2012), a política educacional adotada nesse contexto caracterizava-se a partir de uma visão utilitarista inspirada na “Teoria do Capital Humano”, desenvolvida na década de 1960 por Theodore Schultz. Ou seja, a educação a

serviço do sistema produtivo. Essas implicações teóricas na administração escolar, teve a pretensão de estabelecer a relação direta do sistema educacional com o produtivo, com os agentes econômicos privados, de forma a submeter a educação à produção. Ainda prosseguindo com esses autores, o Brasil vivia uma fase autoritária institucionalizada, na qual as formas de organização e de administração da educação ficaram à mercê de imposições e orientações dos órgãos educacionais gestados pelo regime militar.

Sendo assim, a escola neste período manteve um caráter tecnicista na organização escolar e é por isso que, nesse contexto, a abordagem ideológica do regime civil-militar, agregou a figura do diretor de escola ao cumprimento de “[...] uma função análoga à do gerente da empresa dentro do ambiente escolar” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 170), inferindo ao mesmo uma atuação gerencial, de “[...] controlador e fiscalizador das atividades desenvolvidas na instituição escolar, com intuito de assegurar a manutenção da ordem vigente” (CLARK; NASCIMENTO; SILVA, 2012, p. 170).

Após essa contextualização do período ditatorial, que se finda com baixas taxas desenvolvimento econômico e com uma grande ascendência de reorganizações dos movimentos sociais, como CUT - Central Única do Trabalhador -; a ANDES - Associação Nacional dos Docentes de Ensino superior -; a CNTE - Confederação Nacional dos Trabalhadores de Educação -, entre outros, juntamente com a sociedade civil, começaram a se organizar em uma mobilização a favor da campanha “Diretas Já”, na década de 1980. Ela “[...] uniu politicamente os mais diversos setores da sociedade brasileira sob uma mesma bandeira, contrapondo-se à força dos setores mais conservadores e retrógrados, amplamente representados pelo Congresso Nacional” (MINTO, 2012, p. 179).

Sob esse contexto frustrante para a ditadura, surge a Nova República, período conhecido como “transição democrática”, que instaurou no Brasil uma recomposição de forças políticas dominantes “[...] que haviam apoiado o regime ditatorial, sem atender efetivamente às reivindicações das classes populares” (MINTO, 2012, p. 179). Posto isto, de maneira complementar, “[...] foi uma “transição de continuidade”, pois não trazia mudanças substanciais para a sociedade brasileira no que se refere à superação da pobreza, da miséria, e da falta de educação” (MINTO, 2012, p. 179). Ou seja, essa transição democrática não superou as mazelas sociais, se tornando fictícia em muitos aspectos.

Com a ascendência dos movimentos sociais no contexto da Nova República, entre muitas reivindicações sociais, inclui-se em destaque assuntos como a gestão democrática da educação “[...] tanto num sentido abrangente de gerenciamento da política educacional, como

num sentido mais particular de gestão das unidades de ensino nos diversos níveis” (MINTO, 2012, p. 179).

A partir da década de 1970 até meados dos anos de 1990, intensifica-se o debate em torno da administração da educação, no qual a crítica “[...] examina os fatores econômicos e sociais que interferem na administração escolar, problematiza os modelos tradicionais e estuda possibilidades de uma prática administrativa democrática” (HONORATO, 2014, p. 10), fornecendo elementos que promovessem a evolução da concepção de gestão técnico-científica para uma concepção sociocrítica empenhada na transformação social e na qualidade da educação.

Para Oliveira e Menezes (2018), nessa concepção, a gestão escolar também é engendrada como um sistema que agrega pessoas, compreendendo que o processo de tomada de decisões é coletivo, permitindo a todo o grupo participar da discussão e deliberação, de maneira conjunta. Sendo assim, o gestor escolar, na dimensão política, coloca em prática o princípio da autonomia, por meio de ações que estreitam os vínculos entre a comunidade escolar interna e externa. Portanto, a gestão torna-se uma atividade que mobilizam meios e procedimentos para alcançar os objetivos da organização e envolve nesse processo aspectos gerenciais e técnico-administrativos.

Ao analisar fontes teóricas que defendem uma gestão escolar democrática, Oliveira e Menezes (2018) apoiam a ideia de que a coletividade possa se manifestar pela participação efetiva nas decisões e ações da escola, sendo essa participação e autonomia fatores fundamentais da gestão escolar democrática na escola. As autoras compreendem que, partindo desse conceito, a figura do gestor escolar se modifica: entendido tradicionalmente como administrador passa a ser concebido como líder democrático, visando a ser um integrador e conciliador das diversas opiniões e anseios da comunidade escolar.

Minto (2012) destaca que, na década de 1980, os debates e discussões em torno do papel social da escola fizeram com que a sociedade perceber com clareza sua dimensão política. Sendo assim, a gestão/administração escolar virou pauta de reivindicações, principalmente sobre a democratização dos instrumentos de gestão, na qual em síntese, se destacam:

1. Descentralização administrativa e pedagógica;
2. Gestão participativa na educação;
3. Eleições diretas (com votos secretos) para dirigentes de instituição de ensino;
4. Constituição de comissão municipais e estaduais de educação autônomas e amplamente compostas para acompanhamento e atuação nas políticas educacionais;
5. Supressão do Conselho Federal de Educação, de cunho marcadamente privatistas;

6. Instituição de colegiados escolares, eleitos pela comunidade, com o intuito de frear arbitrariedades perpetradas pela administração do sistema e da escola. (MINTO, 2012, p. 180-181)

Com a elaboração da nova Constituição Federal, de 1988, houve intensas disputas de interesses nas definições constitucionais para a educação, como os que defendiam a escola pública e os que defendiam os interesses privados. No campo da gestão escolar, os interesses dos grupos se voltavam para “[...] a destinação dos recursos públicos reservados para a educação” (MINTO, 2012, p. 181). Um grupo defendia que os recursos públicos deveriam ser destinados somente às escolas públicas e outro grupo defendia a extensão desse recurso para o privado. Juntamente a isso aconteceu à conquista do princípio da gestão democrática no ensino, que dividiu opiniões. Conforme Minto (2012) cita:

[...] o Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública afirmava o princípio da gestão democrática com a participação de toda a comunidade escolar (funcionários, docentes, estudantes, pais); o grupo que encabeçado pelos privatistas, por sua vez, tentou limitar essa participação, tanto na forma de composição dos colegiados a serem instituídos, quanto na qualidade das intervenções efetivas de cada segmento (MINTO, 2012, p. 182).

Com a finalização da Constituição em sua parte escrita, o setor privado ficou isento de adequação ao princípio de gestão democrática e a definição desse princípio se alongou para outra legislação definir. A partir desse contexto se observa a mudança na terminologia de administração para gestão. Destaque-se que esse termo manifesta:

[...] uma separação entre a concepção e a execução das atividades relativas à administração escolar, de modo que o “gestor” passa a ser encarregado apenas da execução de determinações hierarquicamente superiores, advindas dos responsáveis pela tomada de decisões, transformando-se numa espécie de trabalhador alienado que apenas segue receitas prontas, não podendo participar de sua concepção/elaboração. (MINTO, 2012, p. 183)

De acordo com os autores Silva e Carvalho (2014), as políticas públicas educacionais nacionais, a partir dos anos 1990, no contexto da Reforma do Estado - concretização do neoliberalismo -, sofreram forte influência dos organismos internacionais, como o Banco Mundial. Com isso, a educação é submetida às necessidades da economia e administrada pela burguesia, segundo seus próprios princípios. Isso devido o Estado ter assumido

“[...] um caráter gerencialista e, nessa perspectiva, objetiva priorizar a busca da eficiência e eficácia, reduzir gastos com o setor público, além de controlar e introduzir modelos de avaliações que focam o desempenho individual, visando aferir o produto e instalando a competitividade e a descentralização como pilares dessa eficiência e eficácia”. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 217)

Essa caracterização estatal baseada no controle da qualidade total da vida social visa não somente a formar e conservar, mas aprimorar os padrões de gerenciamento. Pode-se apregoar a esse termo dois sentidos: o primeiro “[...] tem como objetivo o controle das tarefas



cotidianas, por meio de processos repetitivos. Esse nível de gerenciamento requer planejamento e execução”, e o segundo “[...] visa à construção da visão da organização, de seus objetivos estratégicos, tendo em vista a melhoria dos processos e o enfrentamento da competição” (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 217).

Essa perspectiva de regular a educação a partir da economia administrada segundo os interesses da burguesia é a base dos princípios de *accountability*, processo de descentralização - transferência de responsabilidade - das políticas públicas implementadas, para garantir sua eficiência e eficácia. Na educação, a *accountability* caracteriza-se como:

[...] uma transferência de responsabilidade da manutenção das escolas, por meio da captação de recursos financeiros pelos próprios responsáveis e não mais dependendo do subsídio governamental, bem como a sua concorrência no mercado estabelecida pelas avaliações em larga escala e, conseqüentemente, o seu “ranqueamento”. A escola é cada vez mais responsabilizada pelo seu sucesso ou seu fracasso, uma vez que os governos consideram os recursos disponibilizados suficientes para que progridam e se desenvolva. (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 222)

Piolli (2012) diz que a implantação desse modelo gerencial de gestão na educação serviu para a superação das características burocráticas e tayloristas; porém, segue um perfil do setor privado, que visa à estabilização do mercado hegemônico pelo setor financeiro, por meio da desregulamentação do fluxo de capital. E, com isso, a educação é impactada, pois não se considera as diferenças socioculturais e econômicas. Resumindo: a hegemonia neoliberal defende apenas o mínimo de condições básicas de vida e de instrução aos indivíduos das classes subalternas.

No cotidiano escolar, a concepção neoliberal beneficia a generalização da lógica do individualismo, que torna o processo educacional competitivo, simbolizando o erro e o fracasso escolar como algo decorrente das competências do próprio indivíduo, não tendo relação com o contexto social vivido. A ideia de competência é complementada em “[...] uma noção: a da *empregabilidade*” (MINTO, 2012, p. 191). Além disso, consideramos que no atual contexto de desemprego estrutural, a noção ou meta de empregabilidade tem sido substituída pelo empreendedorismo. E assim, a educação tende a ser vista como um mecanismo de ascensão social do ser humano por meio do mercado de trabalho (Teoria do Capital Humano). Ou seja, para a doutrina neoliberal a educação é entendida “[...] não como um direito, mas como um fator de diferenciação social, expressa na chamada meritocracia (os “melhores” obtêm a “melhor” educação)” (MINTO, 2012, p. 191).

A administração escolar no contexto da Nova República<sup>17</sup> e do neoliberalismo foi regulamentada por legislações que passaram por um momento de transição em termos democráticos. Em face disso, um novo olhar para a democratização escolar foi afirmado. Segundo Minto (2012), a noção de democracia apartou-se do compromisso com o controle social e passou a vincular-se a uma nova concepção de cidadania, que compreende o mercado como responsável pela inclusão das pessoas no círculo das conquistas sociais humanas.

Ou seja, a “gestão democrática” apontada no período revela um atendimento aos interesses dominantes do mercado e das políticas públicas, para adequar o Brasil aos princípios financeiros do capitalismo internacional. Adaptou-se aos mecanismos empresariais de gestão, preceitos do capital, como a *flexibilidade, criatividade e racionalidade*, que objetivaram estabilizar na educação pressupostos mercadológicos.

### 3.2 AS REFERÊNCIAS ATUAIS NO DEBATE SOBRE A GESTÃO DEMOCRÁTICA

Para compor este texto, traremos algumas referências no debate sobre a gestão democrática, que nos ajudaram a compreender o processo que esse campo de estudo se encontra. Não temos a pretensão de dar como prontos os debates sobre a temática da gestão democrática, mas introduzir o(a) leitor(a) ao que de peculiar vem sendo tratado sobre esse assunto, nas escritas dos autores apresentados a seguir.

Segundo Brasil (2006), a gestão democrática é compreendida a partir da efetivação da participação coletiva de vários segmentos da comunidade escolar, sendo eles, pais, professores, estudantes e funcionários na organização, na construção e avaliação dos projetos pedagógicos, na administração dos recursos da escola. Melhor dizendo, participação nos processos de decisões das instâncias colegiadas de caráter deliberativo constituídos na escola. Outros pontos importantes destacados são a implementação do processo de escolha de dirigentes escolares, a participação de todos os segmentos da comunidade escolar na construção do projeto político-pedagógico e a definição da aplicação dos recursos recebidos pela escola.

Lima (2018), por sua vez, ao contextualizar a gestão democrática, evidencia que a mesma vem sendo institucionalizada de maneira distante dos preceitos populares/comunitários. Indica que o Estado, o árbitro das relações homogeneizadas do

---

<sup>17</sup> Foi o período histórico que sucedeu a ditadura civil-militar no Brasil. Houve uma forte ascendência dos movimentos sociais e da sociedade em busca da democratização política, que o período anterior havia retirado, retornando assim as liberdades sociais, como a de manifestação política, artísticas culturais, entre outras. Este contexto histórico foi influenciado de maneira ideológica, política e econômica pela doutrina neoliberal.

contexto social, camufla que a gestão democrática corresponde, em sua essência, ao controle de poucos sobre muitos, numa via de hierarquização, do poder e do saber, das culturas de subalternidade, de uma educação castradora. Sabendo-se que os alicerces da gestão democrática são a descentralização, participação e autonomia, e que esses alicerces inspiram modelos de informação e transparências, o autor diz que,

[...] ao observarmos o modelo que se institui hoje nas escolas e órgãos centrais veremos um refluxo no que diz respeito aos elementos instrumentalizadores da GED: eleição de diretores, conselhos escolares participativos, associações de pais e mestres, democratizadas, grêmios estudantis realmente livres, avaliação participativa. Enfim, elementos que deveriam operacionalizar a GED constituem-se em instrumentos de reforço escolar, de socorrência às mazelas escolares, transformam-se em modelos de participação instrumental (LIMA, 2018, p. 25).

De acordo com o autor, não avançamos na concepção de direitos sociais e, no campo da gestão democrática, é necessária a compreensão do engodo atual da gestão democrática para avançarmos qualitativamente, e assim se libertar do modelo autocrático, “[...] que somente se abre quando necessita dos serviços dos responsáveis por alunos e dos próprios discentes” (LIMA, 2018, p. 26).

Portanto, em seu discurso, Lima (2018), de maneira sintética, diz que existe gestão democrática na escola enquanto aparência fenomênica, e que ela “[...] necessita de sujeitos históricos que a problematizem e que se preocupem com a sua existência, tornando-a real” (LIMA, 2018, p. 28). Ou seja, necessita-se de sujeitos que constituam implicações e preocupações para seu desvelamento, e que o mesmo seja para “[...] além da aparência, ressignificar a GED revelando a sua essência, estudando seu fenômeno e nos organizando para direcionarmos a GED em uma concepção prática de uma escola inclusiva, participativa, democrática, com qualidade social e política” (LIMA, 2018, p. 29).

Paro (2016), ao tratar da gestão democrática na escola pública, diz que ao mesmo tempo em que não existe a mesma, é sinalizada como algo desejável para solucionar problemas da escola. Assim, a tarefa deve primeiramente consistir na tomada de consciência das condições ou contradições concretas que apontam para a viabilidade de efetivar um projeto de democratização das relações no interior escolar, transformando-a em uma instituição verdadeiramente pública.

A constituição da gestão democrática apresentada pelo autor se alinha aos interesses da classe trabalhadora, que por meio de um processo de transformação do “[...] sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola” (PARO, 2016, p. 15) conferirá “[...] poder, autonomia e condições concretas para que a escola alcance objetivos educacionais” (PARO, 1986, p. 52) articulados aos interesses da própria classe, que buscaram

por meio do seu coletivo “[...] a reorganização da autoridade no interior da escola” (PARO, 2001, p. 57), pois,

Se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que temos aí. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola. (PARO, 2001, p. 10)

Nessa perspectiva, o gestor(a) escolar deve deixar de ser um mero representante estatal e efetuator dos interesses da classe dominante, devendo o mesmo entender que não estará perdendo poder e sim dividindo responsabilidades, e assim a escola se fortalece no coletivo, ganhando poder e autonomia. Dado que se

[...] conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões a respeito de seus objetivos e de seu funcionamento, ter-se-á melhores condições para pressionar os escalões superiores no sentido de dotar a escola de autonomia e de recursos (PARO, 1987, p. 52)

Assim, ao haver uma reivindicação aos superiores referente ao âmbito educacional, não será uma reivindicação do(a) gestor(a) escolar e sim do coletivo escolar, que representam outros grupos “[...] instrumentalizado pela conscientização que sua própria organização propicia” (PARO, 2001, p. 53).

Para Paro (2001), cada escola deverá se transformar em “núcleo de pressão” ligado a outros núcleos educacionais da sociedade civil, na defesa dos interesses da classe trabalhadora em termos educacionais. E, além disso, promover condições de participação de todos nas assembleias, reuniões, entre outros, por meio de um dispositivo constituinte. Dessa forma, buscar-se-á consolidar mecanismos necessários de distribuição de autoridade da escola, formando um coletivo que fará pressão junto ao Estado para criar condições para o funcionamento e autonomia escolar. Ou seja,

[...] isso implica que a forma de administrar deverá abandonar seu tradicional modelo de concentração da autoridade nas mãos de uma só pessoa, o diretor – que se constitui, assim, no responsável último por tudo o que acontece na unidade escolar –, evoluindo para formas coletivas que propiciem a distribuição da autoridade de maneira adequada a atingir os objetivos identificados com a transformação social (PARO, 1986, p. 160).

Portanto, para Paro (1986), a administração escolar democrática tem como principal característica a participação efetiva dos diversos setores da escola e da comunidade, sendo esse processo adquirido pela coordenação do esforço humano coletivo do grupo nas tomadas de decisões, sendo necessário que esse coletivo representativo “[...] seja realmente autêntica e estejam sempre funcionando adequadamente os mecanismos mais eficientes de expressão das ideias e de intercâmbio de informação” (PARO, 1986, p. 162).

Coutinho e Lombardi (2016) refletem sobre a gestão escolar a partir dos pressupostos da Pedagogia Histórico-Crítica, formulada originalmente por Saviani, teoria pedagógica que adquire um posicionamento crítico contra-hegemônico, arma teórica contra o modelo de produção capitalista, “[...] rumo a uma sociedade de fato justa e igualitária na qual a educação tenha como horizonte o pleno desenvolvimento dos seres humanos por meio da apropriação da cultura produzida histórica e coletivamente pela humanidade (COUTINHO; LOMBARDI, 2016, p. 225). Para os autores, partindo da composição teórica que embasa essa pedagogia, a conceituação da administração configura-se,

[...] como uma atividade propriamente humana inserida e adequada ao processo de trabalho que, de modo geral, significa a utilização racional dos recursos e a ação coletiva dos trabalhadores intencionalmente estruturada e coordenada tendo em vista a finalidade do processo que exige, por conseguinte, dada sua dinâmica, uma reflexão constante para que as mudanças necessárias sejam efetivadas ao longo do caminho. No entanto, ressalta-se, o trabalho assume forma concreta específica de acordo com o modo de produção em que se desenvolve. Não se pode esquecer, assim, que, na modernidade, a lógica do capital é imperante e, portanto, fundamento da organização e gestão do processo de trabalho (COUTINHO; LOMBARDI, 2016, p. 227).

Para efetivação da gestão escolar, na Pedagogia Histórico-Crítica, segundo Coutinho e Lombardi (2016), só é possível alcançá-la recorrendo a uma práxis intencional coletiva, que se dará a partir da clareza da finalidade do processo de trabalho pedagógico por todos(as) os(as) profissionais concorrentes à consecução da finalidade proposta, considerando o ser humano desde seu nascimento até sua fase adulta. Os autores alertam ainda que “[...] o processo de trabalho adequado a determinada finalidade é constituído pelo objeto e meios necessários a serem utilizados para, agindo sobre e a partir do objeto, se alcance o objetivo final almejado” (COUTINHO, LOMBARDI, 2016, p. 235). Portanto, na educação

[...] exige-se conhecimentos teóricos e práticos sobre o próprio homem como ser social e historicamente constituído, ou seja, situado o que implica a necessária compreensão da própria sociedade em que o ser humano está inserido; o domínio dos elementos culturais que devem ser objeto de ensino e aprendizagem para a promoção do desenvolvimento humano no sentido de sua emancipação e, também, das formas por meio das quais é possível promover o processo de transmissão-assimilação desses saberes. Todos esses conhecimentos, contudo, devem ser articulados a partir de um mesmo sistema conceitual que lhe dê coerência e consistência que, a nosso ver, a pedagogia histórico-crítica se apresenta, na atualidade, como a única teoria formulada que fornece os pressupostos necessários para uma prática pedagógica coletiva nesse sentido (COUTINHO; LOMBARDI, 2016, p. 235).

Para os autores, a teoria realiza um papel de instrumentalizar os sujeitos na compreensão da realidade e, ao enfrentar os problemas da prática cotidiana, cumpre-se o papel unificador essencial a uma práxis intencional coletiva. Sendo a escola uma instituição social, a mesma deve lutar para a transformação da sociedade atual, não limitando a ação aos

muros escolares e sim materializando “[...] uma participação social substantiva a fim de garantir um controle social efetivo e o desvelamento das contradições e antagonismos inerentes à sociedade moderna” (COUTINHO; LOMBARDI, 2016, p. 236).

Como podemos observar nos autores apresentados aqui, de maneira geral, a gestão escolar democrática é vista como caminho para a efetivação não apenas do papel educativo, mas também político dos alunos e alunas. Porém, é observado que esse princípio de democracia ainda não encontra expressividade na formação de professores, o que implica débito educacional e política nos sujeitos da classe trabalhadora. O processo de formação escolar que alcança os(as) trabalhadores(as) é uma sistematização própria da ideologia capitalista, que ainda hegemonicamente está instaurada na escola e nos demais ambientes sociais.

### 3.3 A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA NOS DOCUMENTOS LEGAIS NACIONAIS

Neste capítulo, tratamos de fazer uma análise do conceito da gestão democrática nos documentos legais, tais como: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, Planos Nacional de Educação e, assim, observar o que apregoam sobre o conceito de gestão democrática.

#### 3.3.1 A gestão democrática na Constituição de 1988

A constituição promulgada em 5 de outubro de 1988, no governo de José Sarney, foi a sétima a conduzir nosso país a partir de sua independência, que “[...] surge como reação ao período do Regime Militar e devido às preocupações de garantia dos direitos humanos e direitos sociais. Foi batizada pelo Constituinte Ulysses Guimarães como Constituição cidadã” (BRASIL, 2006, p. 35).

Essa nova Constituição da República Federativa do Brasil sinalizou alguns avanços sociais, tais como, “[...] a garantia do acesso ao ensino gratuito e obrigatório, consubstanciado no direito público subjetivo; a gestão democrática do ensino público; a vinculação de impostos à educação” (BRASIL, 2006, p. 35). Todo esse processo de conquista foi alinhado por meio das forças sociais democráticas, e registrou a gestão democrática como princípio do ensino público. Isso fez com que houvesse abertura para implementação de diversas medidas, como a instituição da:

[...] elaboração de um projeto educacional no qual cada coletivo escolar definisse: que homem, que escola, que sociedade tem em vista. E, a partir disso, decidiu: a

organização da escola, do trabalho docente e do ensino; a natureza das relações escolares; que conhecimento e que saberes ensinar; o caráter das práticas pedagógicas; as formas e meios de redimensionar a relação escola e sociedade (ARANDA; MATIAS, 2018, p. 74).

De acordo com Sá (2011), a elaboração da Constituição mobilizou todo o país, pois a educação foi declarada como direito social, tendo como princípios o pluralismo, a liberdade e a gestão democrática que passaram a ser fundamentais para a consolidação de uma educação que desenvolva o ser humano plenamente para o exercício da cidadania. Todavia, a autora expressa que a organização das políticas de gestão do sistema ensino decorrente da reforma do Estado, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996, contradiz o discurso oficial apresentado na Constituição Federal, pois enunciam aspirações neoliberais no seu texto. Essa tendência neoliberal enfatizou

[...] a necessidade de introduzir eficiência e eficácia na provisão de serviços educacionais pelo Estado, mas foi, no entanto, também incorporada pela vertente progressista, passando a preocupação com a eficácia e com a eficiência na utilização de recursos e, ao mesmo tempo buscando articular à busca da equidade e da democratização da política educacional (ARANDA; MATIAS, 2018, p. 77).

Em continuação, os autores nos revelam que, nesse período, o debate em torno da reformulação da gestão privilegiou a articulação da escola com as propostas de reforma educacional, que tinham como centralidade a qualidade do ensino, entendendo-se que a recuperação da qualidade viria pelo fortalecimento da autonomia da escola. Essa “modernização” educacional reordenou a gestão educacional,

Acordos, consensos, redistribuição de tarefas, estratégias de regulação à distância, profissionalização, medidas de responsabilização pelos resultados, abertura institucional para a participação da sociedade, passam a ser as principais características desses “novos padrões de gestão” influenciando na provisão do serviço educacional público, reduzindo a atuação do Estado como provedor desse serviço e adotando práticas de gestão do setor privado (ARANDA; MATIAS, 2018, p. 77).

Minto (2012) diz que a Constituição não estabeleceu a definição do termo “democrático”; portanto, a reivindicação pela “gestão democrática” ficou passível de equívocos e deformações. Assim, o que na formalidade revelou avanços, acabou não se transformando em novos mecanismos efetivos de participação da comunidade em instâncias decisórias tanto do ensino como das escolas, ressaltando os já existentes controle da gestão conquistados por pressões de movimentos sociais de algumas regiões do Brasil, como a conselhos escolares, associação de pais e mestres, eleição direta de dirigentes escolares e o grêmio estudantil.

Como a Constituição de 1988 estabeleceu, no artigo 206, inciso VI, a gestão democrática como princípio na ministração do ensino público, apesar de não lhe definir conceitualmente, Aranda e Matias (2018) afirmam que se projetou para Lei de Diretrizes e Bases da Educação, de 1996, o ponto de pauta de discussões para sua elaboração. Assim, aparentemente abriu-se espaço para uma questão que vinha sendo discutida pelos educadores desde os anos 1970 e 1980, uma gestão democrática efetiva, que passaria por delinear um projeto educacional. Porém, a LDB não explicitou toda a luta social mencionada no campo da gestão democrática trazida pela Constituição, pois não surgiu uma condução democrática plena no sentido histórico e isso resultou em um “[...] um regime que deu continuidade ao velho esquema elitista de dominação política: aquele que, em última instância, subordina os interesses nacionais aos ditames da grande burguesia internacional (MINTO, 2012, p. 186).

### *3.3.2 A gestão democrática na LDB de 1996*

Com a reforma educacional na década de 1990 teve como foco principal a reorganização da gestão educacional, sendo assim, iniciou-se um processo de modificação e reordenação da educação, entrando em pauta assuntos como “[...] descentralização, municipalização, participação, gestão democrática e modernização da gestão educacional” (SÁ, 2011, p. 80). Com a criação e as ações do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública,

[...] espaço de articulação e de luta política em defesa de uma educação cidadã e, portanto, gratuita, de qualidade social e democrática, foram fundamentais para a formulação de um projeto para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Por meio dele, o então Deputado Octávio Elysio apresentou à Câmara dos Deputados o projeto de lei de diretrizes e bases da educação nacional antecipando-se ao poder Executivo. A tramitação do referido projeto se deu lentamente, em meio a difíceis e complexas negociações. Isso retratou a composição heterogênea do Congresso Nacional e os diversos interesses em jogo, principalmente o histórico embate entre os defensores do ensino público e os defensores do setor privado (BRASIL, 2006, p. 35-36).

De acordo com Bollmann (2010), a continuação da construção democrática da LDB fora interrompida pelo Projeto de Lei n. 73, em fevereiro de 1995, no Senado Federal, após o Substitutivo n. 30, de 1996, do Senador Darcy Ribeiro, que desconsiderou trabalho coletivo das entidades da educação do FNDEP (Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública) e dos parlamentares apoiadores de suas propostas. Mesmo assim, esse projeto aprovado como Lei n. 9.394, em 20 de dezembro de 1996, que é a LDB em vigor no território nacional atualmente.

Apesar de inicialmente nesse período o campo da educacional favorecer diversas discussões e movimentos em defesa da educação como direito social, o sentido de democratização dissipou-se, pois:



A noção de democracia distanciou-se do compromisso com o controle social e passou a estar crescentemente vinculada a uma nova concepção de cidadania que entende ser o mercado o responsável pela tarefa de incluir a grande maioria das pessoas no círculo das conquistas sociais da humanidade. (MINTO, 2012, p. 195)

Isso aconteceu devido “[...] a consolidação de um processo de reforma do Estado, centrado na minimização de seu papel, no tocante às políticas públicas” (BRASIL, 2006, p. 32), que intensificou na educação brasileira as “[...] ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, expressas por vários dispositivos da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996)” (BRASIL, 2006, p. 32). Ou seja, a presente LDB adequou-se às políticas educacionais de natureza neoliberal, que “[...] enfatizam o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total” (BRASIL, 2006, p. 32).

Poucas são as citações e definições referentes à gestão democrática na LDB. Observamos que, no artigo 3º, no seu inciso VIII, revela-se a gestão democrática como um dos princípios base para o oferecimento do ensino, e logo mais à frente, o Art. 14 nos demonstra os princípios que nortearam as escolas públicas de educação básica. Vejamos: “[...] I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 2006, p. 12). Essa legislação efetiva a regulamentação da gestão democrática nos sistemas de ensino público por meio desses dois instrumentos de participação da comunidade escolar, na qual o próprio sistema de ensino definirá sua normatização de acordo com suas peculiaridades.

Sá (2011) expõe que a Lei 9.394/96 não implementou um projeto articulado e orgânico, mantendo-se fragmentada, favorecendo, assim, propostas de gestão descontextualizadas de um projeto nacional, pois é fundamentada em teses neoliberais. Como já mencionamos no texto anterior com Minto (2012), esse reflexo neoliberal na LDB reafirmou o caráter limitado da “democracia”, ecoando o da Constituição de 1988, retirando ainda a obrigatoriedade do princípio da gestão democrática do setor privado. Ou melhor, dizendo, uma gestão democrática que atenda aos reguladores do mercado e as políticas públicas estatais em adequação aos princípios neoliberais ditados pelo mercado internacional.

Sendo assim, “[...] uma gestão ‘responsável’, ‘moderna’, mas pouca afeta aos problemas efetivos da escola e às reais necessidades do público que dela participa” (MINTO, 2012, p. 196) e, para além, “[...] uma gestão que tende a minimizar a possibilidade de transformação do atual quadro da educação no Brasil” (MINTO, 2012, p. 196).

### 3.3.3 A gestão democrática nos Planos Nacional de Educação - PNEs

Com o movimento do Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, que representava mais de 30 entidades, entre elas, a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) e a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd) e outras. O FNDEP teve um papel de extrema importância na elaboração do Plano Nacional de Educação-PNE 2001-2010, pois, envolveu “[...] a participação da sociedade civil nas lutas pela educação pública gratuita e de qualidade social, tendo, neste espaço de luta política da educação no Brasil, uma de suas maiores expressões” (BOLLMANN, 2010, p. 659). A autora lembra-nos que o FNDEP atuou em diversos períodos da política educacional no Brasil. Vejamos:

[...] elaboração e tramitação do Projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de sua autoria, a chamada LDB do Fórum, no período entre 1988 a 1996. Em 1986, a criação do Fórum Nacional pela Constituinte – mais tarde, Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública (FNDEP) – possibilitou intensas mobilizações no processo de elaboração que culminou com a aprovação, na Constituição da República Federativa do Brasil, em 1988, do Capítulo III, Seção I, Educação (artigos 205 a 214), embora nem todas as propostas fossem aprovadas. Entre 1988 e 1996, o FNDEP apresentou uma proposta de LDB, sendo o relator, inicialmente, o deputado Jorge Hage. O Fórum acompanhou a tramitação do Projeto de Lei (PL) n. 1.258/1988 no Congresso Nacional até sua derrota em 1996 (BOLLMANN, 2010, p. 659-660).

Em prosseguimento e de acordo com a autora, na década de 1990 e 2000, a mobilização da sociedade civil, por meio da FNDEP, continuou, pois ali era um “[...] espaço de síntese em uma conjuntura nacional e internacional, sob o impacto dos acontecimentos no Leste europeu e das mudanças estruturais no mundo do trabalho proporcionado pelo processo de globalização neoliberal” (BOLLMANN, 2010, p. 661). Melhor dizendo, o Estado estava vinculado historicamente aos interesses do setor privado, principalmente nas décadas apresentadas, devido ao,

[...] domínio econômico das políticas de ajuste estrutural dos organismos internacionais, entre eles, o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e a Organização Mundial do Comércio (OMC). Sua influência atinge todos os setores da organização do Estado, especialmente as políticas públicas que vão sendo transferidas, em nome do ajuste fiscal, para a iniciativa privada, materializando a sua transformação em serviços a serem oferecidos pelo setor privado (BOLLMANN, 2010, p. 662).

Nessa conjuntura de reformas do Estado e da política educacional, vivenciada pelos integrantes do FNDEP e a sociedade, houve realizações de Congressos Nacionais de Educação (CONED), entre 1996 a 2004, em vários lugares do Brasil, assinaladas “[...] por ações de setores à esquerda, nos movimentos da sociedade civil, nos partidos políticos, bem como em algumas instituições governamentais, principalmente em certos municípios

brasileiros” (BOLLMANN, 2010, p. 662), em resistência às políticas educacionais neoliberais. A partir desse momento, houve então a necessidade de “[...] elaboração, pela sociedade organizada, de uma proposta de educação nacional alternativa ao modelo vigente tanto no processo de elaboração, como nos conteúdos que os sucessivos governos vinham implantando” (BOLLMANN, 2010, p. 661). Consequentemente nesse momento,

[...] o FNDEP, representando parcela significativa da sociedade civil organizada, tomou para si a incumbência de elaborar democraticamente uma proposta de PNE que contemplasse os anseios e a concepção de educação, estado e sociedade das entidades que integravam o Fórum. Utilizando-se de uma metodologia que envolvia amplos setores do campo da educação, num período de menos de dois anos, entre 1996 e 1997, foi consolidado o PNE no II Congresso Nacional de Educação (CONED). Este Plano foi intitulado PNE – Proposta da Sociedade Brasileira (BOLLMANN, 2010, p. 661).

Com a participação de diversos setores organizados da educação, o FNDEP articulou a resistência às propostas educacionais neoliberais, começou a elaboração do PNE-Proposta da Sociedade Brasileira, que teve como ponto de partida,

[...] um diagnóstico de necessidades e limitações, construído com base na realidade nacional e através de comparações com o que ocorre ou ocorreu em outros países. A partir desse diagnóstico, foram apresentadas propostas para a Organização da Educação Nacional, em particular para a configuração do Sistema Nacional de Educação, para a Gestão Democrática da Educação Brasileira e para o Financiamento da Educação. Foram analisados aspectos significativos dos Níveis e Modalidades da Educação, sendo apresentadas diretrizes e metas para a Educação Básica, a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, a Educação de Jovens e Adultos, com vistas, sobretudo, à Erradicação do Analfabetismo, o Ensino Médio e Educação Profissional e a Educação Superior. Foram também analisados os problemas e apresentadas diretrizes e metas relativas à Formação de Profissionais da Educação, tanto para o magistério como para as áreas técnica e administrativa, nos diversos níveis e modalidades de ensino (BOLLMANN, 2010, p. 668).

Em observação, lembramos que o Plano Nacional de Educação já estava previsto pela Constituição Federal da República, no seu artigo 214, o qual delibera que “[...] a lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público” (BRASIL, 1988), conduzindo para a “[...] I - erradicação do analfabetismo; II - universalização do atendimento escolar; III - melhoria da qualidade de ensino; IV - formação para o trabalho; v - promoção humanística, científica e tecnológica do País” (BRASIL, 1988). A Lei de Diretrizes e Bases de 1996, em seu texto faz menção no artigo 10, inciso III, descrevendo que os Estados incumbir-se-ão de “[...] elaborar e executar políticas e planos educacionais, em consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (BRASIL, 1996). Entretanto, mesmo que nessas duas legislações a menção referente ao PNE já estivesse presente, governantes não

tomaram frente para elaboração. A FNDEP, ao contrário, assumiu o compromisso de elaboração dessa política pública, com o objetivo de resgatar:

[...] a mobilização nacional na luta pela educação, o Fórum Nacional apresentou, antes do governo federal, ao Congresso Nacional, em 3 de dezembro de 1997, o seu ‘Plano Nacional de Educação – Proposta da Sociedade Brasileira’. Em 10 de fevereiro de 1997, transformado em projeto de lei, recebeu o número PL 4155/1998. E, somente depois disso, o governo Fernando Henrique Cardoso apresentou seu Plano, como já o fizera na LDB. Pela primeira vez na história da educação brasileira, um projeto educacional do porte de um Plano Nacional é elaborado pelo conjunto da sociedade civil organizada em um Fórum Nacional, após ter passado por amplo, público e democrático processo de discussão entre os anos de 1996 e 1997, que culminou com a aprovação por mais de 5 mil pessoas presentes no II CONED, em novembro de 1997 (Belo Horizonte, MG). Dois anos de discussões realizadas pelo Fórum, com o intuito de apresentar ao Poder Legislativo sua proposta de política educacional, se passaram, até que o ministro da Educação do governo Fernando Henrique Cardoso, Paulo Renato de Souza, enviou à Câmara dos Deputados a proposta oficial, em 11 de fevereiro de 1998, sob o PL n. 4.173/1998. (BOLLMANN, 2010, p. 673).

Toda essa mobilização dos movimentos sociais do setor da educação para a elaboração do PNE destacou a constituição democrática e coletiva desse documento, que motivou a obrigatoriedade do governo, que produziu “[...] de forma rápida o PNE – Proposta do Executivo ao Congresso Nacional (PNE/MEC), documento que revela as reais concepções e diretrizes da política educacional dos setores hegemônicos representados pelo governo FHC” (BOLLMANN, 2010, p. 673). Há nesse período duas vertentes de propostas de PNE, que demonstravam entre si um antagonismo, pois de um lado havia um projeto popular democrático e do outro a expressão da ideologia neoliberal. Observemos:

[...] O PNE da Sociedade Brasileira reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a educação básica. Isso implicaria propor objetivos, metas e meios audaciosos, incluindo a ampliação do gasto público total para a manutenção e o desenvolvimento do ensino público. O custo seria mudar o dispêndio, equivalente a menos de 4% do PIB nos anos de 1990, para 10% do PIB, ao fim dos 10 anos do PNE. A proposta da sociedade retomava, visando a organizar a gestão educacional, o embate histórico pelo efetivo Sistema Nacional de Educação, contraposto e antagônico ao expediente governista do Sistema Nacional de Avaliação. O PNE do governo insistia na permanência da atual política educacional e nos seus dois pilares fundamentais: máxima centralização, particularmente na esfera federal, da formulação e da gestão política educacional, com o progressivo abandono, pelo Estado, das tarefas de manter e desenvolver o ensino, transferindo-as, sempre que possível, para a sociedade. (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 98-99).

Nesse momento, o PNE teve 9 vetos presidenciais, principalmente no que se refere ao financiamento, fragmentando o Plano. E em janeiro de 2001, o governo FHC sancionou a Lei nº 10.172/ 2001, que aprovou o 1º Plano Nacional da Educação fundamentada “[...] na política educacional imposta pelo Banco Mundial ao MEC” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 99) e constituída “[...] sob a égide do pacto conservador” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106) que “[...] traduzem a compreensão de que a política educacional deve ser concebida e

praticada hostilizando-se o pensamento, as reivindicações, os anseios da comunidade escolar” (VALENTE; ROMANO, 2002, p. 106).

Partindo do contexto histórico da elaboração do 1º PNE, iremos adentrar na trajetória da gestão democrática dissertada na lei 10.172/2001, com intuito de conhecê-la. Como vimos, a Constituição e a LDB estabeleceram a gestão democrática como princípio do ensino público no Brasil. O PNE desse período, por sua vez, apresenta esse princípio em seus objetivos e prioridades; veja 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” (Lei 10.172/2001).

E logo mais à frente é prevista uma junção entre a gestão democrática e o financiamento, sendo eles indissolúveis, pois

A transparência da gestão de recursos financeiros e o exercício do controle social permitirão garantir a efetiva aplicação dos recursos destinados à educação. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional facilita amplamente esta tarefa, ao estabelecer, no § 5º do art.69, o repasse automático dos recursos vinculados, ao órgão gestor e ao regulamentar quais as despesas admitidas como gastos com manutenção e desenvolvimento do ensino (Lei 10.172/2001).

De acordo com Aquino (2015), a imbricação da gestão democrática e o financiamento se compuseram devido à compreensão de que sem a transparência na gestão dos recursos financeiros, a gestão estaria comprometida. Com isso, a publicidade e a transparência se tornaram requisitos do que é considerado público. Em sequência, no PNE de 2001-2011, é afirmado que,

Deve-se promover a efetiva 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 (LEI 10.172/2001).

O texto do PNE revela ainda que, no exercício de sua autonomia, são os sistemas de ensino que implementarão a gestão democrática, os estados na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais, e em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares com a participação da comunidade educacional e na forma de escolha da direção escolar, que unifiquem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares.

Em continuação com Aquino (2015), houve nesse período uma série de elementos basilares defendidos pelo FNDEP, que não estavam contemplados no PNE/MEC. Isso fez

com que refletisse a ausência de interesse dos gestores municipais e estaduais na implementação de ações que articulassem a gestão democrática. Outro ponto de fragilidade apontado pela autora é referente à tomada de lugar do PDE-Plano de Desenvolvimento da Educação frente ao PNE.

Segundo Aquino (2015), os dois primeiros objetivos e metas na organização do PNE 2001-2011, que tratam da colaboração, apresentam um princípio constitucional; porém, vários dos seus aspectos foi vetado pelo executivo, não representando o elaborado pelo FNDEP de modo organizado e representativo. Já nos objetivos e metas 3 e 4, são feitas alusões da importância do estímulo à criação de Conselho Municipais de Educação e o apoio aos municípios na constituição de seus próprios sistemas de ensino. Nesses dois objetivos houve um significativo cumprimento dos objetivos e metas. Além disso, no objetivo 4, cuja meta é “[...] definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (Lei 10.172/2001), não se obteve êxito, porque de acordo com autora, o referido PNE não foi levado a sério e a definição de normas de gestão democrática para o ensino público se ligava diretamente com a vontade e com a articulação política.

Os objetivos e metas 5 e 6 abordam que devem ser editado “[...] pelos sistemas de ensino, normas e diretrizes gerais desburocratizantes e flexíveis, que estimulem a iniciativa e a ação inovadora das instituições escolares” (Lei 10.172/2001), bem como “[...] desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade” (Lei 10.172/2001). Aquino (2015), ao analisar esses objetivos e metas apresentados no PNE, diz que eles

[...] encaminham para uma legislação da gestão democrática questões que lhe são pertinentes, como normas e diretrizes gerais voltadas para a iniciativa e ação inovadoras nas escolas que também aparecem nos Planos Municipais de Educação. E parece óbvio que o desenvolvimento de padrão de gestão, integrado com a destinação de recursos, que poderia ser exclusivamente para atividades fins, o PNE faz um link, entre gestão e financiamento e, mais uma vez, aborda a questão da descentralização e da autonomia da escola, temas que se destacam mais de uma vez, ao longo deste Plano Nacional de Educação, Conjuga, assim, numa mesma meta, temas basilares para gestão democrática como a equidade e a participação da comunidade (AQUINO, 2015, p. 107-108).

No objetivo 10, visa-se “[...] assegurar a autonomia das escolas, tanto no que diz respeito ao projeto pedagógico como em termos de gerência de recursos mínimos para a manutenção do cotidiano escolar” (Lei 10.172/2001). Segundo Aquino (2015), há nesse trecho garantias fundamentais da gestão escolar, sendo elas a autonomia administrativa e pedagógica, que estão diretamente ligadas com o financiamento. Há uma ampliação no que se

refere à gestão financeira da escola, pois a própria administrará as verbas repassadas para o uso de suas despesas com foco no cumprimento da proposta pedagógica.

E finalizando, os objetivos 16 e 17 estabelecem que, “[...] em todos os Estados, com a colaboração dos Municípios e das universidades, programas diversificados de formação continuada e atualização visando à melhoria do desempenho no exercício da função ou cargo de diretores de escolas” (Lei 10.172/2001) sejam ofertados. Além disso, “[...] assegurar que, em cinco anos, 50% dos diretores, pelo menos, possuam formação específica em nível superior e que, no final da década, todas as escolas contem com diretores adequadamente formados em nível superior, preferencialmente com cursos de especialização” (Lei 10.172/2001). Nesses objetivos e metas há uma preocupação com a formação continuada e a específica ligadas à gestão escolar.

O PNE 2014-2024 foi sancionado pela Lei 13.005, de 25 de junho de 2014, sem vetos pela presidenta Dilma Rousseff. Tramitou na Câmara dos Deputados com o projeto de Lei 8.035/2010, esse “[...] processo legislativo manteve curso normal para matéria da complexidade do PNE, que teve um amplo debate, com participação dos atores sociais, por meio de audiências públicas e seminários, e requereu a construção de consensos” (BRASIL, 2014, p. 16). Em 20 de dezembro de 2010, a proposta foi distribuída às,

[...] comissões de Educação e Cultura (CEC), Finanças e Tributação (CFT) e Constituição e Justiça e de Cidadania (CCJC), mesmo caminho regimental da tramitação do PNE 2001-2010. Entretanto, atendendo a requerimento formulado em 22 de março de 2011, a proposição tomou um rumo distinto do processo anterior: em 6 de abril de 2011, Ato da Presidência da Câmara dos Deputados constituiu uma comissão especial para a matéria (BRASIL, 2014, p. 16).

No dia 13 de abril de 2011, o deputado Ângelo Vanhoni fora indicado como relator da proposta perante a Comissão Especial (BRASIL, 2014). Inicialmente, foram apresentadas 2.916 emendas, sendo 2.906 objetos de análise. Ao substitutivo do relator, foram apresentadas 449 emendas. Em 16 de outubro de 2012, aprovou-se a redação final, enviada ao Senado em 25 de outubro do mesmo ano. Naquela Casa, a matéria (PLC nº 103/2012) tramitou pelas comissões de Assuntos Econômicos (CAE), de Constituição, Justiça e Cidadania (CCJ) e pela Comissão de Educação (CE), em que recebeu pareceres dos senadores José Pimentel, Vital do Rêgo e Álvaro Dias. Um substitutivo fora elaborado pela Casa revisora e o PL voltou para a Câmara em 2 de janeiro de 2014. Assim, a Comissão Especial reuniu-se em 22 de abril de 2014 e aprovou o parecer com complementação de voto proferido pelo relator em face do substitutivo apresentado pelo Senado Federal. Em 6 de maio de 2014, em razão da aprovação de seis destaques pela Comissão, foi concluído o parecer reformulado. Em 28 de maio de

2014, iniciou-se a discussão no Plenário, concluindo-se em 3 de junho de 2014 com a aprovação do PNE.

Com a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, entra em vigor o segundo Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência no período de 2014 a 2024, constituindo um novo marco nas políticas públicas educacionais do Estado brasileiro. Composto por 20 metas com estratégias aferíveis e 10 diretrizes, teve as seguintes características:

[...] o PNE se estrutura em metas e estratégias aferíveis, o que possibilita um acompanhamento objetivo de sua execução. As metas podem ser definidas como as demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas. As dez diretrizes do PNE são transversais e referenciam todas as metas, buscando sintetizar consensos sobre os grandes desafios educacionais do País e podendo ser categorizadas em cinco grandes grupos. Também é vislumbrada uma relação mais ou menos intensa de cada conjunto de metas com alguma diretriz em particular, o que possibilita uma classificação das metas à luz da diretriz com a qual possui maior imbricação (BRASIL, 2015, p. 12)

O PNE 2014-2024 tem como finalidade a consolidação de um sistema educacional “[...] capaz de concretizar o direito à educação em sua integralidade, dissolvendo as barreiras para o acesso e a permanência, reduzindo as desigualdades, promovendo os direitos humanos e garantindo a formação para o trabalho e para o exercício autônomo da cidadania” (BRASIL, 2015, p. 09) até o final de sua vigência. Isso porque,

A concretização do direito à educação, consagrado pela Constituição Federal de 1988 e por outros instrumentos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), perpassa pela garantia de que todos os cidadãos tenham oportunidades de acessar as instituições escolares e que encontrem nelas as condições propícias para concluir, na idade certa, suas etapas com níveis satisfatórios de aprendizagem. Em outras palavras, a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade. Monitorar se esse processo tem ocorrido, avaliar a sua qualidade e a das políticas que o respaldam é parte constitutiva da própria realização do direito à educação (BRASIL, 2015, p. 09).

O PNE 2014-2024 tem como objetivo central articular e induzir os entes federados na elaboração de políticas públicas, que melhore de maneira equitativa e democrática o acesso e a qualidade da educação no Brasil, e juntamente com isso, o fortalecimento e participação das instituições públicas do setor e de instâncias de participação e controle social, integrando as suas “[...] ações com políticas públicas externas ao campo educacional, sobretudo as da área social e econômica, no que reafirma a intersectorialidade como um dos requisitos de seu sucesso” (BRASIL, 2015, p. 14).

O PNE define (BRASIL, 2015) a “[...] promoção do princípio da gestão democrática da educação pública” como diretriz de entrada no artigo 2º, inciso VI, e remetendo várias



vezes à regulamentação da gestão democrática da educação pública pelos estados, Distrito Federal e municípios, renunciando seu disciplinamento em leis específicas no prazo de dois anos após, como demonstrado no artigo 9º. Apesar do princípio da gestão democrática estar presente tanto na Constituição de 1988 quanto na LDB de 1996, o PNE ressalva esse princípio devido interpretar que “[...] estados e municípios ainda estão a dever definições sobre a matéria ou, em caso positivo, precisam fazer adaptações para seu encaminhamento” (BRASIL, 2015, p. 316).

No PNE de 2014-2024 duas metas são destacadas referente ao princípio da gestão democrática, são elas, a meta 7 e a meta 19.

A meta 7 aborda a “[...] qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades” (BRASIL, 2014, p. 61). Descreve na estratégia 7.16, a importância de:

[...] apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (BRASIL, 2014, p. 64).

A Meta 19 apresenta foco específico sobre a gestão democrática (BRASIL, 2015). Nela são descritas 8 estratégias que permeiam esse campo, estabelecendo caminhos para a consolidação. Essa Meta foi elaborada por pesquisadores da Dired - Diretoria de Estudos Educacionais, juntamente com os membros da Comissão Assessora de Especialistas para Avaliação de Políticas Educacionais do Inep (Portaria Inep nº 306, de 03 de setembro de 2012), a Profa. Dra. Eloisa Maia Vidal da Universidade Estadual do Ceará e a Profa. Dra. Sofi a Lerche Vieira da Universidade Nove de Julho e Universidade Estadual do Ceará. Essa Meta tem como objetivo principal o seguinte:

[...] assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2015, p. 313).

E para o monitoramento e a avaliação dessa Meta, são subsidiados três de suas oito estratégias, sendo elas:

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 de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho e participação da comunidade escolar;

19.6) estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos 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 (BRASIL, 2015, p. 314).

De acordo com Brasil (2015), o conceito de gestão democrática da escola se ancora no fato de: a escolha de diretores ocorre a partir de critérios técnicos de mérito e desempenho, associados à participação da comunidade escolar; a escola deve possuir autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira; a elaboração de projeto pedagógico, currículos escolares, planos de gestão escolar, regimentos escolares e constituição de conselhos escolares ou equivalentes envolverem a participação e consulta a comunidade escolar (professores, funcionários, alunos e família) e local, garantindo a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares.

Por fim, o conceito de gestão democrática na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, apesar de percorrer um caminho difícil, movimentado por reivindicações promovidas por movimentos, organizações e instituições sociais, é estabelecido como princípio. Todavia, ele não tem uma definição específica, ficando passível a equívocos e deformações, como a que historicamente o Estado promove ao vincular esse princípio aos interesses privados da classe dominante. Nos Planos Nacionais de Educação aprovados, o princípio da gestão democrática é apresentado como foco das políticas públicas educacionais, nas quais apresenta objetivos e prioridades, por meio das metas e estratégias, como orientações à implementação no contexto escolar.

#### 4. GESTÃO DEMOCRÁTICA ESCOLAR NO ESTADO DE SÃO PAULO

Neste capítulo, apresentamos a análise do conceito da gestão democrática nos documentos legais estaduais, tais como: Constituição Estadual de São Paulo e Plano Estadual de Educação de São Paulo; em um segundo momento, é verificado esse conceito no “Caderno do Gestor” e nos cursos de formação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, para averiguar a conceituação estabelecida neles.

##### 4.1 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NA CONSTITUIÇÃO ESTADUAL DE SÃO PAULO

Constituição do Estado de São Paulo teve sua promulgação consumada um ano após a Constituição de 1988, por meio da Assembleia Estadual Constituinte Paulista, no dia 5 de outubro de 1989, conforme o estabelecido no Artigo 11, da Carta Magna nacional, na qual está estabelecido que “[...] cada Assembléia Legislativa, com poderes constituintes, elaborará a Constituição do Estado, no prazo de um ano, contado da promulgação da Constituição Federal, obedecidos os princípios desta”.

Adentraremos a partir daqui, no princípio da gestão democrática do ensino público estabelecida no documento legal da Constituição Estadual de São Paulo de 1989, para conhecer como é tratado esse princípio constitucional brasileiro.

No artigo 237, “[...] a educação, ministrada com base nos princípios estabelecidos no artigo 205 e seguintes da Constituição Federal e inspirada nos princípios de liberdade e solidariedade humana” (SÃO PAULO, 1989, p. 74). As finalidades são:

- I - a compreensão dos direitos e deveres da pessoa humana, do cidadão, do Estado, da família e dos demais grupos que compõem a comunidade;
- II - o respeito à dignidade e às liberdades fundamentais da pessoa humana;
- III - o fortalecimento da unidade nacional e da solidariedade internacional;
- IV - o desenvolvimento integral da personalidade humana e a sua participação na obra do bem comum;
- V - o preparo do indivíduo e da sociedade para o domínio dos conhecimentos científicos e tecnológicos que lhes permitam utilizar as possibilidades e vencer as dificuldades do meio, preservando-o;
- VI - a preservação, difusão e expansão do patrimônio cultural;
- VII - a condenação a qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe, raça ou sexo;
- VIII - o desenvolvimento da capacidade de elaboração e reflexão crítica da realidade (SÃO PAULO, 1989, p. 74).

Em conformidade com Brasil (2017), ao fazer uma análise do tratamento dado ao princípio da gestão democrática no ensino público nas constituições estaduais, é demonstrado que esse princípio está incorporado na Constituição do Estado de São Paulo na forma de fazer referência à obediência aos princípios que constam na Constituição Federal, mas sem explicitá-los.

Nessa análise de Brasil (2017), a Constituição Estadual paulista não faz referência à realização de legislação própria sobre o princípio da gestão democrática no ensino público. Adota somente a menção ao princípio presente no texto constitucional estadual, da maneira que já foi dito. E, além disso, não faz alusões a nenhuma categoria que caracteriza esse campo, tais como: participação dos segmentos da comunidade escolar; gestão democrática e qualidade do ensino; gestão democrática, transparência e controle; gestão democrática e direitos humanos; e gestão democrática e condições de trabalho e estudo, que são categorias apresentadas pelo documento.

#### 4.2 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PLANO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE SÃO PAULO

Conforme o documento “Um Plano Estadual para uma Educação de Qualidade Social”, elaborado pela Associação dos Docentes da USP, em 2016, no percurso histórico do PEE Estadual de São Paulo, foram três as propostas que tramitaram na Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo - ALESP. A primeira como PL 1.035/2015, em 2003, sendo essa, uma atualização do PEE elaborada pelo Fórum Estadual em Defesa da Escola Pública - FEDEP, que contou com a participação de várias entidades, sendo protocolada em 24 de junho de 2015, apresentando 9 metas. E em agosto, ela foi anexada juntamente com a proposta do governo, intitulada como Substitutivo nº 1, ao PL 1.083/2015.

Esse documento continua dizendo que a segunda proposta de PEE foi elaborada pelo governo estadual, consubstanciada no PL 1.083/2015 e encaminhada para a Assembleia Legislativa somente em agosto, com atraso de um mês da exigência legal. Este PEE foi assinado pelo governador Alckmin (PSDB) e o secretário de educação Herman Voorwald, e compunha 23 metas. E por fim, a terceira proposta originou-se do Fórum Estadual de Educação – FEE, que ficou incumbido de elaborar o PEE do governo; esse documento continha 20 metas e constituiu-se no Substitutivo nº 2 ao PL 1.083/2015.

O texto ainda revela que o FEE apresentou seu projeto separadamente, devido as alterações efetivadas pelo governo Alckmin no texto produzido no âmbito desse Fórum, como o acréscimo sem discussão de três metas, que não foram estabelecidas por meio democrático realizado pelo FEE, tentando pautar políticas planejadas pela Secretaria da Educação, que inclui, entre outros assuntos, a Reforma do Ensino Médio, a Municipalização do Ensino Fundamental do Estado, Plano Decenal sem discussão com a comunidade. O PEE do governo apropriou-se do trabalho feito pelo FEE, alterando o seu conteúdo, demonstrando assim a forma que o executivo estadual entendia que deveria proceder em relação à política

educacional, ou seja, a educação é vista como mercadoria. Como observa a Nota Pública de nº 29/2015:

Manifestamos nossa indignação em relação à concepção restrita de participação do governo estadual para a elaboração do Plano de Educação do Estado de São Paulo, desrespeitando inclusive as proposições do FEESP, colegiado participativo por excelência. Com a criação de uma “instância especial”, a SEE-SP deslocou a mobilização e as deliberações sobre o Plano de Educação, que eram atribuições do FEE-SP, para esse colegiado, pouco representativo e democrático.

E, por fim, diz que as duas propostas de PEE constituídas por articulações dos setores organizados da sociedade civil, sendo elas, a atualização da proposta de 2003, PL 1.035/2015 e o Substitutivo nº 2 à proposta governamental oriunda do FEE, apresentam em suas propostas a educação com um bem público, a efetivação da democracia social e emancipadora, e mantém o objetivo de promover a formação do cidadão e da força de trabalho de que o estado e país necessitam.

Toda essa luta legítima da sociedade civil para a realização de PEE nos possibilita perceber a demora da elaboração e a falta de sintonia entre a representatividade social e o Poder Executivo que os governa. A promulgação do PEE do Estado de São Paulo esteve travada há quase três décadas perante o texto da Constituição Federal e há uma década e meia perante o PNE 2001. A aprovação do primeiro PEE foi por meio da Lei 16.279, de 08 de julho de 2016, e sancionado pelo governador Geraldo Alckmin.

O texto está em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no Plano Nacional de Educação - PNE, aprovado pela Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014. O prazo de vigência é decenal, a partir da data de publicação. Compõem-se de 21 metas com estratégias que serão cumpridas na vigência do PEE, observados os prazos previstos para a respectiva consecução, com base nas suas diretrizes:

**I** - erradicação do analfabetismo; **II** - universalização do atendimento escolar; **III** - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; **IV** - melhoria da qualidade da educação; **V** - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; **VI** - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; **VII** - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do Estado e do País; **VIII** - valorização dos profissionais da educação; **IX** - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade étnico-racial e à sustentabilidade socioambiental (SÃO PAULO, 2016).

O inciso VI, do artigo 2º, nos revela a diretriz da promoção do princípio da gestão democrática na educação pública estadual. Conduziremos o texto a partir aqui na intenção de conhecer de que forma a temática se apresenta no texto. Podemos perceber que a promoção da gestão democrática é estabelecida como princípio no Plano Estadual de Educação, ainda que como um imperativo.

Mais adiante, o próximo trecho que trata desse princípio é a Meta 19, que prevê:

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

Essa Meta descreve 10 estratégias para sua efetivação. Na 19.1, tem-se que “[...] estabelecer, no prazo de 2 (dois) anos, legislação própria que regulamente a gestão democrática no âmbito dos sistemas de ensino”, e a 19.2 afirma que se deve “[...] favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual, por meio de legislação estadual específica”. Essas duas estratégias citadas impõem a edição e aprovação de lei específica sobre gestão democrática e que estabeleça como serão feitos os processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira da rede pública.

Inicialmente, o projeto “Gestão democrática, a escola é sua”, que teve como objetivo ampliar a cultura democrática no cotidiano das escolas e de sua comunidade iniciou-se para contribuir para o cumprimento desse dispositivo legal. Foi criado pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, um Grupo de trabalho constituído por meio da Resolução SE nº 31/2016, que se compunha de representantes das Coordenadorias da Secretaria de Estado da Educação, com intuito de dar representatividade aos diversos segmentos da Pasta. Seu principal eixo de atuação era

[...] a implementação de ações de gestão participativa no ensino estadual paulista, aperfeiçoando e aprimorando os espaços de deliberação (Grêmios, Conselho de Escola e Associação de Pais e Mestres) e instrumentos já existentes, além de fomentar a participação das organizações educacionais (SEE, 2016).

O projeto previa quatro etapas, sendo elas: diagnóstico, encontros locais, encontros regionais e encontros estaduais. A etapa de diagnóstico terminou em janeiro de 2017 e teve o intuito de “[...] identificar a percepção da comunidade escolar a respeito da efetividade dos espaços de participação já existentes, por meio de Grupos de Escuta<sup>1</sup>, realizados nas diversas regiões do Estado envolvendo estudantes, professores, gestores, servidores e famílias” (SEE, 2016, p. 03). Na etapa encontro locais, 4.684 escolas, quase 93% delas, realizaram o encontro local.

Nos encontros regionais, “[...] a ideia é construir um material com abrangência e representatividade regional e abrir uma nova oportunidade para que a comunidade escolar e a sociedade civil se apropriem do tema e enviem suas sugestões” (SEE, 2016, p. 06) e isso foi realizado. E por fim, a etapa encontro estadual não foi concluída, ela teria como foco a consolidação de “[...] contribuições para a elaboração de um Projeto de Lei, que será

submetido à consulta pública, para que toda a sociedade tenha mais uma importante oportunidade de participação”. O Projeto de Lei ainda não se consolidou, estando em atraso a mais de três anos.

A meta 19.3 vai efetivar a garantia de “[...] que o provimento do cargo de Diretor das escolas públicas da rede estadual dar-se-á por critério meritório, conforme previsto na Constituição Federal - por concurso público de provas e títulos - para professores de carreira”. Na estratégia 19.4 estabelece a fomentação da:

[...] expansão da oferta dos programas de apoio e formação aos conselheiros dos conselhos de acompanhamento e controle social do FUNDEB, conselhos de alimentação escolar, conselhos regionais, conselhos municipais e outros, e aos representantes educacionais em demais conselhos de acompanhamento de políticas públicas, garantindo apoio administrativo, técnico, espaço físico adequado, equipamentos e meios de transporte para visitas à rede escolar, com vistas ao bom desempenho de suas funções (LEI 16.279).

As estratégias 19.5, 19.6, 19.7 e 19.9, fortalecem a promoção de ações participativas no ambiente escolar de toda a comunidade escolar nas conduções de suas diretrizes educacionais no campo político pedagógico em todo seu processo de constitutivo; então, vejamos:

19.5. Fomentar a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos 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.

19.6. Promover a participação dos profissionais da educação e demais segmentos na elaboração e no planejamento, execução e avaliação do projeto político-pedagógico da escola e da rede de ensino pública.

19.7. Estimular, em todas as escolas, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais e mestres, assegurando-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações.

19.9. Implementar, assegurar e fortalecer as relações entre escola, família e sociedade, objetivando maior desenvolvimento nos espaços democráticos de discussão.

A estratégia 19.8 estabelece “[...] estimular, aperfeiçoar e fortalecer espaços de participação na gestão democrática da educação, assegurando a representação de professores, pais, estudantes, funcionários e sociedade civil organizada”, e a 19.10, “[...] adequar, no prazo de 2 (dois) anos a partir da promulgação deste PEE, a composição do Conselho Estadual de Educação, garantindo a participação dos diversos segmentos da comunidade educacional”. Elas trazem aspectos de participação da comunidade escolar juntamente com a sociedade civil em espaços que efetivem a gestão democrática e que o Conselho Estadual de Educação possa adequar-se à participação de todos esses segmentos da comunidade educacional.

### 4.3 A GESTÃO DEMOCRÁTICA NO “CADERNO DO GESTOR” E NOS CURSOS DE FORMAÇÃO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DE SÃO PAULO

Nesta parte do capítulo, serão apresentadas formulações textuais que cotejarão a gestão democrática nos respectivos documentos: Cadernos do Gestor, volume 1, de 2008, volume 3, de 2009, e o volume 1, de 2010. Esses cadernos fazem parte do antigo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que oferecia orientações para a gestão do sistema de ensino. Os cursos de formação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo cotejados aqui fazem parte de sua plataforma.

#### 4.3.1 Gestão democrática nos “Cadernos do Gestor”

Os “Cadernos do Gestor” fazem parte do antigo Currículo Oficial do Estado de São Paulo, que se iniciou em 2008, sendo sua aplicação obrigatória a partir da determinação da Resolução SE- 76, de 7 de novembro do mesmo ano. Ela dispõe sobre a implementação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo para o Ensino Fundamental e para o Ensino Médio nas escolas da rede estadual.

Os Cadernos utilizados para a pesquisa foram os do volume 1, de 2008, volume 3, de 2009, e o volume 1, de 2010, pois somente esses foram encontrados para o acesso, via Internet. Foi encaminhado um e-mail para a para a Secretaria Estadual de Educação, no qual obtivemos respostas, porém não de acordo com necessidade, pois o *site* que nos encaminharam se refere à implementação do Currículo Paulista atual. Portanto, as aferições partiram dos Cadernos apresentados.

Nesses cadernos, ao se referir ao gestor, o documento amplia o reconhecimento de quem faz parte dessa figura, ou seja, não restringe a designação somente ao diretor de escola, mas também aos professores coordenadores da oficina pedagógica, vice-diretores, supervisores de ensino e dirigente regional de ensino, sendo todos eles(as) responsáveis pela gestão do currículo na escola.

Os Cadernos do Gestor oferecem orientações para a gestão do currículo, sendo previstas atividades, métodos e estratégias para a gestão do planejamento escolar, tais como, atividades para reflexão e discussão dos resultados do SARESP, reuniões de fechamento bimestrais, reuniões do Conselho de Escola e da Associação de Pais e Mestres, entre outros.

Enfatiza-se a reconstrução da proposta pedagógica da escola, juntamente com a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo, destacando a “[...] importância do diagnóstico, do planejamento, da definição dos conteúdos de ensino e dos diferentes processos de avaliação, inclusive dos de recuperação” (SÃO PAULO, 2010, p. 05). Essas



ações previstas no documento se revelam de forma pregressa e articuladas a um planejamento previamente estabelecido pela Secretaria estadual de Educação-SEE.

Nesse contexto, o gestor é o articulador no desenvolvimento de ações em conjunto com a comunidade escolar, “[...] que deseja construir ou revendo seu perfil educativo (criar referenciais) para gerar uma Proposta Pedagógica com identidade própria” (SÃO PAULO, 2010, p. 05) e, ainda, ele “[...] deve ter por objetivo estimular a participação democrática nas decisões para melhorar a qualidade do ensino oferecido” (SÃO PAULO, 2010, p. 05). A gestão é entendida como “[...] esforço consciente dos sujeitos responsáveis pela escola para gerar mudanças, a partir da tomada de decisões sobre o planejamento, sua aplicação e avaliação” (SÃO PAULO, 2008, p. 07), exigindo assim “[...] competência técnica, participação responsável e compromisso com os resultados educacionais efetivos e significativos” (SÃO PAULO, 2008, p. 07).

O Caderno do Gestor, volume 3, de 2009, faz uma referência à gestão democrática da seguinte forma: retorna a uma base legal, as “Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais de 1998”, para que o gestor possa se situar legalmente em suas intervenções.

Essa base legal descreve, em seu Título II, que a gestão democrática tem por finalidade “[...] possibilitar à escola maior grau de autonomia, de forma a garantir o pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, assegurando padrão adequado de qualidade do ensino ministrado”, e que, de acordo com o artigo 9º, far-se-á mediante a:

- I- participação dos profissionais da escola na elaboração da proposta pedagógica;
- II- participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar - direção, professores, pais, alunos e funcionários - nos processos consultivos e decisórios, através do conselho de escola e associação de pais e mestres;
- III- autonomia na gestão pedagógica, administrativa e financeira, respeitadas as diretrizes e normas vigentes;
- IV- transparência nos procedimentos pedagógicos, administrativos e financeiros, garantindo-se a responsabilidade e o zelo comum na manutenção e otimização do uso, aplicação e distribuição adequada dos recursos públicos;
- V- valorização da escola enquanto espaço privilegiado de execução do processo educacional.

No Artigo 8º, descreve que o processo de construção da gestão democrática na escola será fortificado por meio “[...] de medidas e ações dos órgãos centrais e locais responsáveis pela administração e supervisão da rede estadual de ensino, mantidos os princípios de coerência, equidade e co-responsabilidade da comunidade escolar na organização e prestação dos serviços educacionais”.

Apesar dessa apresentação retirada das Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais, no que se refere à gestão democrática, o texto do Caderno volume 3, de 2009, focaliza sua direção no Capítulo III, que trata dos Colegiados, com o intuito de explicar para

o(a) gestor(a) que “[...] os conselhos de classe e série se caracterizam como o colegiado responsável na escola pelo acompanhamento pedagógico do processo de ensino aprendizagem e de avaliação” (SÃO PAULO, 2009, p. 02).

Hand e Almeida Júnior (2010) dizem que o currículo implantado tem relação com a reforma da educação sinalizada nos anos 1990, representando de fato um dos desdobramentos da reforma de Estado, revestida do conceito de descentralização e nessa descentralização adota-se os critérios de eficiência/eficácia e qualidade de mercado. Essas

[...] políticas formuladas, bem como as diretrizes educacionais fixadas, introduziram nas Diretorias Regionais de Ensino e nas instituições escolares da rede estadual a visão e os conceitos próprios e antes empregados somente no contexto economicista e empresarial: racionalização organizacional, padrão de gestão e melhoria de qualidade (HAND; ALMEIDA JÚNIOR, 2010, p. 51).

Em continuação com os autores mencionados, ainda que o discurso no documento oficial traga um saudoso apelo à autonomia da escola e à sua participação, na prática, há uma separação entre os formuladores e os executores da proposta, pois como remetem à questão da eficiência ou ineficiência das instituições, dos gestores, dos alunos e professores, operam mais como fator de incremento do mercado de trabalho, visando à educação, não mais como direito social, e sim, como “direito do consumidor”.

#### 4.3.2 *Gestão escolar nos cursos de formação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo*

Os cursos analisados aqui, da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo, foram todos aqueles presentes na sua plataforma, na aba de ações de formação, dividido em grupos, que de acordo com o próprio *site*, são “encerradas”, “em andamento” e “inscrições abertas”. Os descritores utilizados para filtrar a proposta de cotejar o princípio da gestão democrática nos cursos foram os de gestão democrática, direção escolar ou gestão escolar e diretor(a) de escola. A partir daí, os analisados foram aqueles que tiveram regulamento e que o mesmo, em sua composição descritiva, estabelece-se o princípio da gestão democrática na base do curso.

No grupo da aba “encerradas”, quatro cursos apresentaram os requisitos apresentados, sendo eles: Curso de Formação em Gestão Democrática: Conselheiros de Escola; Curso de Formação em Gestão Democrática: Grêmios Estudantis; Diretores Ingressantes e Introdução à Gestão Democrática e Participativa: Diálogos e inclusão educacional. No grupo “em andamento”, somente um curso, o de Diretores Ingressantes. No grupo “inscrições abertas”, não há cursos disponibilizados.

Apresentaremos agora os cursos de maneira descritiva, seus objetivos, público, edições e anos, e o princípio da gestão democrática trazido por eles, caso seja apresentado no seu regulamento.

O primeiro grupo apresentado será o de “encerradas”, que compõe os quatro cursos. O primeiro, Curso de Formação em Gestão Democrática: Conselheiros de Escola, em suas duas edições, 1ª de 2018 e a 1º de 2020, teve por objetivos:

- a. Promover a reflexão e o diálogo sobre Gestão Participativa e Democrática com os segmentos que compõem o Conselho de Escola, com ênfase ao compartilhamento de decisões e responsabilidades do poder público e da sociedade civil; b. Sensibilizar os conselheiros e dar oportunidades a eles com a formação específica quanto à importância do seu papel em decisões pedagógicas, administrativas e financeiras da escola, com vistas a qualificar sua atuação; c. Problematizar situações que, de fato, trarão uma nova cultura institucional e organizativa à altura dos desafios impostos pelo século XXI; d. Fortalecer as estratégias de gestão escolar e a construção da cidadania, com o compartilhamento de boas práticas, que conduzirão à melhoria do ensino e da aprendizagem” (REGULAMENTO, 2020, p. 05).

Isso se daria por meio de atividades realizadas a distância e de modo auto-instrucional (sem tutoria, interação ou mediação) do Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE (AVA-EFAPE). O regulamento não apresenta a definição do princípio da gestão democrática; porém, expõe em um de seus módulos a “gestão democrática na escola” a ser trabalhada no curso, com 12 horas de duração previstas.

Sua proposta destinou-se a todos os servidores do Quadro do Magistério, Quadro de Apoio Escolar e Quadro da Secretaria da Educação, em exercício na Secretaria Estadual de Educação, conforme a base da CGRH (Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos) do mês de agosto de 2018 e de março de 2020, e partir da edição de 2020, houve o acréscimo dos servidores das redes municipais do Estado de São Paulo, conforme base SED (Secretaria Digital) de 25 de março de 2020.

O regulamento revela que, a partir das transformações sociais existentes, a educação como referência deve possibilitar a funcionalidade dos colegiados e integrar as ações da unidade escolar às demais políticas setoriais para transformação da realidade local. O curso tem a pretensão de estabelecer conhecimentos acerca da funcionalidade do Conselho de Escola, para ajudar os profissionais da educação na atuação dentro dele, pois considera esse “[...] instância máxima de decisões coletivas para o avanço e consolidação do processo participativo e democrático da Educação em que o poder público e a sociedade civil compartilhem responsabilidades” (REGULAMENTO, 2018, p. 04), com intuito de “[...] viabilizar a conversão do cenário e qualificar o ensino público paulista” (REGULAMENTO, 2018, p. 04).

Ao Curso de Formação em Gestão Democrática: Grêmios Estudantis, há dois registros de edições, sendo elas, 1ª Edição de 2019 e 1ª Edição de 2020. Esse curso foi na mesma modalidade e formato que o primeiro descrito. A edição de 2019 foi destinada a todos os servidores da SEDUC<sup>18</sup> em exercício em quaisquer categorias, cargos ou funções dos três quadros da Secretaria Estadual de Educação: Quadro do Magistério (QM), Quadro de Apoio Escolar (QAE) e Quadro da Secretaria da Educação (QSE), conforme a base da Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos (CGRH) do mês de março de 2019. E a edição de 2020 destinou-se aos mesmos públicos apresentados, conforme a base da CGRH (Coordenadoria de Gestão de Recursos Humanos) do mês de março de 2020. E ampliou a todos os servidores das redes municipais do Estado de São Paulo, conforme base SED de 25 de março de 2020. O curso tem como objetivos:

9. Intensificar a reflexão e o debate da gestão participativa e democrática com a equipe gestora e os professores, para que estes promovam ações com os alunos na perspectiva de estímulo ao espírito de liderança, de responsabilidade e o sentimento de pertencimento. 10. Fornecer subsídios teóricos para os profissionais da Educação, para que possam lidar com a formação política dos cidadãos e problematizar situações que, de fato, conduzam o jovem, em sua realidade mais próxima, familiarizando-se com termos da Ciência Política, tais como democracia, cidadania, participação, representatividade, poder, governo, eleições, sociedade civil organizada, legislação, entre outros, que irão, com o decorrer da experiência, construir, de fato, uma cultura política democrática à altura dos desafios da realidade atual. 11. Sensibilizar e dar oportunidades à formação específica quanto à importância do colegiado “Grêmios Estudantis”, espaço este de voz, para que todos os estudantes matriculados e frequentes na escola possam participar das reflexões e das discussões e, assim, serem corresponsáveis pelas decisões (REGULAMENTO, 2020, p. 06).

O curso observa a escola como integrante do mundo social e por isso adentra na formação política como estímulo ao protagonismo juvenil e ativismo dos jovens. Esta atuação consolida ideais democráticos e republicanos, pois as interações no ambiente escolar reproduzem didaticamente conflitos de interesse, jogos de poder e estratégias de gestão do mundo político. O princípio de gestão democrática não é citado nos módulos de estudos do curso; porém, dá ênfase na formação política para o protagonismo juvenil.

O curso Diretores Ingressantes teve as 1ª edições em 2018, 2019 e 2020, e integra o estágio probatório objetivando uma ação potencializadora dos diretores de escola da Rede Pública Estadual Paulista, sendo oferecido por meio da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Profissionais da Educação do Estado de São Paulo “Paulo Renato Costa

---

<sup>18</sup> De acordo com a Resolução SE nº18, de 02 de maio de 2019, que dispõe sobre o siglário a ser utilizado no âmbito da Secretaria de Estado da Educação pelas unidades que compõem a sua nova estrutura organizacional e dá providências correlatas, a sigla SEE modificou para SEDUC devido a reorganização da Secretaria da Educação de que trata o Decreto 64.187, de 17 de abril de 2019. Por esse motivo, os documentos pesquisados antes do decreto citado utilizam-se da sigla SEE e os posteriores da sigla SEDUC.

Souza” (EFAPE), com parceria com a Coordenadoria Pedagógica (COPED). Tem como objetivos, segundo o Regulamento:

Oferecer formação continuada aos Ingressantes aprovados no Concurso Público para Provimento de Cargo de Diretor de Escola, realizado em 2017, como parte integrante do estágio probatório, de modo a promover o aprofundamento, a complementação, a revisão e a renovação de conhecimentos, metodologias e perspectivas presentes em sua formação e a reflexão sobre sua prática profissional. 8. Qualificar os profissionais da Educação para o exercício de suporte pedagógico, fazendo uso de Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Propõe-se, assim, dar continuidade ao Programa Educação — Compromisso de São Paulo, que norteia as ações volta das à melhoria da Educação do Estado de São Paulo (REGULAMENTO, 2020, p. 05).

Esse curso gera ainda objetivos específicos a serem trabalhados em seus módulos, tais como: o Papel Social da Escola no século XXI; Análise do contexto: conhecer para intervir e transformar; Planejamento e Organização Escolar; Acompanhamento e Monitoramento do Ensino e da Aprendizagem; Gestão de Resultados Educacionais; Exercício da Liderança nas Práticas de Gestão Escolar; Gestão Democrática e Participativa; Clima Organizacional; Gestão da Vida Funcional; Gestão do Espaço Físico e do Patrimônio; e Gestão Administrativa. No módulo, Gestão Democrática e Participativa, visa-se ao engajamento e à responsabilidade dos diversos sujeitos da comunidade Escolar, possibilitando,

[...] aos cursistas o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para que promovam, em sua escola, ação competente e participativa, ambiente educacional organizado e sistemático, dedicado à promoção da aprendizagem e formação dos estudantes, mediante atuação integrada, participativa e competente entre todos os seus participantes da comunidade escolar (REGULAMENTO, 2020, p. 08).

Com o intuito de proporcionar aos ingressantes, diretores(as) de escola, o desenvolvimento e aprimoramento de competências e habilidades requeridas conforme dispostas na Resolução SE 56, de 14/10/2016, publicada no DOE de 15/10/16, a todos os profissionais da Rede Estadual de Educação de São Paulo, o curso possui uma carga horária de 360 horas, sendo em atividades presenciais compostas por 88 horas por meio de 11 encontros e 272 horas de atividades a distância, ou seja, esse curso é semipresencial na modalidade autoinstrucional (sem tutoria, interação ou mediação), a serem realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE (AVA-EFAPE).

O curso Introdução à Gestão Democrática e Participativa: diálogos e inclusão educacional tiveram a 1ª e 2ª edições em 2017, e uma 1ª edição em 2018. Contou com duração de 40 horas, divididas em quatro módulos, o primeiro módulo Princípios Teóricos e Legais da Gestão Democrática do Ensino, com os conteúdos “O que é democracia?”; “O que é participação?”; “O que é gestão democrática e participativa no âmbito da educação

pública?"; Parâmetros legais para a gestão democrática do ensino (Constituição, LDB, Plano de Metas [Meta 19] e ECA). O segundo módulo Diálogo como instrumento de transformação social teve os seguintes conteúdos: Fundamentos filosóficos sobre Diálogos; A importância do diálogo como ferramenta de transformação social; Comunicação orientada ao consenso; Os processos circulares e a produção de consensos; Ferramentas do diálogo.

O Terceiro, Educação Plural e Temáticas Inclusivas teve como conteúdo: Reconhecimento no mundo contemporâneo; Igualdade formal x igualdade material e o problema da desigualdade de oportunidades; Ética e valores humanos nas escolas: Melhoria dos vínculos internos da escola; Igualdade entre todos; Diversidade e multiculturalismo. E quarto módulo: Mecanismos formais da Gestão Democrática na escola e a participação de fato, com os conteúdos, O Projeto Político Pedagógico (PPP): A importância da participação e a consulta de profissionais da Educação, alunos e seus familiares no PPP; A constituição e o fortalecimento de conselhos escolares; A constituição e o fortalecimento dos grêmios estudantis; A constituição e o fortalecimento das Associações de Pais e Mestres (APM).

O curso era *online* na modalidade autoinstrucional (sem tutoria, interação ou mediação), a serem realizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem da EFAPE (AVA-EFAPE). Destinando-se a todos os servidores da SEE-SP em exercício em quaisquer categorias, cargos ou funções do Quadro do Magistério (QM), Quadro de Apoio Escolar (QAE) e Quadro da Secretaria da Educação (QSE), conforme base CGRH de julho de 2017 e de agosto/2018.

Os objetivos principais do curso, segundo o Regulamento, são “[...] promover, com propósito de formação continuada, a sensibilização acerca da necessidade de incorporar valores da cultura democrática no contexto da gestão do ensino público”. Teve como objetivos específicos:

- I. Expor para os professores a importância, os princípios e os fundamentos da democracia e da participação;
- II. Apresentar aos educadores as diversas garantias legais para o exercício de uma gestão democrática e participativa no contexto do ensino público;
- III. Introduzir os fundamentos para a construção do diálogo voltado à produção de consensos como base para uma gestão democrática e participativa;
- IV. Compreender a Educação como um direito humano básico, alicerce de uma sociedade justa e solidária, garantindo assim a pluralidade e inclusão em sentidos amplos, isto é, uma Educação que acolha a diversidade entre todos os sujeitos;
- V. Orientar os profissionais a respeito das atribuições, funções e objetivos dos conselhos escolares, grêmios estudantis e associações de pais e mestres;
- VI. Mostrar aos professores a importância da comunidade escolar na construção do Projeto Político Pedagógico nos Conselhos Escolares, nos Grêmios Estudantis e nas Associações de Pais e Mestres;
- VII. Apresentar aos educadores as possibilidades da construção de espaços democráticos e participativos no contexto do ensino público;
- VIII. Capacitar os profissionais para abordar conteúdos e práticas sobre a gestão democrática e participativa e temas afins;
- IX. Contribuir para que os profissionais

possam provocar, refletir, problematizar e incorporar, no ambiente profissional, questões relacionadas à a gestão democrática e participativa e aos temas afins; X. Criar e fortalecer uma cultura de valorização da gestão democrática e participativa (REGULAMENTO, 2018, p. 05).

O curso pretendia colaborar para o desenvolvimento de competências e habilidades, para que o cursista aprenda a lidar com duas frentes, a de “[...] introduzir e disseminar as bases, os princípios norteadores e as garantias legais a respeito da gestão democrática e participativa, promovendo reflexões sobre os principais dilemas e desafios para sua efetiva construção” (REGULAMENTO, 2018, p. 06), e a de ser capaz de “[...] abordar conteúdos e questões práticas que tratem dos temas relativos à gestão democrática e participativa, promovendo reflexões sobre os principais dilemas e os desafios da área” (REGULAMENTO, 2018, p. 06).

Esses cursos da Secretaria Estadual de Educação apresentados sequencialmente dirigem sua política de formação à introdução de diretrizes nas ações formativas dentro da formação continuada desses profissionais, autorizadas e homologadas pela EFAPE. Essa política estrategicamente organiza-se em três eixos centrais de formação: Eixo I – Currículo e Prática de Ensino na Educação Básica, suas Modalidades e Atendimentos Específicos; Eixo II – Gestão Educacional; Eixo III – Grandes Temas da Atualidade, reunindo temas que traçam como objetivo o norteamento das “[...] propostas de ações formativas a serem ofertadas, considerando-se a especificidade das atividades profissionais do público-alvo envolvido e as temáticas relevantes para sua formação” (DIRETRIZES, 2019, p. 04).

Para os cargos de gestores<sup>19</sup> há diretrizes de conhecimento e capacidades técnicas específicas na formação continuada desses profissionais, para que eles desempenhem suas atribuições de forma eficiente, eficaz e efetiva, pois os mesmos são “[...] responsáveis pelo planejamento estratégico e pelo alinhamento das ações da Secretaria, nem sempre possuem experiência na área de gestão, adquirindo conhecimento no exercício da prática diária” (DIRETRIZES, 2019, p. 07). Esse trinômio da produtividade é efetivado na medida em que:

A eficiência diz respeito ao processo executado. Sendo assim, um gestor eficiente é aquele que considera os fatores que poderão influenciar na qualidade do processo para se atingir o resultado final. Ele planeja, coordena e organiza o trabalho de sua equipe, levando em consideração diversos fatores, como tempo (prazos), custo (otimização de recursos), dentre outros. Já a eficácia está relacionada à entrega de um determinado serviço, dentro do prazo estipulado e em conformidade aos objetivos propostos. Sendo assim, o gestor é considerado eficaz na medida em que possibilita sua equipe a alcançar os resultados esperados, no tempo determinado para

---

<sup>19</sup> Lembramos que gestores são todos os servidores que ocupam cargo/função de gestor na SEDUC-SP, tais como: Coordenador dos Órgãos Centrais; Dirigente Regional de Ensino; Supervisor de Ensino; Diretor de Departamento; Diretor de Núcleo; Diretor de Centro; Diretor de Escola; Vice-Diretor de Escola; Professor Coordenador de Escola.

o cumprimento da demanda. A efetividade refere-se ao grau de satisfação em relação aos serviços oferecidos, transformando de maneira positiva uma determinada realidade (DIRETRIZES, 2019, p. 07).

Nas diretrizes norteadoras das ações formativas, o trinômio apresentado visa ao desenvolvimento e fortalecimento das competências e habilidades de liderança<sup>20</sup>, em conformidade com as políticas públicas propostas da Secretaria, ansiando o “[...] alcance das metas e dos objetivos determinados em seu planejamento estratégico” nas dimensões de Gestão Pedagógica, Gestão de Pessoas e Equipes, Gestão dos Processos, Gestão de Mudanças e de Inovações e de Engajamento e Trabalho com a Comunidade. Ou seja, essas ações formativas, segundo o documento, determinam a promoção da articulação do administrativo e o pedagógico, favorecendo um melhor desempenho da aprendizagem dos estudantes da Rede Pública de Ensino do Estado de São Paulo. Portanto, tem como objetivos:

- Atender ao Pilar 1 do Programa Educação Compromisso de São Paulo, que corresponde à valorização e ao investimento no desenvolvimento do capital humano;
- Desenvolver e fortalecer as competências e habilidades de liderança para que possam gerir projetos;
- Instrumentalizar os gestores para melhor desempenho de sua liderança a partir de formações para o uso de ferramentas de gestão e de planejamento, entre outras que poderão auxiliar no desempenho de suas funções;
- Qualificar os gestores para gerir pessoas e equipes, possibilitando uma gestão democrática e participativa, tornando as entregas mais efetivas e produtivas;
- Promover um modelo formativo para o desenvolvimento de competências de liderança (DIRETRIZES, 2019).

E esses objetivos são norteados por dez princípios, que orientam a formação continuada dos gestores, sendo eles: Gestão democrática; Qualificação; Compromisso com a SEDUC-SP; Equidade; Colaboração; Inovação; Proatividade; Ética; Corresponsabilização e Confiança.

O princípio da gestão democrática é definido pelas diretrizes do curso como um exercício que propõe a garantir o direito de cidadania, por meio de um processo vivo, cíclico e contínuo, movido pela socialização das informações, construção coletiva e tomada de decisões, visando à promoção de um ambiente propício ao atendimento dos objetivos, sejam eles no âmbito administrativo e/ou pedagógico. A participação dos envolvidos deve ser de maneira responsável, consciente e agregadora, e utilizam a escuta ativa, o princípio da equidade e a corresponsabilização.

As diretrizes, os objetivos e os princípios incorporam nos cargos de gestão, constantemente faz a regulação das suas funções, visto que é deles a corresponsabilização de

---

<sup>20</sup> Essas competências e habilidades são para dar suporte e desenvolver a qualidade dos professores; definir objetivos e medir o progresso da escola em relação a estes; gestão estratégica de recursos; e colaboração com parceiros externos (DIRETRIZES, 2019, p. 12).



fixar esses pontos observados pelo documento, no seu campo de atuação. Essas ações formativas articulam a atividade administrativa e pedagógica em medidas técnicas e burocráticas, pois há uma sistematização de orientações centralizadas da organização das políticas públicas do sistema de ensino estadual.

**Quadro 1 - Cursos de formação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo**

<b>Cursos</b>	<b>Características</b>	<b>Edição /ano</b>	<b>Público alvo</b>	<b>Princípio da gestão democrática</b>	<b>Objetivo geral</b>
Curso de Formação em Gestão Democrática: Conselheiros de Escola.	A distância e de modo auto-instrucional (sem tutoria, interação ou mediação) no (AVA-EFAPE).	1ª de 2018 e 1ª de 2020.	Servidores do Quadro do Magistério, Quadro de Apoio Escolar e Quadro da Secretaria da Educação em exercício, servidores das redes municipais do Estado de SP.	Não é definido no regulamento; porém, é trabalhado como conteúdo.	Estabelecer conhecimentos acerca da funcionalidade do Conselho de Escola, para ajudar os profissionais da educação na atuação dentro dele.
Curso de Formação em Gestão Democrática: Grêmios Estudantis	A distância e de modo auto-instrucional (sem tutoria, interação ou mediação) no (AVA-EFAPE).	1ª de 2019 e 1ª de 2020.	Servidores do Quadro do Magistério, Quadro de Apoio Escolar e Quadro da Secretaria da Educação. Na edição de 2020, ampliou-se aos servidores das redes municipais do Estado de SP.	O princípio não é citado nos módulos de estudos do curso; porém, dá ênfase na formação política para o protagonismo juvenil.	Formação política como estímulo ao protagonismo juvenil e ativismo dos jovens, com a finalidade de consolidar ideais democráticos e republicanos.
Diretores Ingressantes	É um curso que integra ao estágio probatório, semipresencial na modalidade autoinstrucional (sem tutoria, interação ou mediação), no (AVA-EFAPE)	1ª de 2018, 1ª de 2019 e 1ª de 2020	Diretores(as) de escola	Não é definido no regulamento; porém, é por meio dele que haverá o engajamento e a responsabilização dos diversos sujeitos da comunidade escolar à promoção da aprendizagem e formação dos estudantes.	Oferecer formação continuada aos diretores(as) Ingressantes para que os mesmos, desenvolvam e aprimorem competências e habilidades dispostas na Resolução SE 56, de 14/10/2016.
Introdução à Gestão Democrática Participativa: Diálogos e Inclusão Educacional	A distância e de modo auto-instrucional (sem tutoria, interação ou mediação) no (AVA-EFAPE).	1ª e 2ª de 2017, e 1ª de 2018.	Servidores da SEE-SP em exercício do Quadro do Magistério (QM), Quadro de Apoio Escolar (QAE) e Quadro da Secretaria da Educação (QSE), conforme base CGRH de julho de 2017 e de agosto/2018.	Não é definido no regulamento; porém, é incorporado na dinâmica do curso.	Promover, com propósito de formação continuada, a sensibilização acerca da necessidade de incorporar valores da cultura democrática no contexto da gestão do ensino público

Fonte: produzido pela autora da dissertação.

#### 4.5 CARACTERÍSTICAS GERAIS DA GESTÃO NA EDUCAÇÃO PAULISTA: PRINCÍPIOS, FINALIDADES E MÉTODOS

Ao analisar os documentos legais de âmbito estadual, percebemos sua consonância com os documentos legais de âmbito nacional. Na Constituição paulista, a gestão é anunciada como democrática, mas sem explicitação ou categorização desse conceito. No PEE, a gestão é articulada aos princípios de democracia, participação e autonomia, e propõe como finalidade: o favorecimento de processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, a efetivação da garantia da meritocracia no cargo da gestão escolar e a promoção e fortalecimento de ações e espaços de participação coletiva no ambiente escolar.

Apesar do PEE apresentar em seu texto as ideias centradas na gestão democrática, a partir da articulação de participação da comunidade escolar juntamente com a sociedade civil, a gestão escolar pretendida ali permanece sem a edição e aprovação de lei específica como fora estabelecido na composição do Plano e, assim, fica-se sem saber como serão encaminhados esses processos de autonomia pedagógica, administrativa e financeira da rede pública estadual; dizendo de outra forma, não se explicita como deve ser a organização da gestão democrática na rede estadual.

Nos “Cadernos do Gestor”, a gestão ganha uma finalidade específica, a de “[...] apoiar a implantação da Proposta Curricular” e planejar “[...] outras ações para a construção de uma escola pública de qualidade” (SÃO PAULO, 2008, p. 07). Por meio de orientações que contém atividades, métodos e estratégias que servirão como fundamentação na construção ou reconstrução da proposta pedagógica escolar juntamente com a comunidade - participação democrática com foco no ensino.

O método utilizado parte do planejar, aplicar e avaliar, percurso no qual o coletivo se baseia nos princípios de coerência, equidade e co-responsabilidade. Nesse processo, a gestão apresenta a descentralização das decisões pedagógicas, que se volta para critérios de eficiência/eficácia e qualidade (finalidades), extraída do gerencialismo, ou seja, a gestão aqui tem como finalidade a redução de gastos, controle e introdução de modelos de avaliações focadas no desempenho individual; a partir da aferição desse “produto”, instala a competitividade e a descentralização das responsabilidades na organização do trabalho escolar.

Os cursos de formação da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo analisados foram os de Gestão Democrática: Conselheiros de Escola; Gestão Democrática: Grêmio Estudantil; Diretores Ingressantes e Introdução à Gestão Democrática e Participativa: Diálogos e Inclusão Educacional e Diretores Ingressantes. Eles partem do método de atividade à distância (sem tutoria, interação ou mediação). Apenas um curso disponibiliza o

formato semipresencial: o de Diretores Ingressantes, que é estruturado por módulos temáticos, tais como, o Papel Social da Escola no Século XXI; Análise do Contexto: Conhecer para Intervir e Transformar; Planejamento e Organização Escolar; Acompanhamento e Monitoramento do Ensino e da Aprendizagem; Gestão de Resultados Educacionais; Exercício da Liderança nas Práticas de Gestão Escolar; Gestão Democrática e Participativa; Clima Organizacional; Gestão da Vida Funcional; Gestão do Espaço Físico e do Patrimônio; e Gestão Administrativa. No módulo Gestão Democrática e Participativa, há objetivos definidos, como por exemplo:

O Engajamento e a Responsabilidade dos Diversos Sujeitos da Comunidade Escolar: possibilitar aos cursistas o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes necessários para promoverem em sua escola ação competente e participativa, ambiente educacional organizado e sistemático, dedicado à promoção da aprendizagem e à formação dos estudantes mediante atuação integrada, participativa e competente entre todos os seus participantes da comunidade escolar. (REGULAMENTO, 2018, p. 06)

Em seus temas, são apresentados diversos princípios, que se unem a gestão escolar paulista, tais como: democracia, participação, diálogo, equidade, qualificação compromisso com a SEDUC-SP, colaboração, inovação, proatividade, ética; corresponsabilização e confiança, entre outros. Eles têm por finalidade iniciar processos formativos, que articulem temas voltados à gestão pedagógica, administrativa e política, tanto as direcionadoras do processo da gestão, como por exemplo, a funcionalidade dos colegiados, quanto as ligadas à funcionalidade do gestor(a) escolar: planejamento, organização, liderança, entre outros. Esse processo formativo acontece para que haja integração das ações da unidade escolar às demais políticas setoriais para a alegada transformação da realidade local.

Porém, esse processo formativo destina-se somente aos que fazem parte do funcionalismo público estadual ou somente uma parcela desses. Extraem outros grupos pertencentes à escola, como os de pais e alunos. Com isso, esses grupos são formados pelo processo seguinte, no qual o coletivo que recebeu a formação direta forma os outros, havendo hierarquização, tecnocracia e gerencialismo no processo formativo.

A pretensão formativa tem por objetivo consolidar, por meio das temáticas - do contexto social - apresentadas nos cursos, a política pública educacional do estado aos que fazem parte da escola e, assim, dar início a um formato de gestão escolar/educacional que adota a descentralização para garantir a eficácia, eficiência e a efetividade da política pública, num processo de compartilhamento e de responsabilização, transferência de responsabilidades, prestação de contas e transparência.

As finalidades e os princípios presentes nos cursos incorporam na gestão escolar, constantemente, a regulação das suas funções, visto que é dela a corresponsabilização de consolidar na sua atuação os conteúdos fixados.

De modo geral, todos os documentos analisados para aferir princípios, finalidades e método da gestão escolar paulista, com intuito de caracterizá-la, prevê fortemente influência ideológica, política e econômica do conjunto doutrinário do neoliberalismo, das reformas da década 1990, como por exemplo, a “[...] avaliação e o desempenho são destacados como elementos centrais para a orientação das políticas públicas e tem a qualidade do serviço público como enunciado fundamental para legitimar a adoção de novas práticas gerenciais” (PIOLLI, 2012, p. 05). De acordo com Piolli (2012), as políticas educacionais apoiaram-se na racionalização, na qual a concepção de financiamento é a da expansão a baixo custo, baseada na conceituação de equidade social, ou seja, corte de despesas públicas, combinados a um modelo gerencialista, que centraliza novos critérios de qualidade do serviço público fundamentada em metas e resultados quantitativos.

E para que esses pilares fundamentais fossem concretizados, diversas teorias e concepções educacionais se aglutinaram às diretrizes das reformas, que adotaram um novo linguajar e novas conceituações (alguns apenas são redefinidos), como os de, “[...] autonomia, avaliação e descentralização, enquanto outros (como os de eficiência, produtividade, *accountability*, qualidade total), eram transplantados das áreas de economia e administração de negócios” (MINTO, 2012, p. 189).

A gestão escolar/educacional paulista parte desse modelo de concepção de mundo, visto que é a hegemônica em nossa sociedade. Esse modelo de gestão escolar presente nos documentos fragmenta o trabalho coletivo e “[...] torna irrelevante o aspecto político em razão de sua objetividade e pragmatismo” (PIOLLI, 2012, p. 6), pois se liga com certa frequência ao contexto econômico, a processos instrumentais e a práticas utilitaristas. Portanto, essa gestão constitui-se por meio “[...] da negação do humano como sujeito construtor da realidade histórica, a negação do homem-homem, portanto desumanização pelo esvaziamento da discussão política e da resistência politizada vinculada ao propósito da emancipação humana” (PIOLLI, 2012, p. 7).

#### **4.6 PROXIMIDADES E DISTANCIAMENTOS ENTRE A GESTÃO ESCOLAR DO ESTADO DE SÃO PAULO E A INFERIDA DA PROPOSIÇÃO GRAMSCIANA DA ESCOLA UNITÁRIA**

Neste capítulo refletiremos sobre as proximidades e distanciamento das finalidades, princípios e método da gestão escolar estadual de São Paulo e a inferida da proposição de gestão escolar gramsciana da escola unitária. Começaremos pelos aspectos de proximidade de uma gestão com a outra e, sucessivamente, entraremos nos seus distanciamentos.

Ao analisar os dois modelos de gestão escolar apresentados nesta dissertação, percebemos que seus pontos de aproximação em relação às finalidades estão no ato/processo de disseminar e consolidar, na dinâmica da vida social, o modelo escolar próprio da fundamentação teórico-metodológico que cada modelo de gestão compõe. Porém, apesar de ter a mesma alegada finalidade, o que distancia uma da outra é exatamente a fundamentação teórico-metodológico: uma parte da ideologia neoliberal - gestão escolar paulista - e a outra na ideologia marxiana – gestão escolar gramsciana.

Em síntese, a gestão escolar paulista tem por finalidade consolidar a política educacional estadual, por meio da descentralização, processo de responsabilização e transferência de responsabilidades, prestação de contas e transparência e com isso garantir a eficiência e a eficácia dessa política. Esse ato/processo de gestão escolar caracteriza-se pelo gerencialismo que, de acordo com Piolli (2012), flui como função ideológica, capaz de legitimar e justificar formas de controle e submissão do/da trabalhador(a) a novos critérios de manipulação da sua subjetividade, que propositalmente garante maior adesão e responsabilização com os fins e finalidades da organização escolar.

Já as finalidades da gestão escolar presentes na escola unitária é disseminar e consolidar a proposta escolar gramsciana, na qual apresenta a educação como fenômeno imanente ao processo de produção da existência, adere o trabalho como princípio educativo e se comprometer com a superação do capitalismo como modo de produção do ser social. Esse ato/processo de gestão escolar realiza-se por meio da relação orgânica entre a educação e a vida, a partir três funções básicas, articuladas dialeticamente e desenvolvidas por intelectuais formados pela escola cuja orientação é unitária: a científico-filosóficas, educativo-culturais e políticas. Tem-se a pretensão de fazer evoluir as consciências e modificar a postura dos sujeitos a partir do vivido na prática escolar e fora dela, visando à superação do que propõe escolas como pública paulista atual. Portanto, a finalidade da gestão escolar gramsciana torna-se ato/processo revolucionário, pois ela se compromete com a ruptura do já estabelecido e intenciona forjar um novo modelo escolar para formar um novo sujeito, que constituirá uma

nova sociedade. Isso porque Gramsci vê na escola na sua função de potência transformadora, na medida em que pode qualificar de maneira extensa as classes subalternas para se conscientizarem e organizarem na luta por governar a totalidade da vida social (o seu próprio destino histórico), incluindo aí, obviamente, aqueles que os governam.

Enquanto a gestão escolar paulista é articulada para manter o *status quo*, a gramsciana quer superá-lo, instituindo um novo modo de pensar e agir na comunidade escolar. Porém, para isso, será necessário a passagem forçosa da transformação da consciência, na qual a consciência prática transforma-se em consciência da práxis, em um processo “[...] dialético na construção de uma nova hegemonia emancipatória no século XXI” (SÁ, 2011, p. 134).

Os princípios da gestão escolar gramsciana, que são os norteadores da constituição da proposta escolar unitária são: democracia concreta (e não a formal, de viés burguês), participação efetiva (no caso da escola, em todas as instâncias e decisões) e autonomia cultural moral e política. A gestão escolar da escola unitária, ao articular suas ações no campo teórico e prático para formação do sujeito individual e coletivo, utiliza-se desses princípios para provocar nos sujeitos mudança, visam a capacitar a todos(as) como dirigentes e/ou com as condições de controlar quem dirige. É nesse processo que o sujeito se forma como intelectual orgânico de sua classe – trabalhadora. Assim, ele passará a preparar-se para lutar contra a hegemonia burguesa e, instituindo um novo bloco histórico, tentar produzir uma nova hegemonia. Esses princípios articulados à proposta escolar dão ao sujeito formação cultural, mas também política, pois exige que ele exercite a participação e o instrumentaliza para que seja mais autônomo e consciente do seu papel transformador na sociedade. Esse movimento estabelece a oportunidade de a massa produzir a vontade coletiva para além do contexto escolar, que tem como intenção construir os espaços e ações necessárias à transformação da sociedade atual, superando as relações sociais de tipo capitalistas para produzir outra civilização, o socialismo.

Na gestão escolar estadual paulista, os princípios são diversos. Alguns são extraídos da realidade social e outros introduzidos nela pela orientação do gerencialismo. Eles formam um conjunto de princípios, que se articulam de acordo com a mesma finalidade: a descentralização das decisões escolar, vinculada ao processo de responsabilização, transferência de responsabilidades, prestação de contas e transparência. Ou seja, esses princípios não se alinham organicamente aos interesses e necessidades das classes subalternas não são aderentes à formação e emancipação das classes subalternas. Pelo contrário, orientam a gestão a agir no sentido de propiciar as condições para, em um ambiente de desigualdade real (econômica, social, política e cultural), apresentar-se como proativo, empreendedor de si

mesmo. De acordo com as autoras Primo e Fernandes (2020), esses princípios visam a compor, juntamente com o gerencialismo, uma gestão de ações educativas voltadas para a adequação do sujeito à flexível e desregulamentada (leia-se diminuição ao mínimo possível dos direitos sociais) dinâmica da vida social capitalista, a fim de atender às necessidades de contínua reestruturação do capital.

Ao observarmos ambas as colocações sobre os princípios constituídos em cada gestão, as aproximações se revelam a partir da escolha de três princípios: democracia, participação e autonomia. Eles são afirmados pelas duas gestões; porém, têm distintas composições, sentidos e significado. Na gestão articulada pela perspectiva gramsciana, esses três princípios têm uma orgânica relação com a formação do sujeito para transformar a realidade vivida, ou seja, superar o capitalismo como modo de produção e construir as bases para a construção de outra civilização (socialismo). Já na gestão escolar paulista, segundo Piolli (2012), esses princípios políticos tornam-se concretamente irrelevantes frente à objetividade e pragmatismo do gerencialismo. Isso porque, normalmente, são submetidos ao primado econômico capitalista, à razão instrumental e ao pensamento e às práticas utilitárias, tornando insignificantes o conteúdo crítico e problematizador que tais princípios deveriam carregar, sobretudo, considerando a efetividade deles em espaço escolar público.

Os métodos utilizados em cada tipo de gestão escolar analisada são antagônicos, na medida em que o utilizado pela gestão escolar paulista configura-se a partir planejamento, aplicação e avaliação como forma garantir maior eficiência, eficácia e controle dos resultados que se espera. Esse tipo de metodologia vincula-se com ao planejamento estratégico, originário das empresas, que tiveram expansão no século XX. Ela se apresenta como modelo de planejamento com aspecto técnico-racional, pela qual

[...] simplifica ao extremo os objetivos a serem alcançados, o processo e as diferentes etapas do planejamento, pondo em destaque o aspecto técnico deixando de considerar, na devida dimensão, os aspectos políticos, culturais e filosóficos. Na perspectiva do planejamento estratégico, apenas os gestores e/ou administradores são responsáveis pelo processo de planejamento e definição dos objetivos. Ademais, os processos de tomadas de decisões organizacionais devem ser pautados na eficácia (SILVA; CARVALHO, 2014, p. 223).

De fato, a aplicação do planejamento estratégico no âmbito educacional deu-se como uma tentativa de introdução de mudanças organizacionais e gerenciais capazes de oportunizar “melhorias”; leia-se: adequação das escolas ao atual estágio de desenvolvimento do metabolismo social do capital. Porém, seu caráter burocrático conduz a processos organizacionais da prática educativa que não contribuem para alcançar avanços substantivos na qualidade da educação socialmente referenciada.

Já na gestão escolar gramsciana, o método é o da filosofia de práxis que, por meio de relação propriamente educativa e democrática, tem a pretensão de fazer evoluir as consciências dos sujeitos individuais ou coletivos, do senso comum à filosofia, e assim orientá-los a uma concepção de vida superior, pois, com a mudança de concepção de mundo, as posturas dos sujeitos individuais ou coletivos na prática social se modificam.

As duas perspectivas de gestão escolar abordadas revelam que têm suas raízes em concepções ideológicas antagônicas, mesmo que aproximadas em relação ao afirmam como princípios, por exemplo, suas finalidades, princípios e método são concretamente diferentes. Ao refletir sobre a gestão escolar paulista, percebe-se que ela não se vincula ao processo de emancipação do ser humano, pois, ao mesmo tempo em que dialoga formalmente com questões sociais da classe trabalhadora, reproduz em suas ações a hegemonia da classe burguesa. Na gestão escolar gramsciana o comportamento é oposto, visto que a ela cabe disseminar e consolidar a proposta da escola unitária, sendo essa direcionada a questionar as contradições da sociedade regida pelo capital e a emancipar as classes subalternas. Há nela intencionalidade de articular, de acordo com Gramsci, a cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.



## CONCLUSÃO

A presente pesquisa caminha-se a partir de um referencial bibliográfico marxista, no qual, inspirado nos escritos de Gramsci voltados ao campo da educação, tomou a gestão escolar como objeto a ser pesquisado, refletindo sobre as propostas atuais que a orientam, identificando seus limites e possibilidades de superação, bem como cotejá-la com a proposição de gestão escolar inferida das formulações gramsciana. A investigação foi norteada por meio do problema a seguir: quais proximidades e distanciamentos observados entre a gestão escolar paulista e as formulações de Gramsci para a escola unitária, tendo como referência a perspectiva de gestão democrática?

O método proposto para o desenvolvimento dessa pesquisa foi o qualitativo, que permitiu interpretar, com técnicas de análises bibliográficas e documentais, o material acessado, lendo-os a partir de conceitos fundamentais formulados por Gramsci, tais como: senso comum, filosofia, ideologia, intelectuais, bloco histórico, hegemonia, Estado, sociedade civil, sociedade política, guerra de movimento e de posição, reforma moral e intelectual e catarse. Contudo, o centro da pesquisa deteve-se na análise da proposta de “escola unitária” elaborada por Gramsci, particularmente, seus princípios, finalidades, estrutura escolar, conteúdos e métodos, inferindo deles a proposição de gestão escolar. Seguidamente, os aspectos históricos, teóricos e legais da gestão escolar no Brasil foram analisados. As referências atuais e documentos legais que sistematizam o debate sobre a gestão democrática foram visitados e se procurou identificar as proximidades e distanciamentos da gestão escolar estatal e a proposta de gestão escolar inferida das formulações gramscianas sobre a escola unitária.

A partir desse esforço, foi possível entender a escola unitária como um modelo de escola que procura produzir as condições para que os sujeitos das classes subalternas possam agir em função da transformação social, superando o modelo escolar vigente em São Paulo, que se constitui como espaço de reprodução das relações sociais da classe burguesa, que emergem da atual fase de desenvolvimento do capital.

As análises dos aspectos históricos demonstraram que a gestão escolar no Brasil sempre esteve associada à dinâmica do contexto econômico - lógica do mercado. Na verdade, não só a gestão, mas a educação de modo geral, ou seja, a gestão escolar incorpora nas suas ações a dinâmica da ideologia dominante na sociedade e isso é possível identificar tanto no âmbito nacional quanto no estadual.

Juntamente a isso, tem-se ainda a apresentação de algumas referências sobre o debate da gestão democrática, na qual o ponto em comum está na concordância de que a mesma só será efetivada pela participação de todos os seguimentos escolas (professores/as, alunos/as, pais, funcionários/as, entre outros/as). E no fechamento do capítulo 3, a apresentação da análise do conceito de gestão democrática nos documentos legais de âmbito nacional, nos revelou que, na Constituição de 1988 e na LDB de 1996, é estabelecida gestão democrática como princípio; porém, não tem uma definição específica, ficando passível a equívocos e interpretações deformadas, ou seja, como vimos historicamente, o Estado vincula esse princípio aos interesses privados da classe dominante. Nos Planos Nacionais de Educação aprovados, o princípio da gestão democrática é apresentado como foco das políticas públicas educacionais, nas quais apresenta objetivos e prioridades, por meio das metas e estratégias, como orientações à implementação no contexto escolar.

As análises do quarto capítulo proporcionaram o entendimento do caminho que o conceito de gestão democrática tomou nos documentos legais estaduais de São Paulo. Na Constituição Estadual de São Paulo, o conceito é estabelecido como princípio, sem explicitá-lo, e no Plano Estadual de Educação de São Paulo, é prevista uma legislação própria para a regulamentação do conceito no âmbito dos sistemas de ensino; porém, essa formalização ainda não foi cumprida. Mais adiante, foi verificado que, nos “Cadernos do Gestor” e nos cursos de formação da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, as finalidades, princípios e método da gestão escolar conduzem para a manutenção do *status quo* da sociedade burguesa, pois fragmenta o trabalho coletivo, pois liga-se com certa frequência ao contexto econômico, a processos instrumentais e a práticas utilitaristas, que vão ao encontro dos interesses e necessidades da classe dominante e dirigente.

E, por fim, ao analisar as proximidades e distanciamentos das finalidades, princípios e método da gestão escolar estadual de São Paulo e a inferida da proposição de gestão escolar gramsciana da escola unitária, é perceptível, a partir de suas raízes, - concepções ideológicas antagônicas -, que cada uma delas refletem objetivos diferentes: a paulista não se vincula ao processo de emancipação do ser humano, isso porque, ao mesmo tempo em que dialoga formalmente com questões sociais da classe trabalhadora, reproduz em suas ações a hegemonia da classe burguesa; e a gramsciana induz a disseminar e consolidar a proposta da escola unitária, sendo essa direcionada a questionar as contradições da sociedade regida pelo capital e a emancipar as classes subalternas. É previsto, ainda, a intencionalidade de articulação da cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o

desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual.

Concluindo, este estudo procurou refletir sobre algo que teoricamente ainda se constitui de forma embrionária: a gestão escolar na concepção gramsciana. A caminhada para chegar a essa proposição de gestão não foi fácil. Houve diversos desafios, por exemplo: a leitura dos textos de Gramsci para deles inferir uma proposição de gestão escolar. Contudo, o que foi produzido, acredita-se, torna-se estímulo para refletir criticamente sobre o modo da gestão escolar que temos hoje, com vistas a superá-la e, assim, forjar por meio desse ato/processo a formação e desenvolvimento político-cultural, do sujeito individual e coletivo das classes subalternas, para que ele interrompa com essa lógica do capital e lute contra essa hegemonia.

## REFERÊNCIAS

ALIAGA, Luciana. **Gramsci e a democracia nos Cadernos do cárcere**: a crítica à teoria das elites, 2016. Disponível em:

<file:///D:/GERENCIALISMO/artigo2017\_02\_15\_11\_29\_49.pdf>. Acesso em: 22 de dez. 2021.

ANDREOTTI, Azilde L.; LOMBARDI, José Claudinei; MINTO, Lalo Watanabe. **História da Administração Escolar**: do diretor ao gestor. Campinas, SP; Editora Alínea, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.

AQUINO, Líbia Maria Serpa. **Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2024**: a gestão democrática da escola na política. 2015. 250f. Tese (doutorado em educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

BOLLMANN, Maria da Graça N. **Revedo o plano nacional de educação**: proposta da sociedade brasileira. Educ. Soc., Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 07 jul. 2021.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. B823 Gestão da educação escolar** / Luiz Fernandes Dourado. – Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. 88 p. – (Curso técnico de formação para os funcionários da educação. Profucionário; 6)

BRASIL. **Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm)>. Acesso em: 02 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto nº 3.890, de 1º de janeiro de 1901**. Aprova o Código dos Institutos Oficiais de Ensino Superior e Secundário, dependentes do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-3890-1-janeiro-1901-521287-norma-pe.html>>. Acesso em: 04 abr. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. – Brasília, DF: Inep, 2015.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024 [recurso eletrônico]**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014. 86 p. – (Série legislação; n. 125).

BRASIL. PROJETO CNE/UNESCO – 914BRZ1050.3: **“O fortalecimento do papel institucional do Conselho Nacional de Educação no processo de elaboração,**

**aperfeiçoamento e acompanhamento das políticas públicas de educação básica e superior em todas as etapas e modalidades de educação e ensino**". Brasília, DF, 2017.

BACELLAR, Carlos. **Uso e mau uso dos arquivos**. In: BASSANEZI, Carla Pinsky (org). Fontes Históricas. São Paulo: Contexto 2005.

BERGAMO, Edmir Aparecido. **Gestão democrática na escola pública brasileira, uma luta para transformá-la em realidade concreta, principalmente por meio da formação dos professores**. Disponível em:

<<file:///D:/1%C2%BA%20bloco%20de%20leitura/Gest%C3%A3o%20democratica%20na%20escola%20publica.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2021.

Cavalcante, M. P. **O partido político e a construção da vontade coletiva em Gramsci**, 2016. Disponível em: <<file:///D:/GERENCIALISMO/O-PARTIDO-POL%C3%8DTICO-E-A-CONSTRU%C3%87%C3%83O-DA-VONTADE-COLETIVA-EM-GRAMSCI.pdf>>. Acesso em: 27 de dez. 2021.

COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti; LOMBARDI, José Claudinei. **Notas introdutórias sobre gestão escolar na perspectiva da pedagogia histórico-crítica**. Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n. 68, p. 224-238, jun 2016. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8647422/14446>>. Acesso em: 04 set. 2020.

CRUZ, M. A. C. **Sindicato e partido político em Gramsci**, 2009. Disponível em: <<file:///D:/GERENCIALISMO/CRUZ%20-%20Sindicato%20e%20partido%20pol%C3%ADtico%20em%20Gramsci.pdf>>. Acesso em: 22 de dez. 2021.

DORE, Rosemary. **Escola unitária**. 2010. Disponível em: <<http://revistacult.uol.com.br/home/2010/03/escola-unitaria/>>. Acesso em: 9 jun. 2020.

DORE, Rosemary. **Afinal, o que significa o trabalho como princípio educativo em Gramsci?** Cadernos Cedes, Campinas, v. 34, n. 94, p. 297-316, set.-dez., 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0297.pdf>>. Acesso em: 01 set. 2017.

DRABACH, NADIA PEDROTTI. O pensamento de Antônio Gramsci e a gestão da educação pública brasileira. Disponível em: <<file:///C:/Users/marco/Downloads/17313-Texto%20do%20artigo-77509-1-10-20121106.pdf>>. Acesso em: 21 ago. de 2020.

EVANGELISTA, O. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política Educacional**, ano XII, no. 136, julho 2008, manchete.

FERNANDES, Sulamita da S. S. **Contribuições do pensamento gramsciano para a construção da gestão democrática na escola pública**, 2014. Disponível em: <[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes\\_pde/2014/2014\\_unicentro\\_port\\_pdp\\_mirian\\_izabel\\_tullio.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernos/pde/pdebusca/producoes_pde/2014/2014_unicentro_port_pdp_mirian_izabel_tullio.pdf)>. Acesso em: 04 jan. 2021.

FERRARI, Julie Fernanda. **Análise da reforma brasileira do ensino médio de 2017 à luz da escola unitária de Gramsci**. 2020. 120 f. Dissertação (mestrado em educação). Universidade Federal de São Carlos- *Campus* Sorocaba.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere – volume 1 – Antonio Gramsci**: introdução ao estudo da filosofia; a filosofia de Benedetto Croce. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere – volume 2 – Antonio Gramsci**: os intelectuais, o princípio educativo, jornalismo. Edição e trad. de Carlos Nelson Coutinho; co-edição de Luiz Sérgio Henriques e Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Escritos políticos – volume 1: 1910-1920**. Org. e trad. de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GROPPO, L. A.; MARTINS, M. F. **Introdução à pesquisa**. Piracicaba: Biscalchin, 2006.

HONORATO, V, M, C. **Gestão escolar**: a trajetória de um conceito, 2014. Disponível em: <[https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo\\_1\\_-\\_pdf.pdf](https://semanaacademica.org.br/system/files/artigos/artigo_1_-_pdf.pdf)>. Acesso em: 9 set. 2020.

HAND, Catarina André; ALMEIDA JÚNIOR, Vicente de Paula. “**Caderno do Gestor**”, “**Caderno do Professor**” e “**Caderno do Aluno**”: considerações sobre o currículo oficial do estado de São Paulo. 2020. Disponível em: <<file:///D:/2%C2%BA%20bloco%20de%20leituras/cadernos%20do%20gestor/137-Texto%20do%20artigo-644-1-10-20130701.pdf>>. Acesso em: 02 ago. 2021.

JESUS, Antônio Tavares de. **O pensamento e a prática escolar de Gramsci**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

LEI nº 16.279, de 8 de julho de 2016. **Aprova o Plano Estadual de Educação de São Paulo e dá outras providências**. Disponível em: <<https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/lei/2016/lei-16279-08.07.2016.html#:~:text=Aprova%20o%20Plano%20Estadual%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20de%20S%C3%A3o%20Paulo%20e%20d%C3%A1%20outras%20provid%C3%A2ncias&text=Artigo%201%C2%BA%202D%20Fica%20aprovado%20o,25%20de%20junho%20de%202014>>. Acesso em: 03 ago. 2021.

LIMA, B. A; SILVA, B. M. (Orgs.) **Gestão escolar democrática**: teorias e práticas -- Uberlândia: Navegando, UFU/ PROEXC, 2017.

LIGUORI, G.; VOZA, P. **Dicionário gramsciano**, 2018. Disponível em: <<file:///D:/GERENCIALISMO/Dicion%C3%A1rio%20gramsciano%20PDF%20-%202018.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

LOMBARDI, J. C. **A importância da abordagem histórica da gestão educacional**, 2006. Disponível em: <[https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4911/art3\\_22e.pdf](https://www.fe.unicamp.br/pf-fe/publicacao/4911/art3_22e.pdf)>, 2006. Acesso em: 9 set. 2020.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, Marcos Francisco. **"Tradução" da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani**. ETD-Educação Temática Digital, v. 20, n. 4, p. 997-1017, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915>>. Acesso em: 05 set. 2020.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx e Engels: apontamentos sobre educação**. Comunicações, Piracicaba, v. 24, n. 2, p. 247-266, maio-agosto 2017a. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistasunimep/index.php/comunicacoes/article/view/2869/1959>>. Acesso em: 15 jan. 2021.

MARTINS, Marcos Francisco. **Marx, Gramsci e o conhecimento: ruptura ou continuidade?** Campinas-SP: Autores Associados; Americana-SP: Unisal, 2008. (Coleção educação contemporânea) p. 125-159.

MARTINS, Marcos Francisco. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-Posições**, Campinas, v. 22, n. 3 (66), p. 131-148, set./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v22n3/10.pdf>>. Acesso em: 02 mai. 2020.

MARTINS, Marcos Francisco. "Tradução" da escola unitária de Gramsci pela pedagogia histórico-crítica de Saviani. **ETD-Educação Temática Digital**, v. 20, n. 4, p. 997-1017, 2018. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8649915>>. Acesso em: 19 set. 2020.

MENESES, J.G.C. A teoria da Administração de Querino Ribeiro. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. v. 23, n. 3, p. 543-549, set-dez, 2007.

MEC. **Dados Finais**. Anexo II - Censo Escolar. Brasília: MEC/CNE, 2010.

MONASTA, A. **Antonio Gramsci**. Recife: Massangana: 2010.

MOCHCOVITCH, Luna Galano. **Gramsci e a escola**. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1990. (Série Princípios)

NEWMAN, J; CLARKE, J. **Gerencialismo, 2012**. Disponível em: <<file:///D:/GERENCIALISMO/Gerencialismo%20-%20Janet%20Newman%20e%20John%20Clarke%20-%202012.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

NOSELLA, P. **A escola de Gramsci**. São Paulo: Cortez, 2014.

OLIVEIRA, I. C.; MENEZES, I. V. **Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar**, 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf>>. Acesso em: 9 set. 2020.

PARO, V. H. A educação, a política, e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola, **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, V. H. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar**. introdução crítica. 8ª edição. São Paulo: Cortez Editora. 1999.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Editora Ática. 2016.

PIOLLI, Evaldo. Gerencialismo e heteronomia - O trabalho, a identidade e a saúde do diretor de escola frente às políticas e programas de qualidade da Secretaria de Educação de São Paulo, 2012. Disponível em: <<file:///D:/GERENCIALISMO/Gerencialismo%20-%20Evaldo%20Piolli.pdf>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

PRIMO, P; FERNANDES, C. T. **A gestão da educação na sociedade capitalista: influências do gerencialismo no processo de humanização**, 2020. Disponível em: <<file:///D:/GERENCIALISMO/Gerencialismo%20-%20Primo%20e%20Fernandes%20-%202020.pdf>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

RIBEIRO, Maria Luiza Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar**. 15ª ed. rev. e ampl. – Campinas – SP :Autores Associados, 1998.

SÁ, Giedre Terezinha Ragnini. **A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antonio Gramsci**. Campinas, SP, Mercado de Letras, 2011.

SANTOS, Flávio Reis dos. **Tecnocracia capitalista: Fundamentos e implicações para educação**. 2014. 205 f. Tese (Doutorado em educação). Universidade Federal de São Carlos.

SÃO PAULO, **Um plano estadual para uma educação de qualidade social**. 2016. Disponível em: <<file:///D:/PNE/PEE%20paulista/cartilhaPEE.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola / volume 1/ Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie**. – São Paulo: SEE, 2010. v.1, il.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do gestor: gestão do currículo na escola / volume 3 / Secretaria da Educação; coordenação geral, Maria Inês Fini; autoria, Zuleika de Felice Murrie**. – São Paulo: SEE, 2009. v.3, il.



SÃO PAULO, **Resolução SE nº 18**, de 02 de maio 2019. Disponível em: <[http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18\\_20.HTM?Time=19/03/2020%2015:20:36](http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/18_20.HTM?Time=19/03/2020%2015:20:36)>. Acesso em: 05 mar. 2022.

SILVA, M. S. P; CARVALHO, L. **Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública**, 2014. Disponível em: <<file:///D:/GERENCIALISMO/Gerencialismo%20em%20educa%C3%A7%C3%A3o%20no%20contexto%20da%20nova%20gest%C3%A3o%20p%C3%BAblica%20-%20Silva%20e%20Carvalho%20-%202014.pdf>>. Acesso em: 27 dez. 2021.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Caderno do Gestor**. Gestão do currículo na escola / Volume 1 / Zuleika de Felice Murrie. – São Paulo: SEE, 2008.

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. **Diretrizes de Formação Continuada para Gestores da SEDUC-SP**, 2019. Disponível em: <<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais/Portals/84/docs/pdf/Diretrizes%20de%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada%20para%20Gestores%20da%20SEDUC-%20SP.pdf>>. Acesso em: 01 jun. 2021.

SÃO PAULO, **Um Plano Estadual para uma** educação de qualidade social. 2016. Disponível em: <<file:///D:/PNE/PEE%20paulista/cartilhaPEE.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2021.

SÃO PAULO. Constituição do Estado de São Paulo. São Paulo, 1988.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2009.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia no Brasil**: história e teoria. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, Mauro Sérgio S. **O conceito de guerra de posição no pensamento político de Antônio Gramsci**. 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/investigacaofilosofica/article/view/4916/2231>>. Acesso em: 01 jun. 2020.

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

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. **PNE**: plano nacional de educação ou carta de intenção? 2002. Disponível em: <<file:///D:/2%C2%BA%20bloco%20de%20leituras/Aritgo%20PNE%201%C2%BA.pdf>>. Acesso em: 25 mai. 2021.