

UNIVERSIDADE SANTO AMARO
Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu*
Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas

Maria de Lourdes Perez

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS:
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA
TRANSFORMADORA**

São Paulo
2020

Maria de Lourdes Perez

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS:
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA PARTICIPATIVA
TRANSFORMADORA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu da Universidade de Santo Amaro – UNISA, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ciências Humanas.

Orientador: Prof. Dr. Rafael Lopes de Sousa.

São Paulo

2020

P515pPerez, Maria de Lourdes

Políticas públicas educacionais inclusivas: gestão escolar democrática participativa transformadora / Maria de Lourdes Perez. – São Paulo, 2020.

127 f.: il.

Dissertação (Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas)–Universidade Santo Amaro, 2020.

Orientador (a): Prof.Dr. Rafael Lopes de Sousa

1.Gestão escolar democrática.2.Políticas públicas inclusivas.3. Avaliação externa. I. Sousa, Rafael Lopes de, orient. II. Universidade Santo Amaro. III. Título.

Elaborado por Ricardo Pereira de Souza – CRB8 / 9485

Maria de Lourdes Perez

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS:
GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA. UM ESTUDO DE CASO NA EE
PROFESSORA BERNADETE APARECIDA PEREIRA GODOI**

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-graduação interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade de Santo Amaro (UNISA).

Orientador: Prof. Dr. Rafael Lopes de Sousa.

São Paulo, 16 de dezembro de 2020

Banca Examinadora

Presidente e Orientador: Prof. Dr. Rafael Lopes de Sousa

Profª Drª Maria Auxiliadora Fontana Basseio

Profª Dr Carlos Bauer de Souza

Conceito Final: _____

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao Mestre que rege minha vida, Jesus Cristo. Ele, que sempre colocou em meu caminho pessoas maravilhosas e inesquecíveis, que se mostram verdadeiras e insubstituíveis amigas, e que contribuíram para que esse momento fosse possível. Dentre as pessoas fundamentais em meu percurso acadêmico, como aluna da Pós Graduação da Universidade Santo Amaro – UNISA. Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Rafael Lopes de Sousa, por toda a dedicação. Aos mestres professores que proporcionaram aulas e aprendizagens significativas, nas disciplinas cursadas no decorrer de minha formação.

Agradeço as contribuições advindas dos membros das bancas de qualificação e examinadora da dissertação.

Agradeço, com emoção, sentindo a alegria e o eterno amor de meus inesquecíveis familiares.

Agradeço à minha filha amada Natalia, inspiração e força para a concretização desta dissertação.

Muito obrigada à Dirigente Regional de Ensino e aos Supervisores de Ensino da Diretoria de Ensino da Região Sul 2

RESUMO

A dissertação ora apresentada se caracteriza pelo estudo da Gestão Escolar Democrática e Participativa, prevista na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394, de 1996, como políticas públicas educacionais inclusivas. Busca-se responder às hipóteses levantadas com a seguinte problematização: como, no contexto das sociedades contemporâneas, a gestão escolar democrática pode trabalhar em parceria com as políticas públicas educacionais inclusivas e, ao mesmo tempo, melhorar o ensino-aprendizagem dos estudantes de periferia e o interesse em participar das instâncias de decisões da gestão democrática da escola? Para o desenvolvimento da pesquisa, foram utilizados resultados das avaliações externas do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), realizadas pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEESP) em uma escola Rede Estadual de Ensino de São Paulo. Para validar essa resposta, a metodologia de pesquisa contemplou uma pesquisa bibliográfica, cujos autores de base foram Freire (1987, 2001a) e Saviani (2001, 2008); uma pesquisa documental de Leis: CF de 1988 (BRASIL, 1988), LDBEN (BRASIL, 1996); e um estudo de caso dos resultados apresentados nas avaliações externas do SARESP nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 da EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi. O estudo pretendeu mostrar, por meio da análise dos resultados obtidos nas avaliações externas do SARESP nos anos de 2015 a 2018, se esses resultados estão ou não atrelados à forma de organização da gestão implantada na escola em estudo.

Palavras-chave: Gestão Escolar Democrática. Políticas Públicas Inclusivas. Avaliação Externa. Colegiados Escolares.

ABSTRACT

The dissertation presented here is characterized by the study of Democratic and Participatory School Management, foreseen in the National Education Guidelines and Bases Law (LDBEN) No. 9394 of 1996, as inclusive educational public policies. It seeks to answer the hypotheses raised with the following problematization: how, in the context of contemporary societies, democratic school management can work in partnership with inclusive educational public policies and, at the same time, improve the teaching-learning of students from the periphery and the interest in participating in the decision-making bodies of the school's democratic management? . For the development of the research, results of external evaluations were used. System of Evaluation of School Performance of the State of São Paulo (SARESP), carried out by the São Paulo State Education Secretariat (SEESP) of a São Paulo State Education Network school. To validate this answer, the research methodology included a bibliographic search, whose base authors were Freire (1987, 2001a) and Saviani (2001, 2008); a documentary research of Laws: 1988 CF (BRASIL, 1988), LDBEN (BRASIL, 1996); and a case study of the results presented in the external evaluations SARESP in the years 2015, 2016, 2017 and 2018 of EE Professor Bernadete Aparecida Pereira Godoi. The study intended to show, through the analysis of the results obtained in the external evaluations of SARESP in the years 2015 to 2018, and whether or not these results are linked to the form of management organization implemented in the school under study.

Keywords: Participatory Democratic School Management. Inclusive Public Policies. External Evaluation. School Collegiate.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Espaço físico	95
Quadro 2 – Quadro de pessoal	95
Quadro 3 – Matriz Curricular da Educação Básica – Ensino Fundamental	95
Quadro 4 – Matriz Curricular da Educação Básica – Ensino Médio	96
Quadro 5 – Descrição dos níveis de desempenho do SARESP	97
Quadro 6 – Plano de melhoria.....	104
Quadro 7 – Função do Gestor/Diretor	106
Quadro 8 – Instituições e instrumentos de apoio à gestão.....	107
Quadro 9 – Diferentes ações do gestor.....	113

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Resultado do desempenho dos 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais	98
Gráfico 2 – Resultado do desempenho dos alunos do 3 ano do Ensino Médio ...	98
Gráfico 3 – Análise do fluxo no Ensino Fundamental Anos Finais	99
Gráfico 4 – Análise do fluxo no Ensino Médio	99
Gráfico 5 – Evolução histórica do desempenho da EE Bernadete no EFAP	100
Gráfico 6 – Evolução histórica do desempenho da EE Bernadete Ensino Médio	101
Gráfico 7 – Evolução histórica da meta do IDESP e resultado alcançado	102

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ensino Fundamental Anos Finais integral	100
Tabela 2 – Ensino Médio integral	101
Tabela 3 – Metas de Longo Prazo (2030) para as escolas da rede pública de educação de São Paulo	102

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ANEB	Avaliação Nacional da Educação Básica
ANRESC	Avaliação Nacional do Rendimento Escolar
APM	Associação de Pais e Mestres
ATPC	Aulas de Trabalho Pedagógico Coletivo
BNCC	Base Nacional Curricular Comum
BM	Banco Mundial
CE	Conselho de Escola
CEE	Conselho Estadual de Educação
CGC	Cadastro Geral de Contribuinte
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
DE	Diretoria de Ensino
DESUL2	Diretoria Regional de Ensino Região Sul 2
EE	Escola Estadual
ENADE	Exame Nacional do Desempenho do Estudante
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENAD	Exame Nacional de Desempenho de Estudante
EF	Ensino Fundamental
EFAF	Ensino Fundamental Anos Finais
EM	Ensino Médio
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ETI	Escola de Tempo Integral
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FDE	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDESP	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo
INEP	Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
LDB	Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCP	Professor Coordenador Pedagógico
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PEI	Programa de Ensino Integral
PNE	Plano Nacional de Educação
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PP	Proposta Pedagógica
PQE	Programa de Qualidade da Escola
RE	Regimento Escolar
RES	Resolução da Secretaria da Educação
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SARESP	Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEESP	Secretaria de Estado da Educação de São Paulo
SE	Secretaria da Educação
SEDUC	Secretaria Executiva de Estado de Educação
SED	Secretaria Escolar Digital
Unicef	Fundo da Nações Unidas para Infância
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL.....	18
1.1 Indicadores educacionais e avaliações em larga escala	26
1.1.1 Censo Escolar	31
1.1.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB).....	32
1.1.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)	33
1.1.4 Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE).....	33
1.1.5 Avaliações em larga escala	35
1.2 Indicadores educacionais e a qualidade da educação	38
1.3 O espaço sociocultural da escola e gestão democrática	44
2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS.....	51
2.1 Gestão escolar contemporânea.....	54
2.2 Diferentes modelos de gestão escolar.....	63
2.3 Colegiados escolares e instâncias de participação democrática	67
3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA UM ESTUDO DE CASO –	75
3.1 Gestão escolar democrática e qualidade social da educação	84
3.2 EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi.....	91
3.3 Resultado transformador: um diálogo interdisciplinar	107
CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
REFERÊNCIAS.....	118

INTRODUÇÃO

A educação contemporânea sofreu fortes influências do mundo corporativo. Uma das mais decisivas, pode-se dizer, foi a introdução da figura do gestor no cotidiano das atividades escolares, que contribuiu para acentuar características democráticas, que se contrapõem às características fiscalizadoras. Porém, com as grandes mudanças sociais e uma nova visão globalizada de fazer gestão escolar, principalmente na escola pública, a participação democrática é acentuada.

A gestão escolar democrática é uma das mais eficientes maneiras de organizar o espaço escolar e, buscando seu fortalecimento na participação dos envolvidos no processo educacional, a participação é assegurada a todos, mas é do diretor o papel mais importante dentro desse processo. Prendem-se a isso diferentes formas de organização da gestão administrativa, pedagógica, financeira e de pessoas, pois, quando se fala em convivência entre os pares e os demais envolvidos no processo de aprendizagem em que indivíduos são responsáveis por formação e difusão de culturas e saberes, muitos gestores temem essa influência, acreditando que podem perder a autoridade ao proporcionar a participação dos envolvidos nas tomadas de decisões.

Observa-se que os diferentes tipos de efetivação da gestão escolar democrática e participativa melhoram a qualidade da educação, e a gestão democrática, sendo uma política pública educacional inclusiva positiva, possibilita uma mudança de produção cultural local e de transformação identitária.

Um gestor capaz de unificar e gerenciar as funções administrativa, financeira e pedagógica, de delegar funções e de ouvir atentamente os que participam da comunidade escolar é um gestor democrático, que operacionaliza as políticas públicas educacionais inclusivas que lhe asseguram a possibilidade de trabalhar coletivamente para garantir que a escola pública seja inclusiva e um espaço de educação de qualidade social.

O processo de gerir a escola pública respalda-se na Lei e em princípios legais que possibilitam dissertar sobre como a gestão escolar democrática e participativa, sendo uma política pública educacional inclusiva, pode contribuir para transformações identitárias no contexto escolar. Para tanto, analisa-se o resultado

das avaliações externas com o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP) no período de 2015 a 2018 da Escola Estadual Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi do Programa de Ensino Integral, localizada na Rua Luar do Sertão, número 60, Chácara Santa Maria, Valo Velho-SP, CEP 05879-450, região sudeste, mesorregião metropolitana de São Paulo, microrregião de São Paulo e Código INEP: 35461313. A situação de funcionamento dessa escola é *em Atividade*, e ela está jurisdicionada à Diretoria Regional de Ensino – Região Sul 2 (DESUL2), São Paulo, capital.

Busca-se responder às hipóteses levantadas com a seguinte problematização: como, no contexto das sociedades contemporâneas, a gestão escolar democrática pode trabalhar em parceria com as políticas públicas educacionais inclusivas e, ao mesmo tempo, melhorar o ensino-aprendizagem dos estudantes de periferia e o interesse em participar das instâncias de decisões da gestão democrática da escola?

A gestão escolar democrática e participativa como política pública educacional inclusiva pode contribuir para uma mudança da característica identitária da comunidade na qual a escola pública se insere, uma vez que seus canais de participação criam espaços para o fortalecimento das instâncias de decisão na escola, dentre as quais destacam-se: conselhos de escola, Associação de Pais e Mestres (APM), grêmios estudantis e conselhos de classe.

É por meio da gestão escolar democrática e participativa que se pode efetivar o papel da Unidade Educacional enquanto polo de produção cultural da comunidade, articulada ao território no qual está inserida. A gestão escolar democrática está diretamente vinculada ao papel da escola pública na sociedade contemporânea e, com a efetivação de seus colegiados como instâncias participativas e espaços de diálogos, a gestão democrática tem um caráter de transformação da função social da escola.

Os colegiados escolares como instâncias de participação democrática foram analisados para que fosse possível compreender como a efetivação deles é fundamental para que o gestor possa democratizar a escola e garantir os direitos de aprendizagens de todos os envolvidos, dando-lhes espaços privilegiados de ações democráticas e participativas nos colegiados. Na teoria histórico-crítica, o homem é

produto do desenvolvimento de processos físicos, mentais, cognitivos e afetivos internos e externos, que colaboram para o desenvolvimento social e cultural do ser.

A gestão escolar democrática como política pública educacional inclusiva contribui para a produção da diversidade cultural, fortalecendo a escola pública como espaço democrático de convivência participativa para todos, desde a educação infantil, passando pela educação básica, até o ensino superior, e possibilita que todas as culturas sejam conhecidas, respeitadas e capazes de produzir novos saberes.

Os conceitos de gestão democrática desenvolvidos na bibliografia educacional (CANDIDO, 1977; CHIAVENATO, 1994; DAYRELL, 1992; FREIRE, 1987, 2001a; LIBÂNEO, 1994, 2001a, 2008; LÜCK, 2000, 2008, 2010; PARO, 2006; SAVIANI, 2001, 2008) e que fundamentam o presente trabalho evidenciaram que a escola é um lugar privilegiado para o desenvolvimento de ações participativas, sendo um desafio que transforma as práticas pedagógicas em instrumento de transformação social (CHAUI, 1995; LÜCK, 2010; TEIXEIRA; PORTO, 1996; SAVIANI, 2001, 2008). Nesse contexto, não só o aluno, mas todos os envolvidos no processo educacional da unidade escolar podem exercer a participação democrática.

O fortalecimento de ações entre os diferentes espaços de produção e recriação de cultura e a ampliação da jornada do educando em uma educação integral também estão relacionados ao princípio maior de educação de qualidade social como direito de aprendizagem e desenvolvimento de todos.

O objetivo central desta pesquisa é relacionar como a gestão democrática e participativa proposta pela política pública educacional inclusiva contribui para o desenvolvimento qualitativo da escola e da comunidade em que ela se insere e para a construção da educação escolar numa perspectiva histórico-crítica (FREIRE, 1987, 2001a, 2001b, 2001c, 2003; SAVIANI, 2001, 2003, 2008). O estudo sistemático da gestão escolar democrática e da forma de ser efetivada e organizada com os colegiados e instâncias de participação poderá ser a contribuição para que se concretizem as políticas públicas educacionais inclusivas. Sua efetivação poderá contribuir para o desenvolvimento de novas características e para transformações culturais e identitárias da comunidade em que a escola pública se insere, e os

colegiados escolares e instâncias de participação são um importante passo ao encontro e abertura do diálogo no interior da escola e com a comunidade, de sorte que, quando efetivados *in loco*, contribuem para a melhoria do processo de ensino e de aprendizagem. Nesse sentido, as expectativas dos resultados nas avaliações externas SARESP e IDESP (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo), que balizam as reflexões sobre a prática e redimensionam tanto o currículo como o Plano de Gestão e o Projeto Político-Pedagógico (PPP), mudam seu caráter avaliativo e podem levar a diferentes práticas de avaliar os resultados: uma que transforma a forma de avaliar os resultados para proporcionar uma reflexão da prática; e uma que leva a sistematização do trabalho com metodologias que trazem de volta a pedagogia do exame e dos resultados, a qual, por sua vez, privilegia os resultados quantitativos em detrimento dos qualitativos.

A análise da evolução dos resultados das avaliações externas do SARESP e do IDESP apresentados nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo e disponibilizados na Secretaria Escolar Digital (SED), plataforma digital da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, da EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi e um diálogo crítico e problematizado com os autores (BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUZA, 2010; CASTRO, 2000) e a legislação em vigor (Constituição Federal de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1996) busca refletir com os fundamentos da gestão escolar democrática para verificar se a melhoria dos resultados das avaliações externas podem ou não estar vinculados à gestão democrática.

O material que fundamenta o trabalho são as Leis, a Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 1996) e a Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013 (SÃO PAULO, 2013a) em diálogo com os autores Lück (2000, 2008, 2010), Paro (2006); Libâneo (1994, 2001a, 2008), Saviani (2001, 2003, 2008) e Freire (1987, 2001a, 2001b, 2003), que tratam do tema da gestão democrática, validando-o como referência para políticas públicas educacionais inclusivas.

A análise dos resultados obtidos pela EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi no SARESP tem como referência as metas da escola no IDESP nos

anos de 2015 a 2018 e se estão ligados ou não aos critérios de implementação e efetivação dos colegiados de participação democrática e responder se esses colegiados podem ou não contribuir para a efetivação da gestão democrática e sua contribuição na transformação cultural e identitária da comunidade em que a escola se insere. Para validar essas respostas, a metodologia de pesquisa contemplou uma pesquisa bibliográfica, cujos autores de base foram Freire (1987, 2001a) e Saviani (2001, 2008); uma pesquisa documental de Leis: CF de 1988 (BRASIL, 1988), LDBEN (BRASIL, 1996); e um estudo de caso dos resultados apresentados nas avaliações externas do SARESP nos anos de 2015, 2016, 2017 e 2018 da EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi.

O estudo pretendeu mostrar, por meio da análise dos resultados obtidos nas avaliações externas do SARESP nos anos de 2015 a 2018, se esses resultados estão ou não atrelados à forma de organização da gestão democrática e como se efetiva na escola em estudo. Foram muitas as diferenças encontradas nos resultados obtidos entre os períodos, considerando o trabalho e as metodologias de efetivação da gestão escolar democrática para melhoria dos resultados. O estudo utilizou como forma de análise central a base da fundamentação da teoria sociointeracionista (SAVIANI, 2001, 2008; FREIRE, 1987, 2001a, 2001b, 2003), que entende as relações sociais entre escola e comunidade, sem priorizar o lado individual da escola e suas avaliações nem o social, mas o seu conjunto, em benefício das aprendizagens significativas e suas contribuições para transformações sociais. Uma educação crítica transformadora deve ser a base da ação gestora.

Porém, devemos ressaltar que a gestão escolar democrática, que faz a mediação dos diálogos entre o interior da escola e a comunidade escolar por meio dos seus mecanismos de participação social e de seus colegiados de participação, observa os resultados das avaliações externas e reflete sobre a eficiência e eficácia de seus objetivos, que podem transformar uma visão ingênua da educação em uma visão crítica (FREIRE, 1987).

O estudo torna-se interdisciplinar ao pensar a gestão escolar em seu sentido amplo (CASTORIADIS, 1996; CHAUI, 1995; CHIAVENATO, 1994; FAZENDA, 1991, 1996; TAVARES, 2012) , mas também por considerar o que vai além dos processos, os diferentes saberes multiculturais que se estabelecem dentro do contexto escolar

(VELHO, 1987; SAVIANI, 2001; HALL, 2006), pois o contexto escolar atual traz para suas lideranças, supervisores, diretores, professor coordenador, desafios que estão além do conteúdo curricular; requer um trabalho inter e transdisciplinar com princípios socioemocionais, habilidades e competências no trato dos usuários do sistema educacional e dos produtores de cultura ali presentes.

No primeiro capítulo, analisam-se as políticas públicas educacionais inclusivas do ponto de vista da gestão escolar democrática e da sua capacidade de transformação social identitária, como essa gestão escolar democrática leva a uma transformação social quando se efetiva, dando início à prática democrática e participativa, e os resultados das avaliações externas, considerando alguns indicadores educacionais: Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), Índice de Desenvolvimento da Educação Básica do Estado de São Paulo (IDESP) e Sistema de Avaliação do rendimento escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

No segundo capítulo, apresentam-se a gestão escolar no contexto histórico e social da educação contemporânea brasileira e sua garantia na CF de 1988 (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996), o percurso histórico do perfil do gestor escolar e os diferentes colegiados e instâncias de participação democrática e a possibilidade que eles têm de transformar a participação social do cidadão, podendo atuar de forma objetiva e participativa na avaliação de resultados e assim na efetivação de políticas públicas educacionais inclusivas.

No terceiro capítulo, analisam-se os resultados da EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi, da rede pública do estado de São Paulo, integrante do Programa de Ensino Integral (PEI), apresentados nas avaliações externas do SARESP e no IDESP de 2015 a 2018, validando ou não a participação dos colegiados escolares na gestão escolar democrática e participativa e a sua importância transformadora.

1 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS INCLUSIVAS NO BRASIL

Há décadas a educação nacional, por meio de políticas públicas, apresenta modelos de ensino e padrão de qualidade voltados para o mercado de trabalho, o que reproduz os ideais da classe dominante. A educação acadêmica ainda é um privilégio das camadas mais abastadas da sociedade brasileira. Na década de 1920, apareceram os primeiros sinais de inquietação e um processo de integração da política educacional do país:

Nos fins da década de 20 a 30, parecia, assim, que estávamos preparados para a reconstrução de nossas escolas. A consciência dos erros se fazia cada vez mais palpitante e o ambiente de preparação revolucionária era propício à reorganização. O país iniciou a jornada de 30 com um verdadeiro programa de reforma educacional. Nas revoluções, como nas guerras, sabe-se, porém, como elas começam, mas não se sabe como acabam (TEIXEIRA, 1976, p. 26).

Com as grandes mudanças sociais, os avanços do capitalismo e o surgimento de novas relações de trabalho, houve nas décadas seguintes a necessidade de se pensar em mudanças educacionais, estabelecendo-se a meta de formar o indivíduo para o mercado de trabalho, o que afetou e muito a organização educacional nacional.

Para atender a essa nova sociedade, reformas educacionais foram propostas, surgindo o currículo, a avaliação e a gestão, o que trouxe para o cenário educacional uma forma de exclusão e desigualdade: uma escola para as classes menos favorecidas e uma para as classes abastadas. Muitos autores corroboram as ideias (LIBÂNEO, 2001a; 2008; LÜCK, 2005, 2008, 2010; PARO, 2006; SAVIANI, 2007a; BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUZA, 2010).

Com o aumento gradativo de escolas e a garantia de acesso, hoje tem-se a impressão de que há escola para todos, porém estatisticamente milhões de jovens ainda estão fora da escola ou dela são excluídos por apresentarem baixo rendimento.

Para Cury (1999), esses elementos históricos podem ser analisados com olhar crítico educacional, considerando aspectos quantitativos: teremos mais crianças e jovens nas escolas e um aumento das vagas e da democratização do acesso; e qualitativos: educação sólida e duradoura autonomia para continuar a

apreender, conviver, fazer e ser. Porém, ainda temos dentro das escolas crianças que apresentam dificuldades de aprendizagem e baixo rendimento, pois a permanência com qualidade ainda não está garantida.

Diferentes autores defendem a ideia de uma Política Educacional Nacional com qualidade e que atenda a todos. Essas ações deram origem às organizações colegiadas, como a Associação Brasileira de Educação, com suas lutas marcadas e ratificadas no Manifesto dos Pioneiros da Educação (MANIFESTO, 1932) na década de 1930, quando surgiram as primeiras atividades no que tange à mobilização de conhecimento de base científica para servir de subsídio para Políticas Públicas Educacionais Nacionais.

A regulamentação da Reforma Francisco Campos em 1931 instituiu o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública, que promulgou uma série de decretos visando fortalecer o Estado como promotor de políticas públicas educacionais que priorizaram o ensino secundário e universitário. Esses decretos criaram o Conselho Nacional de Educação, organizaram o ensino superior no Brasil com o ensino universitário, organizaram a universidade do Rio de Janeiro, organizaram o ensino secundário, instituíram o ensino religioso como matéria facultativa nas escolas públicas, organizaram o ensino comercial, regulamentaram a profissão de contador e consolidaram as disposições sobre a organização do ensino secundário.

Entre os anos de 1937 e 1938, com o Estado Novo e o fechamento do Congresso Nacional em meio a um momento de inquietações políticas, ocorreu a segunda Reforma Educacional, e novas políticas públicas foram estabelecidas no contexto nacional brasileiro. Promulgou-se a “Lei Orgânica do Ensino”, que flexibilizou as reformas educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002), as quais instituíram a Lei Orgânica do Ensino Industrial, criaram o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) e instituíram a Lei Orgânica do Ensino Secundário, do Ensino Comercial e do ensino primário e normal.

Alguns contrapontos, tanto da Reforma Francisco Campos de 1930 como das Leis Orgânicas do Ensino de 1937, são percebidos. Para Anísio Teixeira, destacam-se:

Todo o movimento era pela reforma de métodos e pela implantação de novos tipos de educação. Surgiu a universidade. Ensaaiou-se o ensino médio flexível, com a integração do ensino geral com o técnico no Distrito Federal. A escola primária recuperou o prestígio e deu-se início à reforma dos seus objetivos e processos de ensino. A vinda de professores estrangeiros para as novas escolas superiores, em São Paulo e no Rio de Janeiro, era uma coisa vantajosa e promissora. [...] numa segunda fase, a reação e um confuso tradicionalismo infiltraram-se com pertinácia e não sem êxito, trazendo para a educação resultados paradoxais (TEIXEIRA, 1976, p. 26).

A educação passou a ser vista como panaceia ou a cura para todos os males e como a maneira de se alcançar mudança social e progredir, porém o manifesto trata a educação como um problema social, o que, para a época, foi um avanço, resultando na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961 (BRASIL, 1961), que, apesar de tentar ser uma lei liberalizante, humanista e crítica, referendou “a vitória das forças conservadoras e privatistas, com sérios prejuízos quanto à distribuição de recursos públicos e à ampliação das oportunidades educacionais” (SHIROMA, 2002, p. 29).

Teixeira (1976) aponta para como contribuem no Novo Manifesto, por um lado, os movimentos ideológicos de conservadores e privatistas e, por outro, o movimento em defesa da escola pública, os movimentos de Cultura popular, o movimento de educação de Base, e percebe-se um debate em torno da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (BRASIL, 1961), que indicou fortes mudanças na estrutura educacional.

Está já em curso no Congresso a lei complementar à Constituição que traçará as diretrizes e bases da educação nacional. Essa lei básica não poderá deixar, dentro dos princípios constitucionais, de proceder a uma ampla e indispensável descentralização administrativa da educação, graças à qual o Ministério da Educação e Cultura poderá retomar as suas altas e difíceis funções de liderança estimuladora e criadora da educação ao invés de atuação restritiva e rígida com que cerceia e dificulta, hoje, o desenvolvimento e a expansão das iniciativas e experiências novas, e limita e empobrece a força vivificadora da autonomia e do senso de responsabilidade. No novo regime a ser implantado, de descentralização e liberdade com responsabilidade, dentro do quadro das bases e diretrizes da educação nacional, os instrumentos de controle e coordenação passam a ser delicados instrumentos das verificações objetivas, dos inquéritos reveladores, nas conferências educacionais. Será um regime a se criar no país, de mais sanções de opinião pública e de consciência educacional, do que de atos de autoridade (TEIXEIRA, 1976, p. 30).

Os debates sobre a educação nacional tomaram espaço nas discussões por muitas décadas na tentativa de mudar políticas públicas educacionais (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002; ROMANELLI, 1978; SAVIANI, 2001, 2005), que

sempre são cogitadas e estudadas, mas levam muito tempo até serem implantadas e, se implantadas, aceitas e praticadas.

A Lei nº 4.024/61 (LDB) (BRASIL, 1961) fortaleceu o ensino privado em detrimento do público, anulando, em seu artigo 30, a obrigatoriedade do ensino primário. Marco da política pública educacional, a estrutura do ensino nacional passou a ser:

- a) Ensino primário;
- b) Ciclo ginásial com quatro anos;
- c) Ciclo colegial com três anos (científico, clássico, técnico ou normal).

Embora essa lei tenha trazido mudanças na estrutura educacional, apresentou uma divisão entre as metodologias do ensino colegial, pois propôs uma educação propedêutica voltada para a continuidade dos estudos nas faculdades e a profissionalizante, ainda de característica excludente, pois o acesso era feito por meio de provas que tinham como medida de aprovação as notas.

A Lei nº 4.024/61 (LDB) (BRASIL, 1961) deu subsídios para que, em 1962, o Conselho Nacional de Educação instituisse o Plano Nacional de Educação (PNE), o primeiro criado pelo órgão, com objetivos e metas qualitativas e quantitativas para a educação em um período de oito anos.

Cabe ainda informar que a Lei nº 4.024/61 (LDB) (BRASIL, 1961) trouxe em si o princípio descentralizador, dando a cada estado a responsabilidade de organizar seu próprio sistema educacional.

Aconteceu, em 1964, o golpe militar no Brasil, instaurando um regime autoritário que perdurou até 1985, durante o qual as políticas públicas de educação ficaram adormecidas. Algumas leis foram instituídas a fim de garantir a forma orgânica da educação nacional, como a regulamentação da participação estudantil em associações de alunos e mais tarde sua suspensão e funcionamento; instituiu-se o salário educação; criaram-se normas de organização do ensino superior; foi promulgada a lei que fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus.

Economicamente, na década de 1970 houve uma expansão capitalista. Essa movimentação repercutiu intensamente no campo da cultura e da educação. Os ricos ficavam cada vez mais abastados, e os pobres, cada vez mais excluídos socialmente e longe de uma educação de qualidade. Para a elite havia as universidades; para os pobres, o ensino técnico visando à mão de obra para o mercado de trabalho.

Com esses fatores, houve uma demanda grande por uma educação de qualidade. O governo federal começou a transferir a educação para os estados e municípios. Iniciou-se o processo de descentralização e responsabilização dos estados e municípios com a educação básica, pois manter a qualidade pesava para o governo federal. Segundo Shiroma, Moraes e Evangelista (2002), as várias políticas educacionais foram pensadas para alcançar o sistema de ensino nacional, portanto para alcançar todos, homogêneas, coesas e ambiciosas, porém obedecendo a interesses econômicos.

A efetivação dessas políticas educacionais inseriu no cenário educacional a função do agente fiscalizador das políticas públicas educacionais, exercida pelo supervisor de ensino, que passou a ter um papel preponderante de fiscalizar e de fazer cumprir as determinações legais em termos de programas e projetos da pasta com caráter técnico e de eficiência do trabalho (SILVA JÚNIOR; RANGEL, 2003).

Na década de 1980, houve um período de democratização da educação, buscando-se uma reformulação das políticas públicas educacionais, porém a escola pública não evoluiu. A sistematização das ideias pedagógicas em nosso país deixou claro que a oferta de educação para as elites é uma e para a camada mais popular é outra (AZEVEDO, 2005; SAVIANI, 2005), ocorrendo assim o fortalecimento e a expansão da rede privada de educação.

Para melhorar esse cenário, as políticas públicas educacionais voltaram-se para a gestão democrática (SAVIANI, 2007a) e à valorização do acesso por meio da suspensão de taxas escolares, abertura de escolas, escola de tempo integral e organizações sindicais.

As políticas públicas educacionais descentralizadoras, que trouxeram um novo paradigma gerencial para as formas que o Estado executa suas funções de

regulação, e a desburocratização criaram planos e programas de recursos financeiros diretos para as escolas e ofereceram autonomia para usá-los. Segundo o Plano Diretor:

O Estado reduz seu papel de executor ou prestador direto de serviços, mantendo-se, entretanto, no papel de regulador e provedor ou promotor destes, principalmente dos serviços sociais como educação e saúde, que são essenciais para o desenvolvimento, na medida em que envolvem investimento em capital humano (BRASIL, 1995, p. 13).

A fim de garantir a permanência dos alunos nas escolas, as políticas públicas educacionais centralizadoras criam mecanismos de fortalecimento, como distribuição de kits escolares, livros didáticos por meio do Plano Nacional do Livro Didático (PNLD), distribuição de merenda com o programa de alimentação escolar sem consulta pública para os gastos com esses programas, entre outros programas.

Com a promulgação da CF de 1988, conhecida como a Constituição Cidadã, forneceu-se “o arcabouço institucional necessário às mudanças na educação brasileira” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 50). Escrita durante o processo de democratização do Brasil, formaliza a municipalização da educação, a avaliação institucional com modelos prontos de currículos e avaliações externas.

Por mais que a CF de 1988 seja considerada a constituição cidadã, ainda hoje temos algumas regulamentações a serem feitas e há uma série de Emendas Constitucionais que descaracterizaram essa função tão social que se vislumbrava durante sua elaboração.

Em decorrência dessa nova situação social democrática, os movimentos sociais fortaleceram suas reivindicações e bandeiras de lutas em defesa de políticas públicas direcionadas principalmente para a inclusão escolar.

Oito anos mais tarde, em 1996, foi aprovada a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.364/96 (BRASIL, 1996), que trouxe mudanças substanciais para a educação brasileira, notadamente nas formas de se organizarem as políticas públicas educacionais. Algumas das mudanças foram:

- a) 1º grau constituído por oito séries;
- b) 2º grau constituído por três séries (habilitações plenas ou parciais).

- c) O ensino técnico passou a ser uma modalidade e de acesso a todos que se interessassem.

Pensando em cidadania, as políticas públicas educacionais foram adequadas ao conceito de políticas inclusivas, cuja referência de entendimento baseia-se no direito. Segundo Bobbio (1992), a educação é um direito subjetivo com o valor social e cultural no contexto da democratização do país.

A elaboração de políticas públicas educacionais nacionais avança a construção do conceito de inclusão, que possibilita a superação de aspectos tradicionais e históricos entre estado e cidadania (CARVALHO, 2002).

Pensar em respostas educativas da escola é pensar em sua responsabilidade para garantir o processo de aprendizagem para todos os alunos, respeitando-os em suas múltiplas diferenças (CARVALHO, 2002, p. 70).

A inclusão deve constituir um olhar mais amplo de convivência entre os diferentes povos do mundo e no mundo e a própria natureza humana de se humanizar em grupo. A natureza conhece:

Um processo de humanização cada vez maior, ganhando a cada passo elementos que são resultado da cultura. Torna-se cada dia mais culturalizada, mais artificializada, mais humanizada. O processo de culturalização da natureza torna-se, cada vez mais, o processo de sua tecnificação. As técnicas, mais e mais, vão incorporando-se à natureza e está fica cada vez mais socializada, pois é, a cada dia mais, o resultado do trabalho de um maior número de pessoas. Partindo de trabalhos individualizados de grupos, hoje todos os indivíduos trabalham conjuntamente, ainda que disso não se apercebam. No processo de desenvolvimento humano, não há uma separação do homem e da natureza. A natureza se socializa e o homem se naturaliza (SANTOS, 1988, p. 89).

O mundo globalizado ampliou os interesses mercantis e, com isso, colocou a educação como apêndice dos interesses do capital (SANTOS, 1988), utilizada como reprodutora dos ideais das classes dominantes e para manutenção do poder. Falar de políticas educacionais inclusivas remete-nos a pensar em igualdade de oportunidades, pois se temos igualdade é porque temos a diferença, portanto as políticas educacionais inclusivas podem ser traduzidas como estratégias pensadas para a universalização do ensino e a permanência nas escolas de todos e para a garantia de direitos sociais, políticos e civis, tendo a gestão democrática um papel fundamental para a garantia desses direitos e para o alcance da plenitude da cidadania. No entanto, para “sobreviver à concorrência do mercado, para conseguir

ou manter um emprego, para ser um cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2002, p. 54).

Pode-se, entretanto, também entender o conceito de políticas inclusivas dentro daquela qualidade histórica a que Bobbio (1992) chama especificamente de direitos subjetivos. Trata-se do direito à diferença, no qual se mesclam as questões de gênero com as de etnia, idade, origem, religião e deficiência, entre outras.

Tratar os desiguais com desigualdade é a maneira de tornarmos a educação um instrumento de mudanças e de respeito às diferenças comportamentais do cidadão (BOBBIO, 1992). Nisso se baseia o princípio da equidade. A equidade é o conceito em que a justiça pela igualdade se baseia ao propor o respeito aos direitos de cada um (BOBBIO, 1992).

O que se entende por equidade: equidade é uma palavra de origem latina (*aequitas*) e significa a persistente busca pela justiça que trate cada indivíduo segundo sua natureza particular. A gestão democrática e participativa trata os desiguais com equidade, tornando essa máxima uma prática de cidadania e de políticas públicas educacionais inclusivas. Se tomarmos o conceito de equidade como princípio para a garantia de acesso e permanência e de direitos de aprendizagem a todos, garantindo a gestão democrática e participativa prevista em Lei, teremos de fato uma política pública educacional inclusiva.

O supervisor de ensino é fundamental nesse contexto, pois articulará com os gestores escolares a necessidade de sensibilizar os envolvidos no processo educacional a se perceberem como seres de direitos e desenvolver o senso crítico para pensarem além das ideologias impostas pelo sistema. Freire (1987, p. 74) diz: “precisamos estar convencidos de que o convencimento dos oprimidos de que devem lutar por sua libertação não é doação que lhes faça a liderança revolucionária, mas resultado de sua conscientização”.

Verifica-se como o Estado vem tornando viável a educação de qualidade por meio de suas políticas públicas, oportunizando a inclusão de todos na oferta de vagas, tomando por base a LDBEN, Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), que tem como princípios fundamentais a liberdade e os ideais de solidariedade humana, na preparação da pessoa para o exercício da cidadania, na qualificação para o trabalho

e na oferta de meios para os estudos posteriores. Para tanto, faz-se necessário viabilizar a educação de qualidade e as políticas públicas educacionais através dos indicadores educacionais e das avaliações externas (BONAMINO; SOUSA, 2012; CHRISPINO, 2007). A fim de mensurar se os direitos de acesso, permanência e aprendizagem estão sendo garantidos a todos, instituem-se os indicadores educacionais do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) como políticas públicas de inclusão da educação paulista. Nota-se que as políticas públicas de inclusão estão garantindo o acesso a escolas e o oferecimento de vagas, porém a permanência e a qualidade estão longe do esperado.

Portanto, a LDBEN (BRASIL, 1996) prevê formação em serviço aos professores, uma política de melhoria para atender à qualidade no ensino e aprendizagem, porém nota-se um déficit nessa oferta, pois a formação em serviço esta aquém das necessidades dos novos profissionais e a formação em serviço seria um dos caminhos para a garantia de qualidade educacional em conjunto com outras ações.

1.1 Indicadores educacionais e avaliações em larga escala

Os indicadores educacionais, além de aferirem o desempenho do aluno, foram pensados para mensurar a qualidade do processo de ensino-aprendizagem. Foram implantados pelo Plano de Metas “Compromisso Todos pela Educação” por meio do Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (BRASIL, 2007), que pode ser considerado uma política pública exitosa no setor educacional.

A expansão educacional brasileira é resultado das principais reformas educacionais em políticas públicas que incidiram sobre o sistema educacional nacional.

Indicadores educacionais, segundo Souza (2010), Castro (2000) e Chrispino (2007), mostram alguns aspectos de determinada realidade e podem qualificar algo. Agrupam informações que se expressam em números e permitem quantificar para analisar um resultado entre si e em determinado tempo. São usados para verificação, observação, demonstração e avaliação de aspectos apontados com

relação a um determinado eixo de referência, podendo ser abaixo do básico, básico, adequado e avançado quando se referir a desempenho de alunos nas avaliações externas, como no SARESP. Um indicador educacional pode ser simples, quando descrever um determinado aspecto da realidade, ou composto, quando apresenta de forma sintética um conjunto de aspectos da realidade, agrupando vários indicadores para estabelecer uma média entre eles (CHRISPINO, 2007).

Como acompanhamento das políticas públicas, os indicadores auxiliam na avaliação de resultados, podendo dar continuidade ou não a determinado projeto e/ou programa educacional. Chrispino (2007) os classifica em indicadores de impacto, eficácia, eficiência e efetividade:

a. Impacto: é o indicador que permite o primeiro grande resultado quando explicita como seria ou será o cenário com e sem a Política Pública indicada. A pergunta orientadora é: O que muda se realizarmos tal projeto? Ou como será nossa vida com essa nova Política Pública? **b. Eficácia:** é o indicador que representa o grau de atingimento dos resultados esperados por uma Política Pública. É o tipo de indicador mais comum nos programas pela facilidade de identificação do resultado a baixo custo. Eficácia é uma dimensão do processo de desenvolvimento e implementação. É fazer a coisa certa. A pergunta orientadora para este indicador é: Quanto do que se esperava foi alcançado? **c. Eficiência:** define a relação entre o custo e o benefício apresentados na Política Pública. Está diretamente relacionado com a qualidade e o modo com que são usados os recursos públicos. É fazer certas as coisas. A pergunta orientadora para este indicador é: Para fazer isso, eu poderia gastar menos? **d. Efetividade:** este indicador quer identificar o grau de satisfação do cidadão ou quanto seu direito foi atendido com a implementação da Política Pública. Efetividade é a dimensão de resultados. É o quanto a sociedade ganhou de verdade. A pergunta orientadora para este indicador é: Essa Política Pública, de fato, alcançou a expectativa da sociedade? (CHRISPINO, 2007, p. 15).

Na área educacional, os indicadores têm sido um instrumento de reflexão para a gestão escolar e, segundo Bonamino e Sousa (2012), possibilitam ações em áreas que necessitam de mudanças ou aprimoramento.

Nesse aspecto, o trio gestor, formado por supervisor de ensino, diretor e coordenador, passa a ter um caráter de mediador reflexivo das políticas públicas educacionais inclusivas (SILVA JÚNIOR; RANGEL, 2003). O supervisor de ensino tem uma característica de líder observador, orientando e buscando soluções reflexões coletivas que visem a uma educação de qualidade, eficaz e eficiente para todos.

Está previsto na LDBEN (BRASIL, 1996):

Art. 9 - A União incumbir-se-á de:

[...] V - coletar, analisar e disseminar informações sobre a educação;

VI - assegurar processo nacional de avaliação do rendimento escolar no ensino fundamental, médio e superior, em colaboração com os sistemas de ensino, objetivando a definição de prioridades e a melhoria da qualidade do ensino (BRASIL, 1996).

A lei delibera e direciona, em seus artigos, a criação de um sistema de coleta e análise de dados nos sistemas educacionais, tanto público como privado, da educação básica ao ensino superior.

Para Bonamino e Sousa (2012) e Castro (2000), atribuir um valor numérico à qualidade do ensino de uma escola baseado no desempenho dos alunos nas avaliações e no contexto socioeconômico em que as escolas da rede estão inseridas, considerando o monitoramento do acesso, da permanência e da aprendizagem dos alunos, contribui para a elaboração de políticas públicas visando à melhoria da qualidade do ensino e da educação. Porém, essa política, muitas vezes, vai contra a construção do currículo, pois podem-se criar as políticas do exame visando somente aos resultados e ao engessamento do currículo, pois preparam os alunos para testes com aplicação constante de avaliações semelhantes às das avaliações externas, não priorizando a construção do saber individual de cada aluno.

No contexto escolar, a avaliação institucional fornece alguns indicadores, como fluxo de faltas, abandono e repetência, médias, índices de aprovação, ambiente escolar, entre outros, que juntos oferecem subsídios para o acompanhamento da melhoria da qualidade dos serviços prestados pelos agentes públicos e melhoram a gestão escolar (SOUZA, 2010).

Os indicadores educacionais caracterizam-se como de insumos, de processo e de produto. De acordo com Souza:

Indicadores de insumo podem se referir à disponibilidade de material pedagógico, à qualificação dos professores e às instalações e equipamentos existentes. Já indicadores de processo estão preocupados com a eficiência, pois descrevem uma relação entre insumo e produto. Nestes casos, a preocupação é com a eficiência social, que expressa o grau de relevância para a sociedade dos egressos da escola. Ou seja, se educação tem o conteúdo e qualidade exigidos pela sociedade, em especial pelo mercado de trabalho. [...] Entre os indicadores de processo pode-se mencionar a taxa de evasão, o número médio de anos de estudo por graduado, a relação aluno-professor e o uso do tempo na escola (SOUZA, 2010, p. 161).

Os indicadores podem ser aqueles que descrevem a situação educacional da população, como a de analfabetismo, acesso, matrícula, faixa etária, série, ano, ciclo, entre outras. Por outro lado, Souza (2010) cita os indicadores que tratam do fluxo, abandono e reprovação. Nesse sentido, os indicadores educacionais assumem uma função de monitoramento de situações indesejadas que necessitem de uma ação mais pontual de busca ativa, mediação de conflitos interpessoais, projetos sobre inclusão e diversidade cultural, gênero, etnia. Segundo Souza:

Escolas de uma rede de ensino podem ser acompanhadas através do comportamento de alguns indicadores, geralmente relativos aos resultados do processo de ensino, como a taxa de repetência. Desta forma, pode-se identificar as escolas de pior desempenho, que estão necessitando de um apoio capaz de melhorar os seus resultados (SOUZA, 2010, p. 158).

Os indicadores revelam os resultados alcançados no ano anterior. Por isso, auxiliam nas intervenções e assumem a função de subsidiar as reflexões e tomadas de decisão durante o replanejamento de ações, que se inicia no levantamento de metas, e a elaboração do plano de método e melhoria estratégico.

[...] é indispensável que o programa tenha bem definidos os indicadores referentes à situação inicial do programa, aos seus ganhos esperados e, posteriormente, aos resultados obtidos. Deve ser definido os indicadores de sucesso que expressa o patamar mínimo estabelecido para os indicadores de objetivos. A comparação entre os critérios de sucesso e os resultados obtidos permite julgar as realizações de um programa (SOUZA, 2010, p. 159).

Os indicadores educacionais são utilizados como instrumento de comparação, muitas vezes erroneamente, entre escolas de uma região ou até mesmo de estados e países diferentes, desconsiderando-se os fatores sociais e os contextos em que cada unidade está inserida (BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUZA, 2010; CASTRO, 2000).

O Instituto Nacional de Estudo e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP), criado em janeiro de 1937 pela Lei nº 378 (BRASIL, 1937) (Instituto Educacional de Pedagogia), a partir de 1997, com a Lei nº 9.448 (BRASIL, 1997), se transformou em autarquia vinculada ao Ministério da Educação e Cultura (MEC) e assumiu a responsabilidade de promover estudo, pesquisa e avaliações sobre o sistema educacional nacional brasileiro. Recebeu então as seguintes incumbências:

- organizar e manter o sistema de informações e estatísticas educacionais;
- planejar, orientar e coordenar o desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional, visando o estabelecimento de indicadores de desempenho das atividades de ensino no País;
- apoiar os Estados, o Distrito Federal e os Municípios no desenvolvimento de sistemas e projetos de avaliação educacional;
- desenvolver e implementar, na área educacional, sistemas de informação e documentação que abranjam estatísticas, avaliações educacionais, práticas pedagógicas e de gestão das políticas educacionais;
- subsidiar a formulação de políticas na área de educação, mediante a elaboração de diagnósticos e recomendações decorrentes da avaliação da educação básica e superior;
- coordenar o processo de avaliação dos cursos de graduação [...];
- definir e propor parâmetros, critérios e mecanismos para a realização de exames de acesso ao ensino superior;
- promover a disseminação de informações sobre avaliação da educação básica e superior;
- articular-se, em sua área de atuação, com instituições nacionais, estrangeiras e internacionais, mediante ações de cooperação institucional, técnica e financeira bilateral e multilateral.

Porém, com a necessidade de atualizar as funções do INEP, a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, no artigo 4º, diz:

A cada 2 (dois) anos, ao longo do período de vigência deste PNE, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP publicará estudos para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas no Anexo desta Lei, com informações organizadas por ente federado e consolidadas em âmbito nacional, tendo como referência os estudos e as pesquisas de que trata o art. 4º, sem prejuízo de outras fontes e informações relevantes. pelo Plano Nacional de Educação (2014-2024) (BRASIL, 1997).

Em consulta ao *site* do INEP, podem ser acessados determinados relatórios que auxiliam em demandas tanto de políticas públicas como de tomadas de decisões do contexto escolar.

E, para a construção de PPP e Plano de Gestão escolar que busquem a qualidade do ensino e aprendizagem, podemos ainda analisar alguns relatórios disponíveis no *site* do INEP, como:

- média de alunos por turma;
- média de hora-aula diária;
- taxas de distorção idade-série;
- taxas de rendimento;

- taxas de não resposta – percentual de alunos sem informação de rendimento/movimentação escolar segundo a localização e a dependência administrativa nos níveis de Ensino Fundamental e Ensino Médio;
- percentual de docentes com curso superior;
- adequação da formação docente;
- regularidade do corpo docente;
- esforço docente;
- complexidade de gestão da escola;
- nível socioeconômico;
- taxas de transição – promoção, repetência, evasão e migração para a Educação de Jovens e Adultos (fluxo escolar);
- remuneração média dos docentes;
- indicador de fluxo da Educação Superior (INEP, 2020).

Esses relatórios de pesquisa e os resultados das avaliações externas do SARESP são utilizados na formulação dos indicadores educacionais e estão disponíveis no portal do INEP, sendo eles: Censo da Educação Superior, Censo escolar, Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) (a Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB/Prova Brasil), Exame Nacional do Desempenho do Estudante (ENADE), Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP) e Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP).

1.1.1 Censo Escolar

O principal instrumento de coleta de informações da educação básica nacional, segundo o INEP, constitui-se de uma pesquisa declaratória e estatística da educação realizada anualmente pelo MEC/INEP/DEEB em parceria com as secretarias de educação estaduais e municipais para coletar informações das escolas públicas e privadas.

O INEP começou a coletar dados (insumos) em 1997. As coletas eram feitas por meio de questionário padronizado aplicado nas escolas públicas e privadas com foco somente na escola. Em 2006, o censo escolar adotou um novo modelo, incluindo o aluno e o professor.

O EDUCACENSO é um sistema informatizado de levantamento de dados coletados no censo escolar. Utiliza ferramentas da *web* para fazer o levantamento, a organização, a transmissão e a destinação desses dados, cruzando informações para produzir um fiel retrato do sistema educacional brasileiro e permitir que esses dados sejam individualizados por estudante, professor, turma e escola do país, considerando as redes pública e privada.

Os dados coletados pelo censo escolar são referência para a proposição de políticas públicas e programas de merenda, transporte, distribuição de livros didáticos, repasse do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização do Magistério (FUNDEB).

O censo escolar faz o levantamento das informações relacionadas aos resultados das avaliações externas que ocorrem anualmente na educação básica em todos os níveis. Essas informações refletem em políticas públicas e nos critérios de distribuição de verbas, para o desenvolvimento da educação básica FUNBEB e valorização do magistério.

1.1.2 Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)

Instituído pela Portaria nº 931, de 21 de março de 2005, o SAEB é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (ANEB) e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRESC). A ANEB é feita por amostragem das escolas das redes de ensino, em cada estado, com foco nas gestões do sistema educacional e também recebe o nome de Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB). Abrange alunos matriculados no 5º e 9º anos do ensino fundamental e nas três séries do ensino médio das redes pública e privada do país, de áreas urbanas e rurais. A pesquisa é feita por amostragem.

A ANRESC, conhecida como Prova Brasil, é censitária, sendo aplicada em alunos da 4ª série, do 5º ano, do 8º ano e do 9º ano do ensino fundamental das escolas públicas com o objetivo de avaliar a qualidade do ensino. Todavia, os resultados muitas vezes mascaram a realidade de uma escola por não considerarem toda a trajetória, a construção curricular e as realizações dela no cotidiano escolar.

1.1.3 Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)

Criado em 1998, o ENEM está previsto na Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998 (BRASIL, 1998). É uma avaliação realizada pelo Ministério da Educação para avaliar a qualidade do ensino do país e o desempenho dos alunos. Seus objetivos são:

- I - conferir ao cidadão parâmetro para autoavaliação, com vistas à continuidade de sua formação e à sua inserção no mercado de trabalho;
- II - criar referência nacional para os egressos de qualquer das modalidades do ensino médio;
- III - fornecer subsídios às diferentes modalidades de acesso à educação superior;
- V - constituir-se em modalidade de acesso a cursos profissionalizantes pós-Médio (BRASIL, 1998).

O objetivo do ENEM é avaliar as competências e habilidades apreendidas pelos alunos ao longo da educação básica, que são fundamentais para a continuidade da vida acadêmica, para a inserção no mundo do trabalho e para o exercício da cidadania.

1.1.4 Exame Nacional de Desempenho do Estudante (ENADE)

O ENADE, instituído pela Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004 (BRASIL, 2004), avalia os alunos que concluem o ensino superior com relação ao conhecimento dos conteúdos programáticos e às habilidades e competências adquiridas durante o curso. A participação é obrigatória e a presença ou ausência no exame deve constar do histórico escolar do estudante.

Os resultados do ENADE, ENEM, SAEB fazem parte do INEP e são de âmbito nacional. Alguns estados da federação desenvolveram seus próprios sistemas de avaliação externa da Educação Básica. Em São Paulo, há o Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP), implantando em 1996 pela Resolução SE nº 27 (SÃO PAULO, 1996) como uma iniciativa da própria Secretaria. Articulado com o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) nas habilidades e competências a serem avaliadas, tem a finalidade de mostrar um diagnóstico da Educação Básica paulista para orientar os gestores

educacionais no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional, tanto do ponto de vista do ensino como da aprendizagem.

São avaliados os alunos dos 3º, 5º, 7º e 9º anos do ensino fundamental e das 3 séries do ensino médio em conhecimentos de língua portuguesa, matemática, ciências humanas, ciências da natureza e redação. Seus resultados são utilizados para orientar o trabalho da gestão escolar, que envolve ações da Pasta da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC) e contribuem para a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação do Estado de São Paulo (IDESP).

Segundo Castro (2000):

A implementação de reformas educacionais em um país federativo, cujos sistemas de ensino caracterizam-se por extrema descentralização político-institucional como o Brasil, requer necessariamente a implantação de mecanismos de monitoramento e acompanhamento das ações e políticas em curso por diferentes razões (CASTRO, 2000, p. 121).

O Decreto nº 6.094/07, de 24 de abril de 2007, que disciplina o Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação e regulamenta a criação do IDEB (BRASIL, 2007), vem concretizar a necessidade de ações de monitoramento para a educação nacional, indicando metas para todo o seu território.

O INEP reúne em um indicador o resultado do fluxo escolar e da média de desempenho em avaliação de larga escala. Cada unidade tem ações diferentes para cada meta, visando, desse modo, que estados e municípios e escolas melhorem seus índices para que o Brasil consiga chegar à meta 6.0 em 2022.

A criação de um indicador nacional era necessária para que se construísse um sistema de *accountability* não somente da política federal de educação, mas de todos os entes federativos, tornando possível a todos os cidadãos acompanhar o desempenho da educação de sua cidade e até mesmo da escola em que seus filhos estão estudando (ABREU, 2010, p. 137).

O IDEB utiliza-se de resultados do SAEB, buscando informações em seus bancos de dados. Nesse sentido, podendo somente usar as avaliações do SAEB, alguns estados elaboraram seus próprios modelos de análises de dados e índices de desenvolvimento escolar, como o estado de São Paulo, em que podemos ver o IDESP e o SARESP.

1.1.5 Avaliações em larga escala

As denominadas avaliações em larga escala da educação, para Castro (2000), visam à melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem dos sistemas educacionais, verificam a qualidade da educação nacional e dão subsídios para a realização de ajustes nas políticas públicas educacionais. Para Bonamino e Sousa (2012), Souza (2010), Castro (2000) e Chrispino (2007), as avaliações em larga escala da educação podem ser divididas em três grupos.

A primeira geração consiste na avaliação diagnóstica da qualidade da educação, sem atribuição de consequências diretas para as escolas e para o currículo escolar. As outras duas gerações articulam os resultados das avaliações a políticas de responsabilização (BONAMINO; SOUSA, 2012).

As avaliações em larga escala da educação e de 2ª geração têm por finalidade gerar resultados e índices para reflexão de ações para a comunidade e retorno para a escola, e sua responsabilização para a escola pode ocorrer de duas maneiras: mobilização do grupo da própria escola e/ou a pressão dos pais e comunidade pela melhoria dos resultados.

Já as avaliações em larga escala da educação e de 3ª geração têm por finalidade gerar resultados para a responsabilização da instituição escolar por meio de normas, metas ou recompensas, forçando a propositura de novas ações em termos de gestão.

Utiliza-se a nomenclatura *low* e *high*, sendo *low stakes* uma responsabilização branda aplicada às escolas de acordo com os resultados aferidos nas avaliações de 1ª geração, e *high stakes* uma responsabilização mais dura para a escola aplicada após a aferição dos resultados nas avaliações de 2ª e 3ª gerações como ações de programas e projetos específicos de reforço e recuperação, e uma fiscalização mais próxima dos setores de supervisão de ensino, entre outros (BONAMINO; SOUSA, 2012; SOUZA, 2010; CASTRO, 2000; CHRISPINO, 2007).

Analisa-se a 1ª geração de políticas públicas de avaliação em larga escala da educação desde 1991 com o SAEB, de periodicidade bianual e amostral, do qual participam escolas públicas e privadas, de áreas urbanas e rurais.

O formato do SAEB é em testes de conhecimento de língua portuguesa, matemática e questionário da realidade social com o objetivo de diagnosticar e

monitorar a educação básica nacional. O desenvolvimento e a elaboração dos testes consideram a síntese dos pontos comuns das propostas curriculares dos estados e municípios. Participam dessa elaboração professores especialistas em língua portuguesa e matemática, que analisam os livros didáticos e seus pontos comuns com referência às habilidades e competências da BNCC. Seus resultados apresentam baixo nível de interferência na escola e são de responsabilização branda, *low stakes*, pois os resultados aferidos nas avaliações externas não colocam a escola em listas de estratégias para maiores investimentos e planos de recuperação.

A 2ª geração de políticas de avaliação em larga escala da educação começou em 2005, com a aplicação da Prova Brasil, que é aplicada a cada dois anos a fim de produzir informações por municípios e escolas com o objetivo de auxiliar nas decisões governamentais sobre o direcionamento dos recursos, propondo de metas a ações pedagógicas e administrativas para um melhor resultado na avaliação da qualidade do ensino e da gestão escolar. Os resultados da Prova Brasil são de responsabilização branda, *low stakes*.

A 3ª geração de políticas de avaliação em larga escala da educação e de responsabilização *high stakes* acarretou que as escolas fizessem a adesão a programas e projetos para a melhoria do ensino e da aprendizagem. Isso levou alguns estados e municípios a desenvolverem propostas próprias para avaliarem os seus sistemas de ensino, desenvolvendo políticas públicas educacionais positivas para melhorar seus resultados. Nesse sentido, temos em São Paulo o SARESP, cujos resultados orientam as políticas públicas voltadas às escolas estaduais e o processo de planejamento.

Segundo Bonamino e Sousa (2012), as avaliações em larga escala visam garantir a qualidade do ensino com uma dupla orientação: servindo de referência para a elaboração de políticas públicas educacionais por parte da secretaria da Educação; e orientando a proposta pedagógica e elaboração do planejamento escolar por parte da gestão da escola. Isso revela o compromisso dos gestores do sistema de ensino e das escolas.

Muitas são as diferenças entre os resultados obtidos pelas escolas, mas falar dos resultados da mesma escola em diferentes momentos, assim como da

realização do trabalho com metodologias de efetivação da gestão democrática para melhoria dos resultados alcançados, é aparentemente positivo e, como nos traz Gomes, “[...] como as variáveis intra-escolares podem contribuir não para aumentar, mas para diminuir as disparidades de aproveitamento, ao mesmo tempo em que aumentam a sua média?” (GOMES, 2005, p. 12).

Tem-se assim uma relação entre avaliação em larga escala e currículo nos aspectos não somente cognitivos, mas o currículo oculto, porém a maioria lida com uma visão estreita do currículo escolar. Nesse mesmo sentido de as avaliações balizarem as retomadas de ações visando a uma melhora nos resultados das avaliações externas, que deveriam subsidiar as reflexões sobre a prática e redimensionar tanto o currículo como o Plano de Gestão e o PPP, o currículo e sua finalidade mudam. Deixam de ter o objetivo de produzir cultura e passam a levar a uma prática sistematizada de trabalho para obter bons resultados, como bem estabelecem Bonamino e Sousa (2012):

Por um lado, discutem-se os riscos de as provas padronizadas, com avaliações que referenciam políticas de responsabilização envolvendo consequências fracas e fortes, exacerbarem a preocupação de diretores e professores com a preparação para os testes e para as atividades por estes abordadas, levando a um estreitamento do currículo escolar (BONAMINO; SOUSA, 2012, p. 386).

A preocupação se torna a de buscar resultados que superem as metas e garantam o bônus (política de recompensa financeira por resultados satisfatórios nas avaliações externas – SARESP). Os resultados das avaliações externas fornecem subsídios para a formulação de políticas públicas educacionais para melhorar a qualidade da educação, que também está vinculada à gestão democrática e participativa, a qual, por sua vez, também será avaliada por indicadores específicos.

Para Bonamino e Sousa (2012), o desafio das avaliações em larga escala da educação é criar uma compatibilidade curricular entre o que se aprende e o que se ensina, mas essa compatibilidade está distante do contexto escolar, que, mesmo possuindo um currículo comum a todas as escolas de educação básica, sua aplicação e metodologia na construção curricular é diferente em diversos aspectos: pedagógico, metodológico, oferta de formação continuada aos professores, entre outros.

1.2 Indicadores educacionais e a qualidade da educação

Os dados referentes à educação nacional, estadual e municipal são obtidos por meio de indicadores. São um dos instrumentos de políticas públicas inclusivas de avaliação e planejamento, sendo subsídio para o processo de decisão e estabelecimento de políticas públicas educacionais visando à melhoria da qualidade da educação.

O conceito de qualidade educacional, ao se tornar tema de diversas decisões relacionadas a políticas públicas educacionais, gera algumas controvérsias. Conforme citam Oliveira e Araujo (2005), o conceito abrange três aspectos: oferta de vagas, fluxo e desempenho, analisados e avaliados no plano de qualidade da educação.

Para alcançar um resultado melhor no indicador de qualidade de acesso, elaborou-se a política de expansão de vagas, que teve como objetivo ampliar a rede. Não adianta só aumentar o número de vagas. No entanto, apesar da evolução do índice de acesso, outro indicador evidenciou a distância entre estar na escola e a qualidade de ensino, uma vez que é grande o número de repetências, desistências e evasões, que evidenciam a baixa qualidade do ensino.

Garantir o acesso e a permanência na escola não é suficiente. Faz-se necessária a garantia de um ensino de qualidade. Esse também é o objetivo da LDBEN (BRASIL, 1996), que normatizou a descentralização de uso de verbas federais, estaduais e municipais com a gestão democrática e participativa e o PDDE.

Com todas essas problemáticas, Soares (2009) diz que as avaliações em larga escala para medir a qualidade do ensino são importantes não só como políticas públicas educacionais, mas como um instrumento de avaliação da administração pública.

Entretanto, somente avaliar os alunos não era suficiente para modificar os resultados esperados. Por isso, em 2008, foi lançado em São Paulo o Programa de Qualidade da Escola (PQE), Resolução SE - 74, de 6 de novembro de 2008, que trouxe como princípio basilar a melhoria da qualidade do ensino público e a equidade do ensino, propondo metas a serem alcançadas.

Argumenta Soares (2009):

Primeiramente, adotou a escala de medida usada nacionalmente para apresentar os resultados do Sistema de Avaliação da Aprendizagem de São Paulo – Saresp. Isso tornou os dados do sistema comparáveis com aqueles gerados no âmbito nacional e nos outros Estados, dando-lhes maior credibilidade e visibilidade. Em seguida, definiu nova forma de divulgação dos resultados, mais relevante pedagogicamente, e, finalmente, criou um novo indicador para o monitoramento de suas escolas (SOARES, 2009, p. 29).

O uso desses indicadores como ferramenta e subsídios de reflexão para a gestão democrática e participativa é essencial na avaliação do trabalho desenvolvido na escola e na tomada de decisões para projetar novas metas, pois identifica por que os resultados não foram alcançados.

A própria LDBEN (BRASIL, 1996) prevê a avaliação da qualidade das escolas como referência para a reflexão e prática da gestão democrática e participativa.

De acordo com Souza (2010), os indicadores têm um papel importante na divulgação de resultados nas sociedades modernas e na avaliação do serviço público prestado em diferentes setores, principalmente unidades escolares.

[...] No mesmo sentido, a globalização requer um conhecimento detalhado sobre as condições políticas, econômicas e sociais de um país, que permita decisões bem informadas de instituições governamentais, multilaterais e privadas. No plano interno, a democracia demanda transparência e informações que favorecem um amplo debate sobre políticas públicas, cujas realizações possam ser sistematicamente acompanhadas e avaliadas (SOUZA, 2010, p. 156).

Ainda nesse sentido, esses sistemas de avaliação em larga escala não servem só para indicar a qualidade da educação, mas também direcionar as reflexões sobre as ações das políticas públicas educacionais.

Com as metas estabelecidas, as escolas que as alcançassem seriam premiadas e as que não as alcançassem não receberiam o bônus, gerando uma política de bonificação por resultados. Conforme Freitas (2013) e Ravitch (2011), isso cria, dentro de um mesmo sistema, uma política de desafio e competição entre as escolas.

A fim de alcançar as metas, algumas escolas adotaram o treino sistemático. Preocuparam-se somente em preparar os alunos para esses testes, visando aos resultados, gerando assim um estreitamento do currículo. O currículo passou a ser

definido pelo teste. Ravitch (2011) denominou essa prática de “imbecilização das escolas”.

No contexto, Brooke e Cunha citam:

[...] Se for verdade que os sistemas de incentivos podem influenciar positivamente a assiduidade dos professores, no sentido de coibir as faltas excessivas que caracterizam os sistemas públicos, seria natural pressupor um impacto positivo sobre a aprendizagem dos alunos. No entanto, essa relação é relativizada por diversos elementos, incluindo o desempenho dos professores substitutos, o desempenho do professor titular quando presente e a falta de critério no controle das faltas. Ainda não sabemos se a melhoria na assiduidade conduz de fato a uma melhoria nos resultados dos alunos (BROOKE; CUNHA, 2011, p. 74).

Nesse contexto, o objetivo deveria ser avaliar a escola, buscando identificar como são concretizadas as atividades que proporcionam o aprendizado aos alunos, o desempenho dos professores, a gestão e a participação da comunidade escolar e refletir sobre o que precisa de mudanças.

Sobre os sistemas de avaliação em larga escala dos estabelecimentos de ensino no Brasil, deve-se ponderar sobre suas finalidades (BROOKE; CUNHA, 2011), pois os indicadores que geram sinalizam as modificações que precisam ser feitas, tanto em políticas públicas como na gestão democrática e participativa.

Há dois tipos de avaliação escolar que visam ao desempenho dos alunos e suas aprendizagens e à avaliação do currículo. Seu foco é no processo ensino-aprendizagem e no que pode interferir nesse desenvolvimento.

A avaliação institucional (BROOKE; CUNHA, 2011) tem por objetivo avaliar a instituição, as políticas e programas e os projetos escolares. Seu foco é o processo de como se organizam as metodologias que se fazem necessárias para o ensino e aprendizagem, as relações das pessoas, a realidade social, econômica, política e cultural e os resultados de planos de ações. Essa avaliação busca identificar os fatores que contribuíram positivamente ao bom andamento da instituição avaliada e aqueles que negativamente afetaram o desempenho e a realização das metas para que sejam identificados, analisados e transformados.

Ambas as avaliações, as institucionais e as externas, podem ser classificadas como processuais, diagnósticas ou de resultados, sendo instrumentos que instruem o PPP (BONAMINO; SOUSA, 2012), referência básica para a avaliação institucional.

Conforme cada realidade escolar e o momento em que se encontre, o PPP estará em um momento diferente de construção ou reconstrução.

A gestão democrática e participativa nos dá um dos momentos mais exemplares do processo de avaliação institucional ao organizar o coletivo da escolas junto com a comunidade para participarem da avaliação institucional (PARO, 2006), pois, para ser feita uma boa avaliação, é de importância ímpar o envolvimento de forma participativa da comunidade, tendo-se em vista a fidedignidade dos resultados desejados.

O supervisor de ensino, em conjunto com o diretor, tem um papel de orientador, articulador e observador das boas práticas de gestão. Sua meta é a melhoria da qualidade do ensino ofertado pela unidade escolar. Para isso, utiliza-se dos indicadores de qualidade na tomada de decisão e na produção do plano de melhoria de resultados, que ajuda e facilita a construção do PPP e do currículo de sua unidade escolar, tornando-os mais democráticos.

Para Silva Júnior e Rangel (2003), o papel do supervisor de ensino passa a ser o de realizar ação pedagógica para garantir o cumprimento do currículo, orientando e formando os envolvidos no contexto escolar, participando dos planejamentos e acompanhando a execução do PPP com características sociopolíticas, e não mais o de fiscalizador de cumprimento de normas.

O supervisor de ensino enquanto orientador da gestão pedagógica deve pensar em interagir com as condições de vida das camadas populares e com a diversidade que compõem o universo escolar. Para tanto, a análise dos resultados dos PQE da escola é importante.

Os indicadores de qualidade são uma ferramenta para mensurar todo o trabalho desenvolvido pela escola durante o ano letivo e identificar os problemas, servindo de elementos para a interpretação desses problemas e escolha de como agir para melhorá-los (SOUZA, 2010). Os indicadores oferecem dados para que toda a comunidade educativa tenha um panorama de cada setor da unidade que esteja em bom funcionamento ou precise de ajustes, como financeiros, pedagógicos e administrativos.

Ao analisar os resultados apresentados pelos indicadores de qualidade, a equipe gestora, liderada pelo supervisor de ensino e pelo diretor da escola, pode fazer um diagnóstico multidisciplinar da unidade escolar e, assim, ter um diagnóstico de diferentes aspectos da instituição para planejar ações de acompanhamento direcionado, conforme resolução SE - 74/2008 (SÃO PAULO, 2008).

Os indicadores de qualidade utilizados e analisados na unidade escolar abrangem diferentes aspectos: o ambiente escolar, a prática pedagógica, a avaliação, o ambiente físico, a gestão democrática e os recursos financeiros, a formação em serviço, o acesso e permanência bem como o fluxo. Que estão estabelecidos pelo PQE (SÃO PAULO, 2008).

O aspecto ambiente escolar avalia a escola como um espaço que desempenha a função de aprendizagens, vivências, trocas culturais, relações interpessoais e socialização.

O aspecto prática pedagógica verifica se a proposta pedagógica está coerente com o currículo que está sendo ensinado e se está cumprindo seu objetivo de incluir a todos. A formação de uma prática social de ensino-aprendizagem, incluindo pesquisa, implica todos os sujeitos do percurso de formação e experiência.

A avaliação dos indicadores apresentados pelo PQE é um dos elementos que fornecem subsídios para reflexão, construção e implementação da proposta pedagógica. Assim, seus desdobramentos em ações podem ser aferidos na unidade escolar com vistas a mensurar os seus avanços positivos nas propostas pedagógicas e/ou suas deficiências na classificação, inclusão e até mesmo em formas de exclusão de público estudantil, não respeitando as diversidades referentes a gênero, etnia, religião, entre outras (SÃO PAULO, 2008).

As relações entre avaliação externa e avaliação institucional apontam as metas a serem alcançadas pelo coletivo da escola e traduzidas na proposta pedagógica, pois os indicadores não são padrões a serem seguidos. Tem-se uma característica processual que acompanha todo o processo e deve-se incluir a todos (SÃO PAULO, 2008).

O aspecto físico da escola é analisado e de suma importância. Contribui para o aprendizado um ambiente escolar limpo, organizado e acolhedor para alunos e

comunidade. Os espaços realmente destinam-se ao que se propõem. O material didático, livros, cadernos, entre outros, são suficientes ou necessita-se de outros para a garantia da execução da proposta pedagógica.

A gestão democrática e participativa, na figura do diretor apoiado pelo supervisor de ensino, proporciona o diálogo e a escuta da comunidade na tomada de decisões por meio dos colegiados de participação democrática, como Conselho de Escola (CE), APM, Grêmios, Conselho de Classe e Série, as parcerias locais.

O aspecto recursos financeiros avalia se a escola está empregando os recursos de forma coerente e evitando o mau uso de verbas públicas, que pode desencadear processos administrativos e apurações preliminares.

No aspecto referente à formação em serviço e às condições de trabalho dos profissionais da unidade escolar, bem como à quantidade de funcionários e à assiduidade de toda a equipe, verifica-se a dedicação dos profissionais: se inovam suas práticas, se são proativos em suas aulas, se contextualizam, levando em consideração o que os alunos já sabem, e o que produzem em termos de cultura, ensino e aprendizados.

No aspecto acesso e permanência dos alunos são avaliadas quais ações de busca ativa estão sendo realizadas para a valorização de seus aprendizados, o que está sendo realizado para atender àqueles que não alcançaram os objetivos ou apresentam uma defasagem de aprendizagem e como está sendo desenvolvido o trabalho com os alunos com necessidades educacionais especiais. Além disso, avalia-se como está sendo a verificação do fluxo para verificar os motivos que levam os alunos à evasão escolar.

O aspecto nível de satisfação dos pais é importante, pois verifica a satisfação dos pais, alunos e professores com o ambiente que a escola oferece.

As tomadas de decisões em conjunto, segundo Paro (2006), fortalecem a gestão democrática e participativa, pois oferecem aos alunos, professores e funcionários oportunidades melhores de aprendizado e formação com qualidade.

Para Paro (2006), essa possibilidade comparativa de avaliação dos diferentes segmentos na unidade escolar justifica a necessidade de uma gestão escolar

democrática e participativa e de seus colegiados escolares para transformar a participação social do cidadão, para que ele possa atuar de forma objetiva e participativa na avaliação de resultados e, portanto, na efetivação de políticas públicas inclusivas.

1.3 O espaço sociocultural da escola e gestão democrática

O mundo encontra-se em constantes mudanças socioculturais. No ciclone dessas mudanças, as relações interpessoais são importantes para a construção de uma sociedade mais justa, e a escola passa a ser um espaço de práticas sociais democráticas que buscam uma sociedade justa. Para isso, é necessário o desenvolvimento de práticas educacionais que buscam cada dia a melhoria dos resultados e a qualidade de ensino como possibilidade de transformação para a sociedade na pós-modernidade. Segundo a BNCC (BRASIL, 2017, p. 245): “[...] as culturas na sociedade contemporânea estão em constante processo de interação e (re)construção”.

A gestão democrática sugere o envolvimento de todos no espaço escolar com o objetivo único de buscar a melhoria gradativa da qualidade do ensino (PARO, 2006; LÜCK, 2010).

A gestão escolar democrática está diretamente vinculada ao papel da escola pública na sociedade contemporânea. A LDBEN (BRASIL, 1996) traz, em seu bojo, os princípios e as práticas para tornar essas ações participativas mais concretas, portanto não basta uma gestão escolar democrática; deve-se garantir a participação de todos, tornando a gestão também participativa, como tão bem esclarece e nos mostra Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*: “O homem é um ser social, e por meio do diálogo estabelecem-se as possibilidades de transformação do educando em sujeito de sua própria história” (FREIRE, 1987, p. 57).

A gestão democrática busca um aprimoramento das ações dentro do processo educacional para melhorar o ensino e a qualidade da educação. Para tanto, a gestão escolar, uma vez democrática, dá voz aos envolvidos na construção de um currículo articulado às necessidades da comunidade local e das propostas relacionadas ao PPP, respeitando a cultura e o clima organizacional da escola.

Toda participação contribui para que os resultados escolares sejam alcançados, propiciando uma melhoria no processo ensino-aprendizagem. Para Lück (1998), a participação democrática está caracterizada pela ação consciente e política dos envolvidos na proposta pedagógica e no contexto escolar.

Decorre da gestão escolar democrática um fenômeno social de participação democrática e crítica entre o Estado com políticas públicas inclusivas, ações pedagógicas organizadas nas escolas e as práticas de culturas sociais de grupos distintos, sua organização no espaço e território no qual a escola está inserida. As relações entre essas políticas públicas e ações pedagógicas no contexto sócio-histórico revelam a diversidade da gestão escolar democrática.

Uma das habilidades exigidas do gestor é a capacidade de lidar com as divergências, que pressupõe o respeito aos sujeitos das relações dentro do espaço escolar, numa perspectiva sociológica. Com essa habilidade, o gestor oferece aos participantes o espaço para a fala e participação nas decisões que envolvem a elaboração das propostas pedagógicas e a construção do currículo. Esse aspecto de participação democrático marca a característica da autonomia da gestão democrática e participativa.

Lück (2010) diz que toda comunidade escolar faz parte de uma cultura e de um determinado clima organizacional, pois escolas próximas, com comunidades e condições físicas semelhantes, apresentam características distintas. Em algumas dessas unidades escolares, observa-se um grande entusiasmo dos gestores, professores pelo trabalho. A comunidade escolar apresenta medidas criativas para as soluções de problemas. Em outras, no entanto, observam-se justificativas diversas para a persistência dos problemas. Sem ação, os problemas não podem ser superados.

Nesse sentido, podemos perceber a mudança social e política na função do trio gestor formado por supervisor de ensino, diretor e coordenador pedagógico da unidade escolar. Conforme Oliveira e Corrêa (2011):

[...] não podemos deixar de registrar a importância do supervisor que, inserido e comprometido com a unidade escolar, tem a sua liderança potencializada devido ao conhecimento amplo das leis vigentes, de todas as suas possibilidades de articulações, além da transformação real que a educação, bem direcionada, pode promover em uma coletividade. Quando essa ação toma proporções de um sistema, assusta muito mais devido ao

desequilíbrio provocado, principalmente, por meio do conhecimento, pois uma coletividade, consciente dos seus direitos, não se deixa manipular e incomoda muito o *status quo* estabelecido e controlado pela sociedade dominante. Fato é que, independente do campo de atuação da supervisão, esse profissional atua com os aspectos principais da formação humana e com as pessoas envolvidas direta ou indiretamente nesse processo OLIVEIRA; CORRÊA, 2011, p. 58).

Para Lück (2010), essas diferenças são construídas ao longo da história da unidade escolar, que se respaldam em vários fatores, como estilo de liderança e de autoridade, relações interpessoais e de poder. A gestão tanto da cultura como do clima organizacional faz parte da organização do trabalho da gestão escolar (LÜCK, 2010), pois o espaço escolar é produtor de diversas culturas, linguagens e valores presentes no dia a dia. A escola é também resultado de uma determinada cultura, a qual caracteriza a escola em sua singularidade.

Nesse sentido, Dayrell (1992) diz:

Podemos dizer que a escola se constitui de um conjunto de tempos e espaços ritualizados. Em cada situação, há uma dimensão simbólica, que se expressa nos gestos e posturas acompanhados de sentimentos. Cada um dos seus rituais possui uma dimensão pedagógica, na maioria das vezes implícita, independente da intencionalidade ou dos objetivos explícitos da escola (DAYRELL, 1992, p. 16).

Os tempos em termos de disciplinas e conteúdos escolares se enraízam na cultura escolar naturalmente, sem reflexão, e passam pela subjetividade de seus atores e revelam a ética e visão de mundo da escola e de seus atores.

Nesse sentido, a ideia de cultura que melhor representa a gestão é oriunda da área de Negócios e Administração de Empresas, a cultura organizacional escolar, e trazida por Chauí (1995):

A cultura é constituída pela ação humana, expressa numa dada sociedade, e acontece a partir das relações socialmente compostas que os seres humanos mantêm com o espaço, com o tempo, com os demais homens e com a natureza. É capaz de estabelecer diferentes significações à realidade e é firmada pela condição de criar sistemas simbólicos que buscam conferir certos conteúdos possivelmente assimilados por uma determinada sociedade ou grupo (CHAUI, 1995, p. 292-293).

A observação das culturas escolares permite identificar diversas formas de organização e de expressar os princípios da gestão escolar. Desse modo, os processos sociais que acontecem dentro do espaço escolar são tratados como instituição e essa instituição é socialmente destinada a criar e reproduzir o saber e a cultura criando espaço privilegiado de reapropriação de saberes eminentemente

socioculturais, que, “socialmente destinada a criar e a reproduzir o saber e a cultura, torna-se o espaço privilegiado de reapropriação e reinterpretação da cultura” (TEIXEIRA; PORTO, 1996, p. 3).

Para Lück (2010), a escola é um lócus (espaço) sociocultural complexo não só pela gestão pedagógica e administrativa, mas pelo conjunto da gestão financeira, de pessoa, pedagógica e administrativa, que permite identificar diferentes contextos socioculturais no seu cotidiano.

Com a validação dessas diferentes formas de institucionalizar os diferentes olhares para cada uma dessas ações produtoras de culturas e de múltiplos valores, pode-se perceber uma intenção político-social das normas formais e informais.

A complexidade crescente e as várias proposições políticas e sociais tornam as escolas donas de sua autonomia, com abertura à participação, ao diálogo e à escuta de todos os envolvidos na organização escolar, conforme estabelece a LDBEN (BRASIL, 1996) com base nos princípios da gestão democrática.

Como observa Castoriadis (1996):

O problema da autonomia remete imediatamente, identifica-se mesmo, com o problema da relação do sujeito e do outro – ou dos outros; que o outro ou os outros não aparecem como obstáculos exteriores ou maldição – “o Inferno são os outros”, “existe como um malefício da existência de muitos” – , mas como constitutivos do sujeito, de seu problema e da sua possível solução, lembra o que afinal era certo desde o início para quem não está mistificado pela ideologia de certa filosofia; a saber, que a existência humana é uma existência de muitos e que tudo que é dito fora desse pressuposto (ainda que nos esforcemos arduamente para reintroduzir “o outro”, o qual vingando-se por ter sido excluído no início da subjetividade “pura”, não se deixa levar) é sem sentido. Mas esta existência de muitos, que se apresenta assim como intersubjetividade prolongada, não permanece, e a bem dizer não é, desde sua origem, simples intersubjetividade. Ela é existência social e histórica e é essa para nós a dimensão essencial do problema. A intersubjetividade é, de certo modo, a matéria da qual é feita o social, mas esta matéria só existe como parte e momento desse social que ela compõe e que também pressupõe (CASTORIADIS, 1996, p. 30).

A escola não é só uma aplicadora de normas instituídas, mas também produtora de normas instituintes, que, ao produzirem culturas e normas não oficiais, porém oficializadas, vão tornando a escola um espaço para diferentes organizações orgânicas e funcionais que abrem espaço para a cultura e o clima organizacional da escola, que se traduzem como gestão democrática e participativa ao darem voz, voto e escuta atenta a todos os participantes dos colegiados escolares. Nesse

sentido, “o funcionamento de uma organização escolar é fruto de um compromisso entre a estrutura formal e as interações que se produzem no seu seio, notadamente entre grupos com interesses distintos” (NÓVOA, 1995, p. 25).

A análise crítica da observação e da interpretação dessas atitudes e fatores que amparam o clima e a cultura organizacional escolar, para Lück (2010), constitui estratégia de gestão tanto educacional como escolar. Diante do exposto, pode-se ainda diferenciar gestão educacional de gestão escolar. Segundo Lück (2010):

Gestão educacional corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, coordenação e orientação da aplicação de políticas educacionais propostas por sistemas de ensino para todas as suas escolas e assumidos pelos atores de âmbito macro desses sistemas. Gestão escolar corresponde ao conjunto de esforços de organização, liderança, coordenação e orientação da aplicação do projeto político-pedagógico definido no âmbito da escola, para a realização de suas responsabilidades educacionais, assumidos por sua equipe de gestão, sob a liderança de seu diretor e equipe de gestão (LÜCK, 2010, p. 25).

Analisando essas diferenciações, Candido (1977) afirma que “se há uma organização administrativa igual para todas as escolas de determinado tipo, pode-se dizer que cada uma delas é diferente da outra, por apresentar características derivadas de sua sociabilidade própria” (CANDIDO, 1977, p. 107).

A gestão desses aspectos, tanto do clima como da cultura organizacionais, é um desafio para os gestores educacionais, diretores e supervisores, pois eles precisam repensar a unidade escolar com a comunidade em que ela está inserida, fazer a reorganização do currículo como um trabalho das demandas multiculturais, elaborar um currículo integrador e construir o PPP como instrumento coletivo institucional que organiza os desafios, pois os currículos ainda são monoculturais.

A gestão democrática, ao fazer um diálogo entre os sujeitos que se transformam pelo mundo – e essa transformação acontece de maneira a identificar e problematizar essa identidade –, contribui para a intervenção e transformação da sociedade da qual participa como sujeito crítico que busca uma educação de qualidade. A gestão democrática e participativa traz para as escolas a discussão de temas como diversidade, ética, gênero e pluralidade cultural. Para Candido (1977), cultura organizacional escolar é a sua cultura instituída e instituinte e tem-se a visão sociocrítica do contexto concreto. O modelo de gestão democrática e participativa

tem a concepção sociointeracionista ou sociocrítica, que é baseada em princípios emancipadores de responsabilidades, habilidades e competências.

A escola, como espaço socio-cultural, é entendida, portanto, como um espaço social próprio, ordenado em dupla dimensão. Institucionalmente, por um conjunto de normas e regras, que buscam unificar e delimitar a ação dos seus sujeitos. Cotidianamente, por uma complexa trama de relações sociais entre os sujeitos envolvidos, que incluem alianças e conflitos, imposição de normas e estratégias individuais, ou coletivas, de transgressão e de acordos. Um processo de apropriação constante dos espaços, das normas, das práticas e dos saberes que dão forma à vida escolar quanto mais exposto estiver o ator a experiências diversificadas, quanto mais tiver de dar conta de ethos e visões de mundo contrastantes, quanto menos fechada for sua rede de relações ao nível do seu cotidiano, mais marcada será a sua autopercepção de individualidade singular. Por sua vez, a essa consciência da individualidade, fabricada dentro de uma experiência cultural específica, corresponderá uma maior elaboração de um projeto (VELHO, 1987, p. 32).

A escola é uma comunidade de aprendizagens com participação ativa de todos que buscam promover ações de desenvolvimento dos profissionais e de todos com formações contínuas e permanentes em serviço, sendo de responsabilidade do profissional participar e da instituição oferecê-las.

A gestão democrática valoriza o diálogo e a escuta atenta do aluno, dos professores e dos funcionários, assim como o envolvimento dos pais na formação dos colegiados de participação democrática, respeitando-se os interesses e os objetivos da escola. Isso promove a reflexão sobre a educação escolar e as políticas educacionais. Conforme essa concepção, o aluno passa a ser o centro do trabalho pedagógico, e as atividades escolares devem pautar-se “em situações de experiência onde são ativadas as potencialidades, capacidades, necessidades e interesses naturais da criança” (LIBÂNEO, 1994, p. 62).

Dentro do sistema educacional, a compreensão do processo de construção das diferenças e das desigualdades como princípio curricular torna-se fundamental, pois as diferenças e desigualdades não fazem parte de um processo natural ou normal, mas podem ser desestruturadas ou transformadas dentro de um processo de ensino-aprendizagem.

Não podemos nos furtar de lembrar que as diferenças e desigualdades estão em toda parte. As diferenças fazem parte da humanidade, que está cada vez mais globalizada. Segundo Hall (2006), a globalização se refere “àqueles processos [...] que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e

organizações em novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mas interconectado" (HALL, 2006, p. 67).

A escola é um espaço de reconhecimento de nossas identidades culturais. É comum que formemos uma imagem estereotipada de nós mesmos e dos alunos. É preciso chegar a uma síntese dos conteúdos escolares e dos conteúdos sociais, sendo importante a transformação dos comportamentos observados para a efetivação de uma práxis (GASPARIN, 2003).

A gestão escolar é uma organização de pessoas que interagem entre si, com atitudes-fim referentes ao pedagógico e atitudes-meio mais relacionadas ao administrativo técnico. É vista como um organismo, podendo ser uma gestão centralizada ou uma gestão democrática e participativa.

2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E POLÍTICAS PÚBLICAS

Na luta pela democratização da educação brasileira, por volta de 1970, diferentes segmentos sociais passaram a empunhar a bandeira de inclusão educacional como fator decisivo para melhorar as relações sociopolíticas e socioculturais da nação. Percebe-se o propósito de diferentes frentes sociais que passam a fazer parte desse processo. Na intenção de uma escola que também acolhesse a classe trabalhadora em seus bancos com qualidade de ensino para todos por meio da gestão democrática e de conquistas dos direitos sociais do povo brasileiro.

Busca-se, com os propósitos de diferentes frentes sociais, um maior diálogo entre os setores público e privado para criar as condições necessárias à mudança da estrutura centralizada para a descentralizada das políticas públicas educacionais. Essa centralização e descentralização de políticas públicas propiciam momentos de maiores debates para a educação escolar brasileira.

Movimentos históricos acontecem no Brasil, como: os I e II Seminários Brasileiros de Educação, em 1975 e 1980; as III, IV e V Conferências Brasileiras de Educação, realizadas, respectivamente, em Niterói, em 1984, em Goiânia, em 1986, e em Brasília, em 1988; a IX Reunião Anual da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação ANPED, realizada em Porto Alegre, em 1986; entre outros, que culminaram na construção das propostas para a educação nacional, na CF de 1988 (BRASIL, 1998), conhecida como constituição cidadã, como na LDBEN (BRASIL, 1996), considerada a mais importante dentro do ordenamento jurídico educacional brasileiro. Para viabilizar os princípios contidos na LDBEN (BRASIL, 1998), tem-se na Gestão Democrática, artigo 3º, inciso VIII, da LDBEN o mecanismo concreto para a garantia da participação para impulsionar a educação nacional.

A LDBEN, aprovada em 1996, não trazia em seu bojo a maioria das propostas sobre gestão democrática oriundas do projeto da Câmara, mantendo-se como princípio o já consagrado na CF de 1988 (BRASIL, 1988). O hiato entre a promulgação da CF de 1988 e da LDBEN, de 1996, contribuiu para fermentar ainda mais as disputas ideológicas e trouxe à tona diferentes visões que a nação tinha do

ensino público do país, apontando para a responsabilização dos entes federados e a singular diferença entre os sistemas de ensino público e privado.

A LDBEN (BRASIL, 1996), em seu o artigo 8º e parágrafos relacionados, disciplinou a forma de regime de colaboração entre os entes federativos, deu competência a União para coordenar as políticas Educacionais e suas articulações entre os membros federados, que contribuem de forma supletiva, e deu a esses membros federados autonomia para organizar os seus sistemas educacionais na forma da lei.

Nesse cenário de descentralização, o Estado transferiu aos municípios a participação supletiva dentro do sistema nacional de ensino, determinou que cada ente federado ficasse responsável pela estruturação dos seus sistemas de ensino e consolidou o acesso à educação como direito público e subjetivo.

A educação é tratada no capítulo III, seção I, da CF de 1988, em seus artigos 6º, 205, 206, 208 e 211. No artigo 6º, a educação é tratada como direito social. No artigo 205, é abordada como direito de forma geral, não apenas social, passando a ser dever do Estado, da família, mas em regime de colaboração com a sociedade, visando ao exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho. O artigo 206 apresenta princípios que passam a orientar o ensino nacional público, e o artigo 208, os deveres relacionados aos princípios mencionados no artigo 205. O artigo 211 estabelece a descentralização da gestão escolar, indicando as áreas de ação de cada ente da federação.

Nesse novo cenário, não era suficiente a separação supletiva de responsabilidade. Era necessário também estabelecer quais os tipos de instituições de ensino cada ente teria sob sua responsabilidade, para melhor gerência do Estado sobre a implantação de políticas públicas inclusivas. A própria LDBEN (BRASIL, 1996), em seu artigo 19, regulamentou esse aspecto, classificando as instituições de ensino em: públicas, privadas e comunitárias.

A iniciativa privada, ao ofertar ensino nos diferentes graus, está assegurada pelo artigo 209 da CF: “o ensino é livre à iniciativa privada”. Essa condição não é uma concessão do Estado, mas uma autorização de funcionamento, embora não seja ampla e irrestrita, pois as escolas da iniciativa privada e comunitárias, na forma

da lei, devem obedecer às normas legais estabelecidas pelas leis educacionais federais, estaduais e municipais.

Para estabelecer o grau de responsabilização dos entes federados, a LDBEN, em seu artigo 21, dividiu a educação nacional em: educação básica, que compreende a educação infantil, ensino fundamental I e II, ensino médio e educação superior (BRASIL, 1996).

A mesma lei, em seu artigo 3º, inciso VIII, trata como princípio a gestão democrática no ensino público e o ensino será ministrado com base em princípios, sendo a gestão democrática um deles. A partir da promulgação da lei, toda unidade escolar passou a ter a função de preparar a pessoa para o exercício da cidadania e a constituir um espaço democrático em que professores, alunos, pais ou responsáveis e gestores exercitem esse direito (BRASIL, 1996).

Os artigos 12 e 13 da LDBEN (BRASIL, 1996) trataram, respectivamente, das incumbências das escolas públicas de ensino e dos professores, a fim de garantir uma gestão democrática e uma educação de qualidade social.

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

[...];

II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros;

[...]

VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; (BRASIL, 1996).

A LDBEN (BRASIL, 1996) deixou bem definido, em seu artigo 12, inciso II, que cabe aos gestores o encargo da administração de seus recursos, material, pessoal e financeiro. No inciso VII, passou-se para a escola o dever de assegurar a integração entre escola, família e comunidade. Essa integração entre escola e família forma o eixo da gestão democrática e participativa.

Os incisos do artigo 14 da mesma lei (BRASIL, 1996) estabeleceram a autonomia pedagógica, financeira e administrativa da escola, cabendo ao gestor a competência de envolver a comunidade escolar na elaboração da proposta

pedagógica, respeitando os princípios da Administração Pública, do Direito Administrativo e do Direito Processual Penal.

Porém, esses movimentos na área educacional trouxeram à tona importantes movimentos sociais e de participação democrática, assim como estabeleceram inúmeros espaços de diálogo e reflexão. Podemos falar em conselhos de escolas, orçamento participativo, as formas democráticas de escolhas e/ou indicação dos diretores de escolas públicas, bem como de reitores de universidades públicas, a avaliação do poder público pelo povo, com as avaliações periódicas e sistemáticas do serviço público prestado, e ainda a participação por intermédio do voto em escolhas e decisões participativas e democráticas nos conselhos de escolas.

Nesse sentido, para poder dialogar com os autores a respeito da reflexão do processo de gestão democrática escolar na rede pública brasileira, é necessário que se implementem ações de: democracia, participação e políticas públicas escolares inclusivas em que a gestão escolar democrática e participativa é representada e está presente nas diferentes instâncias de participação democráticas como forma de garantia de efetivação das políticas públicas escolares inclusivas.

A democracia é efetiva quando se tem a participação da comunidade escolar, garantida por meio da gestão participativa de todos em um processo de corresponsabilidade com a escola como protagonista.

2.1 Gestão escolar contemporânea

O percurso histórico da educação nacional e da gestão escolar democrática e participativa foi marcado por diferentes momentos, e a educação escolar teve um papel preponderante na forma de participação social e nas demandas em políticas públicas educacionais.

A educação nacional apoia-se em: a) democratização do ensino enquanto qualidade social; b) políticas públicas escolares inclusivas, observadas no final do século XX, que se consolidam com a promulgação da constituição democrática de direitos sociais, a CF de 1988 (BRASIL, 1988), e da LDBEN (BRASIL, 1996), tornando a educação um direito público subjetivo.

A organização da sociedade brasileira foi fortemente marcada por um sistema autoritarista e patrimonialista, que não favoreceu a construção de uma sociedade democrática, de acordo com Mendonça (2000, p. 52), que apresenta a seguinte tese:

Na estrutura patrimonial do estado, o poder político da autoridade é organizado segundo os mesmos princípios do poder doméstico, objetivando a administração patrimonial a satisfação das necessidades pessoais, de ordem privada, da família do chefe da casa. Ao tratar a administração como coisa particular, o senhor seleciona os servidores na base da confiança pessoal, sem delimitação clara de funções. Os servidores atuam por dever de direito e obediência. Sob o patrimonialismo, os direitos e obrigações são alocados de acordo com o prestígio e o privilégio de grupos estamentais (MENDONÇA, 2000, p. 52).

A burguesia detém os poderes econômico e político. Em meio a essas mudanças de se pensar em uma escola que atenda às demandas do mercado de trabalho e à proposta para a educação buscar a transformação no sistema educacional e com a finalidade de se fazer cumprir as normas estabelecidas, surge a figura do diretor de escola fiscalizador e administrativo e, posteriormente, do gestor escolar.

Seguindo a lógica da herança colonial de burocracias e clientelismo, no entanto, o diretor é indicado ao cargo para cumprir o que as políticas públicas educacionais dominantes desejam. Numa sociedade marcada pela divisão econômica em classes sociais e de privilégios em que as propostas educacionais ainda carregam em si um interesse capitalista, a educação é voltada para o mercado de trabalho, sendo reflexo de seu tempo, seu espaço, seu meio. Em outras palavras, a escola é um dos mais eficientes aparelhos ideológicos do estado. Para Saviani (2001), a escola como aparelho ideológico perpetua a manutenção de dois sistemas escolares: um para a elite e outro para técnicos. A sociedade articula-se para que se percebam as transformações que ocorrem na sociedade capitalista e na escola.

As políticas públicas educacionais inclusivas não realizadas contribuíram para um desinteresse na formação das classes despercebidas dentro de uma estrutura social desde o final do século XVII, quando se nota um alto número de analfabetos. Iniciam-se fortes manifestações para sanar essa situação, principalmente entre as classes menos abastadas (BARROSO, 1999).

Nagle (1976, p. 282-283) defende, em sua tese, que a “Proclamação da República não alcançou modificar a estrutura social e econômica”. Essa estrutura rígida dificultaria o desenvolvimento das ideias de crescimento educacional.

Se a gestão escolar democrática atua como veículo para a execução das diretrizes nacionais que visam à melhoria da educação, atendendo bem a todos e garantindo o acesso e permanência com qualidade, todos são responsáveis pela educação. Segundo Azevedo (2001), o Estado brasileiro, no âmbito das políticas públicas educacionais, ainda não aplica os princípios de participação democrática nas iniciativas governamentais, pois é nítido que ainda temos uma educação de qualidade para as classes economicamente abastadas e uma educação para manter a hegemonia das classes dominantes sobre uma classe que sofre há muito tempo com um sistema governamental tecnicista e meritocrático.

As iniciativas da Primeira República nessa área foram modestas. Criaram-se as universidades, mas a estrutura dual do sistema de ensino permaneceu. O princípio federalista, descentralizador, manteve o ensino primário público como de responsabilidade dos estados, mas não se registram ações estaduais significativas visando à escolarização em massa. Apesar da eloquência da retórica republicana em favor da universalização do ensino fundamental, as oportunidades educacionais não foram ampliadas (AZEVEDO, 2001, p. 24-25).

No corpo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, Lei nº 5.692 (BRASIL, 1971), acentua-se uma escola aberta para todos, com a ideologia de que todos têm direito à educação. No entanto, não mudamos os aspectos ainda de classificação baseada em méritos classificatórios e de gestão mediada pelo estado, pois se percebe que os jovens da periferia continuam segregados, e, nessa condição, em torno de 30% deles abandonam os estudos antes de completar o ensino médio para trabalhar.

Políticos e empresários dissidentes do jogo político em vigor valiam-se da bandeira da escola para todos tendo em vista não só aumentar a população votante e enfraquecer a manipulação do voto e a corrupção eleitoral, mas também enveredar por uma política que catalisasse a vontade popular enquanto estratégia de tomada de poder; os integrantes das classes subalternas que viviam nos centros industriais, por sua vez, reivindicavam o direito à educação escolar. Na convergência destes interesses, os educadores progressistas levavam sua luta pela escola para o povo imbuído das melhores intenções, acreditando na possibilidade de democratização, através da escola, de uma sociedade que avançava pelos caminhos da produção industrial capitalista dependente (PATTO, 1985, p. 57).

Nesse aspecto, a escola ainda estaria longe de trazer para dentro de seus muros a participação das classes trabalhadoras na formação dos colegiados

escolares, na escolha de seus dirigentes, na construção do currículo e, conseqüentemente, do PPP, na abertura de canais de comunicação, tornando-se corresponsável. Na mesma linha de argumentação, Paiva (1985) indica que dissociar o educativo do social e histórico encobriu o potencial da educação como um dos veículos de transformação social.

No contexto de uma educação eficiente e eficaz, em que há garantia de acesso e permanência do aluno na escola, passa a ser uma bandeira de luta a escola pública de qualidade acessível a todos. Esse diálogo estabelecido entre democracia e educação será o ponto-chave para um diálogo entre a educação que temos e a que queremos.

Os pioneiros da educação e o manifesto elaborado por Fernando Azevedo participavam do movimento da renovação educacional e iniciaram a relação dialética buscando entender o que o desenvolvimento econômico pode mudar no contexto educacional em termos de políticas públicas, imprimindo uma direção mais positiva e acertada ao movimento renovador.

A educação deve estar sempre em sintonia com a sociedade de sua época, ou seja, a educação é categórica, intencional e sistemática, pois a sociedade mudou e exigia-se das políticas educacionais que refletissem essas mudanças. Teixeira (1967) diz que a educação deve estar sempre comprometida com a integração e a justiça social.

Segundo Romanelli (1978):

Vê-se, pois, que se trata de uma tomada de posição ideológica em face do problema educacional [...] O manifesto sugere em que se deva consistir a ação do Estado, reivindicando a laicidade do ensino público, a gratuidade, a obrigatoriedade e a co-educação reconhecendo pertencer ao cidadão o direito vital à educação (ROMANELLI, 1978, p. 147).

Os pioneiros no manifesto focaram-se nos problemas educacionais que ocorriam no interior da escola, buscando perspectivas externas e sociais para compreendê-los. Paiva (1985) denomina essa capacidade e abordagem externa de “realismo em educação”.

Na medida em que “os profissionais” integram mais e mais em sua luta os objetivos de uma política nacional de educação que permita a expansão quantitativa do sistema, eles incorporam melhor a perspectiva externa do sistema, embora pretendam fazê-lo apenas em nome de ideais educativos e

não em nome de objetivos políticos. Entretanto, na medida em que se desenvolve e se radicaliza a luta política, os próprios educadores se veem forçados a encarar mais de frente a educação em suas relações com a sociedade e a vida política do que faziam antes e a necessidade de definição política se coloca como a pedra de toque que conduz os *otimistas* ao *realismo* (PAIVA, 1985, p. 126, grifos do autor).

Paiva (1985) caracteriza esse movimento pelo viés “das questões educativas sem perder de vista a importância da qualidade do ensino, mas levando também em consideração o papel desempenhado pelo sistema educacional e por outros movimentos educativos na sociedade como um todo” (PAIVA, 1985, p. 126).

A escola inclusiva do século XX chega, porém ainda enfrenta desafios, pois, mesmo com a garantia de acesso e abertura de escolas com o oferecimento de vagas, a permanência com qualidade ainda não foi atingida. Assim, passam a ser o foco das políticas educacionais ações centralizadas, aquisição e distribuição de materiais e livros didáticos, alimentação escolar, uniforme, assistência à saúde, entre outros. Seu objetivo é garantir a inclusão de todos na permanência, oportunizando condições de igualdade a todos, inclusive aos que foram excluídos devido a suas condições econômicas, culturais, raciais, físicas ou intelectuais.

As novas perspectivas sobre a gestão escolar emergiram, e as ações dela foram influenciadas por esses princípios, como a garantia de que todos, independentemente de qualquer situação econômica ou social, tenham direito aos conhecimentos acumulados historicamente.

A escola atende às necessidades da sociedade, parte das quais está relacionada ao mercado de trabalho. Portanto, o currículo deve ser estruturado para atender a essa necessidade. Essa lógica empresarial influencia a gestão escolar, o papel do gestor, atribuindo-lhe características de chefe e de fiscalizador autoritário, porém precisamos olhar para o gestor educacional como um gestor democrático.

Com o objetivo de estabelecer uma educação nacional de eficiência, entendida como critério de qualidade educacional desde a LDB de 1971 (BRASIL, 1971), a educação de qualidade é normatizada pela LDBEN, de 1996 (BRASIL, 1996), e, segundo Saviani (2001), foi proposta a introdução de técnicas administrativas no processo de ensino, sendo a educação concebida como um subsistema cujo funcionamento eficiente é condição *sine qua non* para o equilíbrio do sistema social a que pertence (SAVIANI, 2001, p. 25).

Shiroma (2002) diz que as investigações voltadas à administração escolar vêm sendo o centro dos debates desde a década de 1960 e tendo maior destaque nos anos de 1990. Segundo Shiroma (2002), isso aconteceu em virtude do amparo de uma gestão democrática. Na primeira década do novo milênio, a administração escolar ganhou aspecto de gestão democrática e participativa, com a participação popular em instâncias e colegiados para avaliar as políticas públicas e os serviços prestados pelo Estado e o governo por meio de seus agentes.

Ribeiro (1978) apresenta os primeiros estudos sobre gestão escolar no Brasil, em que a escola é vista como uma “grande empresa” em suas complexidades, e buscou adequar a gestão escolar às demandas do “mercado social”. O autor (1978) defende que os princípios da teoria de administração de empresas, especialmente os princípios da Administração Clássica, que teve início com os trabalhos de Taylor e Fayol, poderiam ser adaptados à educação. A escola é vista como uma organização orgânica e o gestor, como um técnico burocrático.

Para gestores, professores e comunidade escolar, bastaria termos um sistema orgânico de relação de trabalho no interior da escola que a tão almejada qualidade social da educação seria alcançada. Nesse contexto, todos os setores estariam interligados e interdependentes e agiriam de forma interdependente para o alcance de uma meta única e em comum acordo.

Em educação o alvo supremo é o educando a que tudo mais está subordinado; na empresa o alvo supremo é o produto material, a que tudo mais está subordinado. Nesta, a humanização do trabalho é a correção do processo de trabalho, na educação o processo é absolutamente humano e a correção, certo esforço relativo pela aceitação de condições organizatórias e coletivas inevitáveis (RIBEIRO, 1978, p. 15).

Segundo Chiavenato (1994, p. 220), foi na década de 1950 que a teoria da administração retomou as abordagens clássicas e científicas: a abordagem clássica da administração foca no modelo de organizar a estrutura baseado em departamentos, e a abordagem científica foca nos métodos científicos para uma maior eficiência de seus resultados.

Surgiu a administração moderna, caracterizada por uma gestão de autonomia e de processos administrativo. Para Saviani (2001):

[...] na verdade, a pedagogia tecnicista, ao ensaiar transpor para a escola a forma de funcionamento do sistema fabril, perdeu de vista a especificidade da educação, ignorando que a articulação entre escola e processo produtivo se dá de modo indireto e através de complexas mediações [...] (SAVIANI, 2001, p. 26).

Essa concepção da gestão escolar como uma ciência da administração e as correntes educacionais teórico-técnicas influenciaram na construção do campo de estudos da gestão escolar ao longo da história da educação brasileira

A adoção dessa posição administrativa não apresentou melhoras nos resultados educacionais, tendo-se em vista que o panorama empresarial de administração não considera o fator humano como interferência na produção, o que diferencia da gestão escolar, em que relações interpessoais de aluno e professor podem influenciar no resultado da aprendizagem. Essa relação é fundamental para uma gestão de resultados como as políticas públicas determinam. O “processo de modernização da gestão necessita do comprometimento dos pais e participação de alunos e professores no processo de tomada de decisão e de ações de aprendizado” (LIBÂNEO, 2008, p. 20). As políticas públicas educacionais esquecem-se de considerar que o contexto escolar não se refere apenas às determinações estabelecidas no currículo, entre outras normas. As políticas públicas educacionais passam pela subjetividade das relações culturais e sociais dos envolvidos no processo educacional.

A sociedade brasileira, nas décadas de 1980 e 1990, passou por um grande processo de democratização. Paro (2006) levanta críticas ao fato de a administração escolar não ter um próprio estudo, sendo necessário buscá-lo nas diversas teorias da administração. Segundo Saviani (2001), na organização escolar, devem-se levar em consideração suas diferentes organizações e espaços culturais, que são reconhecidos como representantes da pedagogia histórico-crítica, cujo princípio é a preocupação em analisar a questão educacional a partir do desenvolvimento histórico-crítico e social.

Nos anos de 1980, despontou uma nova forma de gestão escolar. Reivindicações de educadores e movimentos sindicalistas começaram a buscar uma nova forma de organizar a gestão escolar, com o ideal de democracia compondo um de seus princípios legais, qual seja, a gestão democrática. Na CF de 1988 (BRASIL, 1988), esse princípio aparece sacramentado no artigo 206, inciso VI. O princípio da

gestão democrática é também ratificado pela LDBEN, em seu artigo 3º, inciso VIII, e artigo 14 (BRASIL, 1996).

No entanto, a socialização do poder foi negada à comunidade escolar, e esse poder continuou centrado nas mãos do diretor indicado politicamente, o que atendia aos interesses do poder executivo e de suas ações clientelistas. Libâneo (1985) alerta:

[...] certa fração dos educadores mais críticos tem reduzido a luta pela democratização da escola à mudança nos processos de tomada de decisões no âmbito do sistema escolar (participação de professores, pais, eleições para cargos diretivos, assembleias, eliminação de vias burocráticas, novas relações professor-alunos etc. [...]) Na verdade, não é suficiente a democratização do processo de tomada de decisões, é preciso democratizar o conhecimento, isto é, buscar uma adequação pedagógico-didática à clientela majoritária que hoje frequenta a escola pública (LIBÂNEO, 1985, p. 11).

A gestão escolar democrática, embora ainda não normatizada, passa a ser um elemento basilar para a garantia da educação de qualidade no que se refere a atos pedagógicos intencionais, qualidade social do ensino com objetivos sempre na aprendizagem dos educandos e nos processos de ensino.

A democratização do conhecimento requeria uma nova visão do sujeito e uma ruptura no paradigma de gestão escolar, o que contribuiu com a necessidade de uma abertura para novas maneiras de gerenciar o espaço público escolar e com a participação popular. O projeto da LDBEN (BRASIL, 1996) ficou quase uma década sendo estudado antes de se tornar lei, e, diante disso, a escola passou a ser o espaço das contradições, conforme explica Hora (1999):

A escola não é apenas a agência que reproduz as relações sociais, mas um espaço em que a sociedade produz os elementos da sua própria contradição. É um *locus* em quem as forças contraditórias próprias do capitalismo se defrontam. Na medida em que a educação é dialética e assume formas de regulação ou liberação, a escola é arena onde os grupos sociais lutam por legitimidade e poder (HORA, 1999, p. 34).

Com essas atitudes de reprodução social entre os participantes das escolas públicas e o novo modelo de gerenciá-las, começou-se a perceber que a gestão democrática passa por diferentes filtros de paradigmas, uma vez que o tempo entre as leis se estendeu por quase dez anos. As leis (CF de 1988 e LDBEN de 1996) determinam que cada unidade escolar gerencie administrativamente seus recursos financeiros, pedagógicos e humanos com o apoio de seus colegiados. Esse tempo

entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN, de 1996, acentua tendências de diferentes formas de administrar o espaço público em razão de diferentes contextos sociais, escolares e comunitários.

O objetivo das leis ao darem autonomia administrativa às unidades escolares, era melhorar a organização da escola. No entanto, muitos gestores não dispunham de capacidades e habilidades pedagógicas, interpessoais e de gerenciamento financeiro, portanto acabavam por não fazer nada ou se endividar por não conseguirem fazer uma boa previsão de gastos das verbas públicas.

Nesse aspecto, a supervisão de ensino tem um caráter democrático e participativo e orientador, pois, conforme Rangel (2000):

A supervisão educacional situa, mais amplamente, no que diz respeito às questões e serviços da educação, a atuação supervisora. O educacional, portanto, extrapola as atividades da escola para alcançar, em nível de sistema macro, os aspectos estruturais sistêmicos e da política de educação. Assim, pode-se afirmar que o supervisor de ensino assume papel essencial na consolidação da proposta educacional em nível escolar, como articulador do currículo, do processo de ensino-aprendizagem, da avaliação, enfim, da construção coletiva do projeto político-pedagógico da escola e da política educacional constituída na rede de ensino (RANGEL, 2000, p. 76).

A gestão democrática e participativa torna a escola um espaço de ações democráticas que visam transformar a cultura social e a política de uma sociedade, que se organiza por entremeio de diferentes culturas e uma multiplicidade de ideias.

[...] Impõem-se ao homem ter uma concepção de sociedade, de homem e de educação para ser um agente social, um sujeito. E se a democracia for básica de tais concepções a consciência da participação sociopolítica pode significar um critério de relevância social dada a força do coletivo na busca de uma humanidade civilizada e justa (CORRÊA, 2002, p. 24).

Como regime político, a democracia viabiliza a participação popular na elaboração e definição das políticas públicas para que elas respeitem as diferenças e deem oportunidades iguais a todos.

A participação democrática deve propiciar a participação, a presença, a liberdade para opinar, assim como tornar o exercício democrático e participativo um direito e um dever que se percebe intimamente ligado à gestão escolar democrática ao elaborar a proposta pedagógica com a atuação de todos os segmentos do âmbito escolar e de sua comunidade.

Nesse sentido, a participação de todos os envolvidos no processo educacional da escola nos colegiados de forma crítica e reflexiva contribui para que as ações dos gestores relacionadas à prestação de contas, às avaliações constantes dos resultados pedagógicos, administrativos e financeiros sejam norteadas pelo princípio da transparência.

A democracia foi o preâmbulo e o princípio da gestão escolar de qualidade e a participação de todos será um princípio estruturante, pois só a democracia participativa não torna a educação uma educação de qualidade, sendo necessário, para isso, também o comprometimento de todos os envolvidos. Corrêa (2002) lembra que a gestão democrática escolar tem na escola seu espaço de aprendizagem e exercício de direta participação dos pais, alunos, professores, entre outros, de forma que floresçam mentalidades participativas via processo permanente de participação (CORRÊA, 2002). Para a autora:

A maior contradição posta para o fortalecimento da sociedade civil é a falta de consciência do povo sobre o que significa a participação política. Sem escolarização de qualidade, as pessoas ficam mais vulneráveis ao poder alienador da mídia, que desenvolve a função de enaltecer o mercado e de criar desejos de consumo (CORRÊA, 2002, p. 30).

O exercício da participação democrática dentro do contexto escolar pode ser ainda observado como um jogo democrático de experiências vividas em contextos de aprendizagem, para transpô-los em participação social na comunidade em que o cidadão se insere.

2.2 Diferentes modelos de gestão escolar

A palavra *gestão* origina-se da palavra latina *gestio, gestionis*, que se refere ao ato de gerir, gerenciar, administrar. Abrangendo ainda alguns conceitos técnicos, políticos e humanos, se relaciona com a pessoa que convive em harmonia com as múltiplas classes sociais e todas as culturas. Portanto, é um novo modo de administrar, baseado na escuta atenta e no diálogo entre os pares e a comunidade em que se insere.

A gestão escolar com princípio democrático traz um viés participativo que foi estudado por diferentes autores desde os princípios estabelecidos na CF de 1988 (BRASIL, 1988), bem como na LDBEN (BRASIL, 1996).

Para Libâneo (2001a) e Paro (2006), gestão escolar é a forma de mobilizar procedimentos e meios a fim de atingir os objetivos envolvendo os aspectos gerencial, administrativo e técnico.

Paro (2006) trata os termos gestão e administração como sinônimos. Ambos podem ser considerados a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados. Para que a gestão escolar se realize em utilização de meios para fins determinados, não pode ser ignorada a realidade em que se dá a organização escolar, pois é partindo dessa realidade que a transformação ocorrerá, quando o diretor não puder ignorar os compromissos de participação coletiva, que tem a finalidade de transformar o poder centralizador em coletivo.

Ante o exposto, há a necessidade de organizar com responsabilidade as diferentes ações que os gestores têm que tomar ao realizar cada procedimento, administrativos, financeiros e educacionais.

Conforme Lück (2000), gestão escolar é um processo de gerenciar as questões que tratam da cultura organizacional estabelecida na escola, que sempre estará sob a égide das diretrizes educacionais e PPP. Compete ao gestor/diretor direcionar ações para organizar a dinâmica escolar e viabilizar a gestão.

A gestão escolar tem a função de fazer a organização burocrática e administrativa de forma semelhante a uma empresa. Para isso, é necessária uma visão macro, ampla, observando os princípios de participação democrática. Dessa forma, a gestão escolar compreende as partes administrativa e estrutural da escola.

A gestão escolar envolve todos os setores que participam das práticas escolares. Para direcionar esse trabalho, segundo Lück et al. (2005), apresentam-se seis pilares da gestão escolar visando a sua autonomia administrativa. São eles: gestão pedagógica, gestão administrativa, gestão financeira, gestão de recursos humanos, gestão da comunicação, gestão de tempo e eficiência dos processos e fazem o perfil do novo gestor, em que todas essas competências são interdependentes, pois o sucesso de uma depende do sucesso da outra.

Ainda hoje prevalece uma visão burocrática e tecnicista da escola e percebe-se a concepção técnico-científica, em que a escola funciona, objetiva e pode ser planejada, organizada e controlada para obtenção de elevados índices de eficácia e eficiência. O diretor centraliza todo o poder e as decisões vêm de forma verticalizada, sem a participação coletiva, valorizando-se a estrutura organizacional, as normas e os regulamentos.

A gestão escolar assume diferentes concepções conforme sua intencionalidade com relação às finalidades sociais e políticas da educação. Segundo Libâneo (2009), essas diferenças de finalidades caracterizam a concepção técnico-científica e a sociocrítica.

O formato de gerir e agregar pessoas com as mesmas intenções sociais está presente em uma gestão sociocrítica, pois a escola não é neutra, mas uma coletividade, e a atividade de gestão é construída democraticamente.

Libâneo (2001a) classifica as concepções de gestão em: técnico-científica, autogestionária, interpretativa e democrática-participativa:

[...] a concepção técnico-científica baseia-se na hierarquia de cargos e funções visando à racionalização do trabalho, à eficiência dos serviços escolares. Tende a seguir princípios e métodos da administração empresarial. A concepção autogestionária baseia-se na responsabilidade, ausência de direção centralizada e acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. O caráter instituinte se dá pela prática da participação e autogestão, modos pelos quais se contesta o poder instituído. Concepção Interpretativa – Consideram nos processos de organização e gestão os significados subjetivos, sendo contra a concepção científica – racional, tem um enfoque interpretativo, ou seja, vê as práticas organizacionais como: Construção social, com base nas experiências subjetivas e nas interações sociais. A concepção democrática-participativa baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação do pessoal da escola. Defende uma forma coletiva de gestão em que as decisões são tomadas coletivamente e discutidas publicamente. Entretanto, uma vez tomadas as decisões coletivamente, advoga que cada membro da equipe assuma a sua parte no trabalho, admitindo-se a coordenação e avaliação sistemática da operacionalização das decisões tomada dentro de uma tal funções e saberes característicos desse modelo (LIBÂNEO, 2001a, p. 2).

Uma educação crítica transformadora deve ser a base de todo projeto de gestão democrática.

Como define Saviani (2008): “a importância política da educação reside na sua função de socialização do conhecimento” (SAVIANI, 2008, p. 79); “[...] só posso afirmar que a educação é um ato político (contém uma dimensão política) na medida

em que eu capto determinada prática como sendo primordialmente educativa e secundariamente política” (SAVIANI, 2008, p. 82).

Para Freire (2001b):

Participar é discutir, é ter voz, ganhando-a, na política educacional das escolas, na organização de seus orçamentos. Sem uma forte convicção política, sem um discurso democrático cada vez mais próximo da prática democrática, sem competência científica nada disto é possível (FREIRE, 2001b, p. 127).

Uma das principais funções da gestão escolar é viabilizar a garantia do aprendizado de qualidade como um direito subjetivo, assegurando alguns princípios e características da gestão escolar participativa. Sua principal função é pedagógica e social, garantindo o desenvolvimento cognitivo de todos. Como afirma Rangel (2001), uma característica da nova função do supervisor de ensino é deixar de ser política para ser sociopolítica.

O processo educacional inclui o conceito de gestão democrática, ou seja, tem autonomia para utilizar a comunicação e as informações na análise dos problemas, na avaliação coletiva e refletida, assim como para mediar relações humanas produtivas e assim por diante.

Com essa concepção, entendemos a gestão escolar democrática e participativa como princípio fundamental e definido na LDBEN, artigo 3º, inciso VIII (BRASIL, 1996), e na CF de 1988, artigo 206, inciso VI (BRASIL, 1988), e pressupõe a participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes e funcionários.

A gestão democrática parte do entendimento de que o princípio democrático e participativo é a condição primeira para a garantia da qualidade e eficiência da educação. Seus principais princípios são a descentralização, a participação e a transparência. A gestão escolar busca parcerias e apoio entre a escola e a comunidade em que está inserida. Alunos, famílias, professores e funcionários colaboram, opinam, escutam, aprovam ou desaprovam, elegem diretamente por meio dos institutos de participação democráticos, auxiliando nos processos de gestão escolar de maneira inclusiva, democrática e participativa.

2.3 Colegiados escolares e instâncias de participação democrática

A participação social democrática é fundamental para que a gestão escolar democrática e participativa seja efetivada, e cada colegiado escolar e instância de participação democrática se efetiva e atua com a gestão escolar para sua efetivação.

Freire (2003) enfatiza: “Mas o que é impossível é ensinar participação sem participação! É impossível só falar em participação sem experimentá-la. Democracia é a mesma coisa: aprende-se democracia fazendo democracia, mas com limites” (FREIRE, 2003, p. 114).

A LDBEN (BRASIL, 1996) trouxe norma de como a gestão escolar torna-se mais participativa: envolvendo todos que estão dentro do espaço escolar. Para tanto, nomeia os colegiados que fazem parte desse modelo de gestão: CE, APM, grêmio estudantil e conselho de classe e série.

A LDBEN (BRASIL, 1996) mostra quais são os princípios dessa ação gestora:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

Ampliando o princípio de participação, o artigo 12 da LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece a participação da sociedade:

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

[...]

VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola (BRASIL, 1996).

Paro (2006) menciona:

Diretor que não decide tudo sozinho, professores que trabalham em parceria e currículo que considera o aluno sujeito de seu próprio aprendizado, esses são elementos fundamentais na construção de uma escola democrática. Um modelo de ensino que, ao estimular o trabalho coletivo, forma cidadãos autônomos e críticos dentro da unidade educacional ou na comunidade em que está inserida deve-se possibilitar,

além de democrático, tornar esses espaços cada vez mais participativos tendo a escola um lugar de educação integral (PARO, 2006, p. 57).

A análise da LDBEN (BRASIL, 1996) revela a importância dos colegiados escolares e das instâncias de participação democrática para a concretização do processo democrático escolar na educação básica.

Como espaços de inclusão e de autonomia escolar, os colegiados, conselho de escola, APM, grêmios estudantis e conselho de classe e série previstos na LDBEN (BRASIL, 1996) dão voz aos envolvidos no processo educacional na busca da qualidade de ensino. Segundo a lei, “os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público” (BRASIL, 1996, art. 17).

Na Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, é necessário que esses colegiados estejam implantados para que os repasses de verbas públicas federais, estaduais e ou municipais sejam efetuados e garantam o acesso e a permanência com qualidade educacional e o uso das verbas públicas.

Segundo Araújo (2000), são quatro os elementos indispensáveis a uma gestão democrática: participação, pluralismo, autonomia e transparência. Destaca-se a importância da transparência no processo. Ele menciona que a:

[...] transparência afirma a dimensão política da escola. Sua existência pressupõe a construção de um espaço público vigoroso e aberto às diversidades de opiniões e concepções de mundo, contemplando a participação de todos que estão envolvidos com a escola (ARAÚJO, 2000, p. 155).

Os colegiados formam-se como espaços de transformações identitárias. Com o processo de escuta e do diálogo entre alunos, pais e comunidade, os colegiados vão se tornando participativos em tomadas de decisões importantes no dia a dia da escola.

Nesses espaços, os atores das diversas instâncias da escola participam, opinam, criticam, ouvem e apresentam sugestões diversas aos professores e, sobretudo, à gestão. Essas sugestões à gestão são relacionadas tanto aos projetos desenvolvidos na escola como à construção do currículo.

A LDBEN (BRASIL, 1996, art. 14) é ainda mais taxativa ao afirmar que: “os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades [...]”.

Na elaboração da proposta pedagógica, leva-se em consideração o compromisso de garantir o acesso, a permanência e a aprendizagem dos alunos, organizando de forma articulada os currículos em quatro dimensões: pedagógica, administrativa, financeira e social.

A questão da autonomia foi representada no artigo 12, inciso I, e no artigo 14 da LDBEN (BRASIL, 1996), que vincula o Projeto Pedagógico com a autonomia no mesmo texto legal como incumbência da escola na elaboração e construção do currículo e nos gastos das verbas.

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:

I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

A LDBEN (BRASIL, 1996) traz as condições necessárias para os sistemas de ensino promoverem a aprendizagem, avanços nos cursos, séries e ciclos, a escola de tempo integral, capacitação de profissionais, a aceleração de recuperação e maior autonomia pedagógica, administrativa e financeira nas escolas, como se vê em seu artigo 15:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

Do ponto de vista da formação cidadã, a escola é um espaço privilegiado de elaboração de conhecimentos significativos e éticos e constituído de ações de cidadania.

O papel da educação na sociedade contemporânea é oferecer para a escola um horizonte mais amplo e diversificado com vistas a uma formação de estudantes capazes de adquirir e desenvolver novas competências utilizando os novos saberes, que demandam um novo tipo de profissional para aplicá-los (SAVIANI, 2001, 2007b;

LIBÂNEO, 2008). Isso impõe à escola a necessidade de garantir a todos condições de se instrumentalizarem para um processo de educação contínua e permanente, como também para uma participação democrática e política. Para Saviani (2007b), “o papel da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho” (SAVIANI, 2007b, p. 14).

Uma proposta pedagógica democrática e participativa contempla as prioridades estabelecidas pela equipe e comunidade, criando espaços de escuta e diálogos a partir das necessidades elencadas, e define os resultados desejados, incorporando a avaliação e a autoavaliação ao trabalho. Há de se buscar uma atuação pedagógica participativa de diálogo e escuta (PARO, 2006).

Essa possibilidade de gestão democrática confere sentido às ações cotidianas escolares que são necessárias ao desenvolvimento da autonomia de todos os envolvidos. Segundo Gomes (2005), a escola, mais do que nunca, é um espaço social privilegiado de elaboração e construção dos conhecimentos necessários para a constituição da cidadania e promoção da cultura.

Um PPP ou proposta pedagógica que aceita e participa das mudanças sociais, que ocorrem cada vez mais rápido por causa da globalização e das medidas previstas nas políticas públicas educacionais inclusivas, não está alcançando de forma eficiente e eficaz a todos e deve estar a serviço da aprendizagem dos alunos.

Os colegiados escolares permitem a participação dos envolvidos, respeitando suas diversas culturas e a própria produção de conhecimento do grupo. Assim, ao se concretizarem os colegiados, a gestão democrática oportuniza a diferentes segmentos escolares sua participação na construção e produção de saberes e cultura. Segundo Freire (2001b, p. 131), essa é “a luta por mudar, como me agrada dizer, a ‘cara’ da escola”.

O conselho de escola como órgão colegiado de representatividade de seus pares possibilita uma maior participação democrática dentro da unidade escolar e é formado por representantes dos segmentos de alunos, professores, pais ou responsáveis, funcionários, comunidade externa e dos gestores e coordenadores. Possui funções deliberativas, consultivas, fiscalizadoras, mobilizadoras e pedagógicas, reflete sobre os resultados das avaliações externas, define, baseado

nesses resultados, novas ações para a garantia do currículo e pensa em ações humanizadoras: ações que nos levam a pensar na promoção de uma educação pautada pelos direitos humanos para que os jovens sejam respeitados em suas diferenças (LUIZ; NASCENTE, 2013).

A Lei Complementar nº 444 (SÃO PAULO, 1985) dispõe sobre o estatuto do Magistério Paulista e dá providências, referindo, em seu artigo 95, que:

[...] o Conselho de Escola, de natureza deliberativa, eleito anualmente durante o primeiro mês letivo, presidido pelo Diretor da Escola, terá um total mínimo de 20 (vinte) e máximo de 40 (quarenta) componentes, fixado sempre proporcionalmente ao número de classes do estabelecimento de ensino.

§ 1º - A composição a que se refere o “caput” obedecerá a seguinte proporcionalidade:

I - 40% (quarenta por cento) de docentes;

II - 5% (cinco por cento) de especialistas de educação excetuando-se o Diretor de Escola;

III - 5% (cinco por cento) dos demais funcionários;

IV - 25 % (vinte e cinco por cento) de pais de alunos;

V - 25% (vinte e cinco por cento) de alunos;

§ 2º - Os componentes do Conselho de Escola serão escolhidos entre os seus pares, mediante processo eletivo.

§ 3º - Cada segmento representado no Conselho de Escola elegerá também 2 (dois) suplentes, que substituirão os membros efetivos em suas ausências e impedimentos.

§ 4º - Os representantes dos alunos terão sempre direito a voz e voto, salvo nos assuntos que, por força legal, sejam restritos ao que estiverem no gozo da capacidade civil (SÃO PAULO, 1985).

Segundo Perez (2019), são funções do conselho de escola, entre outras, a de aprovar o PPP, que orienta todo o desenvolvimento pedagógico da unidade, aprovar anualmente o calendário escolar com suas pontes de feriados, festas e reposições, sempre obedecendo às portarias de organização escolar, e aprovar as contas da APM, que, junto com a gestão democrática, torna o processo de gestão da unidade escolar mais democrático e transparente.

Para Freire (2001b), a efetivação desse colegiado é um fator de mudanças na participação e na relação de poder dentro da escola e na forma de participação dos pais.

Para Freire (2001b), ainda: “participar é bem mais do que, em certos fins de semana, ‘oferecer’ aos pais a oportunidade de, reparando deteriorações, estragos das escolas, fazer as obrigações do próprio Estado” (FREIRE, 2001b, p. 127).

Por mais que a lei tenha normatizado a participação dos professores e dos pais no conselho de escola, o que se percebe na prática é que essa participação tem baixa adesão, pois os professores muitas vezes apenas aprovam o que vem posto pela gestão escolar e os pais apenas participam das festas, em reparos de pintura. Não podemos negar a importância desse ato, porém participar vai muito além disso. É ter voz na tomada de decisão na organização financeira da escola, bem como na construção da proposta pedagógica.

Outro colegiado escolar de representação participativa de pais, mestres e alunos é a Associação de Pais e Mestres (APM), de caráter participativo de pares. Possui estatuto próprio e Cadastro Geral de Contribuinte (CGC) na Secretaria da Receita Federal, sendo pessoa de caráter jurídico sem fins lucrativos.

Para uma maior transparência e conforme legislação do Estado de São Paulo, Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978, que estabelece o estatuto padrão das APMs (SÃO PAULO, 1978, art. 26), “O cargo de diretor financeiro será sempre ocupado por pai de aluno”.

O grêmio estudantil é um colegiado que possui tradição histórica representativa dentro do espaço escolar, especialmente para os estudantes. Também sem fins lucrativos, os grêmios dialogam com os interesses culturais, educacionais, desportivos e sociais dos alunos, com o currículo, construindo propostas próximas à realidade dos jovens, e com a gestão escolar. Participando dos grêmios, os alunos desenvolvem senso crítico e uma participação social representativa.

A constituição de grêmios está prevista no artigo 1º da Lei nº 7.398 (BRASIL, 1985), que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes.

Art. 1º- Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas esportivas e sociais.

Tendo em vista as recentes participações dos grêmios e sua importância na democratização escolar com contribuições para o fomento de ideias democráticas no espaço escolar e na ação de protagonismo juvenil, esses colegiados fortalecem as ações entre escola e comunidade transformando e fortalecendo as relações entre a sociedade e escola.

Na luta por uma participação protagonista, o grêmio estudantil ainda passa por processos de construção de identidade participativa, pois existem diferentes modelos de grêmios, ou seja, têm um caráter de ação política diferente em cada unidade escolar. Em algumas unidades, o grêmio ainda é um grupo de alunos que toca música no recreio e auxilia na organização de campeonatos esportivos, sem o caráter político-crítico que historicamente é atribuído aos gremistas.

Os conselhos de classe e série, respaldados na LDBEN (BRASIL, 1996), são abordados no Parecer CEE nº 67/98 (SÃO PAULO, 1998). De acordo com o artigo 15 desse dispositivo, as escolas contarão com os seguintes colegiados:

I - Conselho de Escola, constituído nos termos da legislação;

II - Conselhos de Classe e Série, constituídos nos termos regimentais (SÃO PAULO, 1998).

Segundo Sousa (1998), cabe ao conselho de classe a função de ser um momento de decisão coletiva e de “avaliação e reflexão coletiva, um momento reservado para que os professores, coordenadores e equipe gestora reúnam-se para ouvir, avaliar e refletir sobre assuntos diversos e propor ações pedagógicas que indiquem percursos e novos caminhos para a garantia do direito de aprendizagem de todos os alunos.

As ações concretizadas como resultados obtidos no conselho de classe e série “visam sempre à melhoria e à garantia da aprendizagem de forma universalizada” (PEREZ, 2019, p. 83).

O autoritarismo que algumas gestões escolares ainda apresentam por não reconhecerem o valor legítimo de participação democrática, ao não ouvir os colegiados escolares, nega aos alunos, professores, pais e comunidade escolar seus direitos.

Um dos maiores desafios da história da educação é organizar uma escola que seja, ao mesmo tempo, de qualidade e democrática, isto é, que não ofereça aos pobres uma escolaridade pobre, mas que efetivamente consiga que os alunos, mesmo socialmente desprivilegiados, aprendam (GOMES, 2005, p. 282).

A referência de democracia vinculada à função do gestor escolar, nesse processo, é dar a importância legal à atuação dos membros desses colegiados para que a gestão escolar democrática e participativa se estabeleça. Nesse sentido, o supervisor de ensino deve articular com a gestão escolar um plano de ação que garanta a participação dos alunos, dos professores e dos pais a fim de potencializar suas representatividades nesses institutos para uma maior compreensão do acompanhamento sistemático das ações escolares, bem como na reflexão sobre os resultados das avaliações externas e institucionais. Isso possibilita que esses colegiados de participação estejam presentes nas reflexões sobre as devolutivas dos resultados obtidos nas avaliações externas SARESP ou SAEB, bem como nas avaliações institucionais e nas avaliações internas, para que possam redirecionar, replanejar e/ou redefinir o PPP e as ações que os fortaleçam.

Com todos esses institutos garantidos e normatizados na legislação em vigor, o que podemos observar dentro do universo das escolas públicas é que ainda se apresentam muitas dificuldades para a garantia da participação de representantes dos pais, dos alunos e mesmo dos professores, que, quando participam é para aprovação de festa, pintura de quadra, entre outras ações como essas, votando em conformidade com as colocações do gestor.

3 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA: UM ESTUDO DE CASO

A educação é um direito social subjetivo preceituado na CF de 1988 (BRASIL, 1988), em seu artigo 6º: “são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição”. Percebe-se que o legislador dá à educação uma importância social que não era garantida em outras constituições.

Em seu artigo seguinte, quando preceitua a finalidade básica do salário-mínimo, a Constituição coloca a educação como requisito a ser assegurado por ele, tornando o direito de aprender um direito social subjetivo.

O direito à educação é garantido por políticas públicas educacionais, que têm como objetivo equalizar as diferenças de diversos contextos sociais para possibilitar melhores condições de vida, saúde e liberdade aos cidadãos.

Nesse sentido, a educação é um direito subjetivo e humano, e a preocupação do legislador com isso vem demonstrada na CF de 1988, capítulo III, seção I, que preceitua princípios educacionais. O artigo 205 determina que

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Deixa-se claro nesse artigo que a educação é um dever do Estado.

Segundo Bulos (2008):

No art. 205, a palavra “educação” foi empregada no sentido de “educação escolarizada”, isto é, como processo formal, regular ou escolar, vale reforçar. Três motivos justificam a opção do constituinte: 1º) oficializar a escola como a instituição principal do processo ensino-aprendizagem; 2º) o regime democrático requer maior preparo e capacitação profissional, insurgindo daí a importância dos serviços prestados pela escola; 3º) a educação informal é intangível, nem sempre alcançando os mesmos resultados do ensino regular (BULOS, 2008, p. 1364).

Tratando-se de políticas públicas educacionais, o artigo 206 da CF de 1988 (BRASIL, 1988) preceitua princípios que devem ser ministrados ao ensino nacional:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade;

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de Lei Federal (BRASIL, 1988).

Em se tratando de gestão democrática, tem-se que analisar a democratização do ensino público, pois temos uma grande oferta de vagas, mas a permanência não está assegurada, pois a qualidade desejada não foi alcançada.

Essas constatações contribuem para a compreensão de que a democratização do ensino não se dá somente pela garantia do acesso, requerendo sua oferta com qualidade social, para otimizar a permanência dos estudantes e, desse modo, contribuir para a melhoria dos processos formativos e a participação cidadã (DOURADO, 2007, p. 940).

Prende-se à garantia de acesso e permanência o artigo 214 da CF de 1988:

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

I - erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

V - promoção humanística, científica e tecnológica do País (BRASIL, 1988).

Segundo Bulos (2008):

Desejamos, em data bem próxima, ver cumprido o desígnio constitucional, merecedor de aplausos do art. 214. Não precisa dizer que, até hoje, o analfabetismo persiste, o atendimento escolar não logrou universalização, a qualidade do ensino piorou, a deformação para o trabalho cresce e a

promoção humanística, científica e tecnológica incorreu no primeiro decênio da Constituição “cidadã” (BULOS, 2008, p. 1381).

A despeito desses princípios de garantia do padrão de qualidade, as avaliações externas e institucionais demonstram ao poder público que, por mais qualidade que a Lei preceitue, na prática não está sendo oferecido o ensino de qualidade social tão almejado, e os resultados do IDEB estão aquém das metas 6 e 7 para a educação nacional estabelecidas no PNE, instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

Em virtude desse cenário desestimulador das Políticas Públicas Educacionais Federais e para atender à LDBEN (BRASIL, 1996), criou-se, com a Portaria Interministerial nº 17/2007, e regulamentou-se, com o Decreto nº 7.083/10, o Plano Mais Educação, que tem por objetivos a progressiva ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da educação integral.

O Programa Mais Educação determina que os estados e municípios façam a adesão ao programa, cujos princípio e operacionalização são de responsabilidade da Secretaria de Educação Básica por meio do PDDE e do FNDE. O objetivo é ampliar o tempo e os espaços escolares e educativos, além de facilitar a compreensão dos processos de mudanças de paradigmas para a educação escolar contínua. Compreender a cidade como território educativo e educador, e a construção da intersetorialidade entre as políticas públicas de diferentes campos, um novo modelo de proposta curricular para melhoria da educação de qualidade eficaz e conseqüentemente uma melhor qualidade de vida.

O Programa Mais Educação destina-se às escolas das redes públicas estadual e municipal que apresentam baixos índices nas avaliações externas do IDEB, às cidades com vulnerabilidade social e aos territórios prioritários que requerem a convergência de políticas públicas educacionais.

Diante da situação, no estado de São Paulo, foi criado o Programa Educação Compromisso de São Paulo, instituído pelo Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011 (SÃO PAULO, 2011), voltado para garantir a melhoria da aprendizagem e a gestão democrática e participativa.

Com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos educandos acrescentando ao currículo eixos que contemplassem a qualidade e a gestão democrática eficiente,

o estado de São Paulo implantou nas escolas públicas de ensino médio o Programa de Ensino Integral, instituído pela Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012 (SÃO PAULO, 2012a), alterada pela Lei Complementar nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012 (SÃO PAULO, 2012b).

Com bases conceituais nos artigos 34 e 87 da LDBEN (BRASIL 1996), o Programa de Ensino Integral oferece aos educandos a formação necessária ao pleno desenvolvimento de suas habilidades e competências, ampliando seu projeto de vida e realização social, e ao exercício da cidadania. Aos professores, professor coordenador, diretor e vice-diretor o programa oferece, com a possibilidade de trabalho diferenciado com dedicação exclusiva e de tempo integral, um aumento percentual de salário. É uma opção dos professores trabalhar nas PEIs, desde que apresentem um projeto e este seja aceito.

O Programa de Ensino Integral (PEI) busca consolidar as diretrizes educacionais enquanto política pública educacional inclusiva e solidificar a sua expansão a toda a rede, promovendo o acesso, a permanência e aprendizagens de qualidade para os alunos da rede pública estadual.

Na perspectiva de atender a uma sociedade contemporânea, a educação integral vem assegurar os direitos de aprendizagem de todos os educandos, tanto em uma perspectiva quantitativa de educação, que oferece um currículo de cumprimento dos conteúdos programáticos, como na perspectiva qualitativa de desenvolvimento de todas as dimensões na formação.

O PEI busca atender a essa nova demanda de repensar o modelo de escola e o seu papel na educação do jovem do século XXI, bem como fundamentar as mudanças necessárias nas abordagens pedagógicas e na dedicação dos professores à unidade em que trabalha e a ampliação do tempo de permanência dos alunos na escola.

Alguns dos aspectos trazidos pela normatização do PEI que o diferenciam das escolas regulares são um aumento na jornada diária dos alunos e o currículo estar planejado aos anseios dos jovens, que desde o primeiro dia já delimitam o seu projeto de vida no varal dos sonhos.

A Resolução nº 49/2013 trata dos princípios e preceitos que definem as competências dos profissionais que poderão aderir ao PEI: “[...] a carga horária dos docentes nas escolas do Programa Ensino Integral compreenderá obrigatoriamente as disciplinas da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares” (SÃO PAULO, 2013b).

No que se refere à gestão pedagógica, o artigo 2º da referida resolução apresenta toda a definição e os princípios para o PEI:

Artigo 2º - A gestão pedagógica e administrativa das escolas do Programa Ensino Integral será organizada considerando as seguintes especificidades:

I – Carga Horária Docente – o conjunto de aulas dos diferentes componentes curriculares que compõem a Base Nacional Comum, a Parte Diversificada e as Atividades Complementares;

II – Carga Horária Multidisciplinar Docente – o conjunto de horas em atividades com alunos e de horas de trabalho pedagógico, coletivo e individual, cumprido exclusivamente na escola do Programa Ensino Integral, promovendo a integração das áreas de conhecimento da Base Nacional Comum, da Parte Diversificada e das Atividades Complementares;

III – Carga Horária de Gestão Especializada – o conjunto de horas em atividades de gestão, suporte e eventual atuação pedagógica, exercidas exclusivamente pelo diretor e vice-diretor na escola do Programa Ensino Integral, conforme plano de ação estabelecido;

IV – Projeto de Vida – o documento elaborado pelo aluno, que expressa metas e define prazos, com vistas à realização das aptidões individuais, com responsabilidade individual, responsabilidade social e responsabilidade institucional em relação à Escola Estadual do Programa Ensino Integral;

V – Protagonismo juvenil – o processo pedagógico no qual o aluno é estimulado a atuar criativa, construtiva e solidariamente na solução de problemas reais na escola, na comunidade e na vida social;

VI – Clubes juvenis – os grupos temáticos, criados e organizados pelos alunos, com apoio dos professores e da direção da escola;

VII – Tutoria – o processo didático-pedagógico destinado a acompanhar, orientar o projeto de vida do aluno, bem como propiciar atividades de recuperação, se necessário (SÃO PAULO, 2013b).

Na perspectiva de inovação metodológica e curricular, a proposta da PEI aponta quatro princípios educacionais como base para o modelo pedagógico que busca formar um jovem autônomo, solidário e competente. São eles: Educação Interdimensional, Protagonismo Juvenil, a Pedagogia da Presença e os 4 Pilares da Educação para o século XXI. O currículo deve considerar as juventudes e ser voltado para uma formação integral, para além da escola, para a vida, mobilizando conhecimento, habilidades, valores e atitudes. É fundamental pensar que escola

queremos para os estudantes do século XXI, considerando as dimensões construtivas do ser.

Nesse sentido, o currículo é integrado entre adolescente e projeto vida, para uma formação integral que vai além da escola. Apple (1982 *apud* MOREIRA, 1989, p. 22) reconhece a importância do "como fazer", desde que articulado com o "por que fazer". Essas perspectivas devem estar presentes nos currículos, tanto no formal, normatizado, como no informal, oculto, pois juntos contribuem não só para a constituição do sujeito para além da escola, para a vida, como também para a formação de como ele se relaciona com o eu, o nós e o outro, visando sempre a uma educação interdimensional.

A educação interdimensional é uma proposta educacional que tem origem na preocupação com o desenvolvimento que atenda aos aspectos do ser humano: a pessoa, o cidadão e o profissional. Busca-se desenvolver competências socioemocionais e a resiliência diante dos problemas. A educação interdimensional foca na educação social, no respeito pelo outro e no desenvolvimento pessoal e social, portanto é voltada para valores e sentidos relacionados à existência humana.

Segundo Costa (2008):

Os valores não existem objetivamente. Eles funcionam em nossas vidas não nos momentos em que falamos ou escrevemos sobre eles, mas nos momentos em que decidimos e agimos, tornando-os princípios de nossas ações. Por isso, o filósofo alemão Max Scheller afirma que "as coisas existem, os valores valem". Quando os valores valem? Quando pesam na balança de nossas decisões, quando orientam nossas atitudes ou nossa conduta em uma direção e não em outra. Os valores, ao determinar o rumo de nossas decisões e ações, exercem a função de fonte de sentido de nossas escolhas (COSTA, 2008, p. 29).

Já o princípio educacional de protagonismo juvenil, voltado à preparação de valores humanos e sociais, é uma das estratégias para a concretização da educação interdimensional, que tem como princípio a participação dos alunos nas questões que se fazem necessárias para a construção educacional e de ensino e aprendizagem.

Nesse aspecto, a participação nos colegiados escolares vai tornando concreto o protagonismo juvenil em questões que o coloquem na prática de uma educação crítica e transformadora (FREIRE, 1987).

As propostas pedagógicas das PEIs colocam o aluno no centro da ação educativa como produtor de cultura e de conhecimento e capaz de vivenciar, identificar e desenvolver atitudes solidárias.

Com uma visão multidimensional do homem, a escola tem que se preparar para atender ao aluno com uma educação para o século XXI, modificando a ideia de escolarização para uma proposta de formação para a vida.

Segundo Delors et al. (2000):

A respeito das finalidades da educação, o relatório afirma: A Educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS et al., 2000, p. 99).

A gestão pedagógica e a supervisão de ensino devem estar unidas para que seja colocada em prática essa metodologia das PEIs, que busca a formação para a vida, e, nesse sentido, todos os envolvidos no processo educacional fazem parte dele como produtores de conhecimento e de cultura.

O princípio educacional da pedagogia da presença, com pilares fortificados pela postura do educador diante do educando, é a base da relação entre educador e educando e propicia uma abertura ao diálogo e o estabelecimento da reciprocidade e do compromisso. Confiança e exemplo permeados por diálogo, escuta atenta e olhar sobre o outro orientam todo o processo educativo.

O princípio 4 Pilares da Educação para o século XXI deve basear-se na perspectiva da totalidade do indivíduo, considerando os aspectos social, produtivo, cognitivo em favor do conhecimento que interagem com as competências e habilidades para transformar a sua realidade (DELORS et al., 2000). A educação deve estar voltada para além da escola, para a vida, e fundamentada em quatro pilares: apreender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Articula-se a esses princípios um currículo integralizado e multicultural, com matrizes curriculares flexíveis, com aulas e atividades que se complementam, sendo a participação e a escolha do estudante fundamentais para seu projeto de vida.

Com inovações tanto metodológicas como curriculares, o papel da gestão está cada vez mais democrático, pois a participação e presença dos alunos, professores e comunidade escolar na elaboração da proposta pedagógica e curricular é contínua, atendendo ao que preceitua o artigo 2º da LDBEN (BRASIL, 1996) e o artigo 3º da CF de 1988 (BRASIL, 1988).

Como um modelo de política pública educacional inclusiva inovador, o PEI trouxe um diferencial ao protagonismo juvenil nas vivências dos alunos dentro da elaboração de seu Projeto de Vida ao possibilitar a escolha das disciplinas eletivas. O Projeto de Vida direciona as ações da unidade escolar, e as disciplinas eletivas são uma estratégia para ampliação do universo cultural do estudante.

No entanto, a escolha das disciplinas eletivas pelos alunos tende a sofrer uma influência da sociedade mercadológica e de consumo, pois esses alunos ainda não conseguem identificar o que é ou não é tendência de mercado para fazer uma escolha crítica transformadora. Apple (1982 *apud* MOREIRA, 1989, p. 22) nos diz que, mesmo com as mudanças nas políticas educacionais, a escola ainda é reprodutora das ideologias das classes dominantes.

A participação efetiva dos alunos no cotidiano escolar envolve o acolhimento dos novos alunos. Eles participam da construção do varal dos sonhos, que é a primeira ação democrática e participativa do Projeto de Vida, e introduzem características do ensino integral.

Há também outras metodologias que visam atender ao ensino e aprendizagem nas PEIs, como a avaliação diferenciada processual, o nivelamento (recuperação) e as atividades experimentais e laboratoriais.

No mesmo sentido, a gestão administrativa e democrática deve garantir a todos o direito à aprendizagem. Para tanto, existe um modelo de gestão integrada para o PEI que apresenta premissas que se unem ao modelo pedagógico desenvolvido na PEI, obedecendo ao artigo 2º da Resolução nº 49 (SÃO PAULO, 2013b):

Artigo 2º - A gestão pedagógica e administrativa das escolas do Programa Ensino Integral será organizada considerando as seguintes especificidades:

[...]

Parágrafo único – As escolas, a que se refere o caput deste artigo, utilizarão como instrumentos de gestão os seguintes documentos:

1 - Plano de Ação – documento de gestão escolar, de elaboração coletiva, coordenado pelo Diretor de Escola da unidade escolar do Programa Ensino Integral, contendo diagnóstico, definição de indicadores e metas a serem alcançadas, estratégias a serem empregadas e avaliação dos resultados;

2 - Programa de Ação – documento de gestão a ser elaborado por toda a equipe escolar, com os objetivos, metas e resultados de aprendizagem a serem atingidos pelos seus alunos, conforme Plano de Ação elaborado, a partir das diretrizes e metas estabelecidas pela Secretaria da Educação;

3 - Guias de Aprendizagem - documentos elaborados semestralmente pelos professores para os alunos, contendo informações acerca dos componentes curriculares, objetivos e atividades didáticas, fontes de consulta e demais orientações pedagógicas que se fizerem necessárias;

4 - Agenda Bimestral – documento de elaboração coletiva, pela administração central e pela escola, com indicação das datas de execução das ações apontadas nas estratégias do Plano de Ação e nos Programas de Ação das equipes escolares (SÃO PAULO, 2013b).

Esses instrumentos de gestão democrática permitem aos supervisores, gestores e professor coordenador acompanhar e monitorar o trabalho da escola de tempo integral e, se necessário, reformular ações para a equipe escolar, colocando a escola diante de sua finalidade. Essas ações são elaboradas por diversos segmentos de forma colaborativa e têm a visão da gestão pedagógica, que analisa os resultados e busca estratégias para a sua melhoria visando à qualidade do processo de ensino-aprendizagem.

A gestão democrática e participativa será instrumentalizada no Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagem e Agenda Bimestral, que como princípio de participação democrática e escuta constará nos planos de melhoria de todos os profissionais e demais colegiados escolares.

Para elaboração do plano de ação, faz-se necessário o reconhecimento da identidade da escola pela comunidade escolar, integrada por segmentos compostos pelos educadores, professores, coordenadores, diretor, vice-diretor, supervisor de ensino, funcionários administrativos, alunos, pais, representantes da comunidade e parceiros.

A participação do coletivo da escola na tomada de decisões e na construção da missão da escola é o que contribui para tornar a gestão escolar democrática e participativa positiva. Consolidada a missão, é possível fazer uma projeção da visão de valores e princípios, que, conforme Galvão e Oliveira (2009):

[...] indica o rumo, sinaliza o que a escola deseja ser, projetando expectativas para determinado horizonte de tempo, apontando a distância entre a situação atual e a desejada. [...] Fornecem parâmetros em relação ao que deve ou não ser feito e em relação aos modos de fazer (GALVÃO; OLIVEIRA, 2009, p. 77-78).

O Plano de Ação deve retratar os anseios e desejos educacionais da comunidade do entorno escolar e de sua comunidade, as principais atividades econômicas, mercado de trabalho, trajetória histórica e seu contexto político e social, possibilitar o seu redimensionamento e redefinir ou mesmo definir a proposta pedagógica.

Um Plano de Ação indica o tipo da gestão escolar democrática, sua responsabilidade social, o engajamento de todos, o trabalho coletivo e o comprometimento com o aprendizado dos alunos e a transformação da comunidade local voltada para um ensino de qualidade social.

A gestão democrática e participativa da escola de tempo integral está voltada para a busca de resultados, melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem de seus alunos, em suas diversas dimensões, e formação ética, a fim de garantir que habilidades e competências estão sendo eficientes e eficazes em seus resultados, mas também está preocupada com a conscientização da comunidade, educadores e parceiros sobre suas responsabilidades na cogestão, nos colegiados e nas tomadas de decisões, bem como na participação ativa nas avaliações institucionais, servindo de modelo para a rede de escolas públicas do ensino de São Paulo.

3.1 Gestão escolar democrática e qualidade social da educação

A qualidade social da educação se caracteriza pela preparação do aluno para o mercado de trabalho, o que caracteriza a qualidade social da educação, que se prende à visão de preparar para atender ao mercado de trabalho que vise à

eficiência e eficácia para um novo modelo de empresas e de gerenciamento. Nesse sentido, para Lück (2010) e Paro (2006), a qualidade total prende-se ao modelo de administração eficiente, que abrange toda sociedade que utiliza recursos financeiros e de pessoas.

A educação tem que ter qualidade total, e à escola, como espaço de desenvolvimento cultural, que respeita as diferentes culturas e linguagens do mundo moderno, cabe oferecer igualdade de acesso e permanência e aprendizado de qualidade a fim de formar e transformar o sujeito.

Segundo Libâneo (2001a):

Quando aplicada ao sistema escolar e às escolas, a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando atender a imperativos econômicos e técnicos (LIBÂNEO, 2001a, p. 53).

Quando se fala em qualidade, não podemos deixar de verificar que ela passa pelo viés político de uma exigência do mercado de trabalho a fim de promover uma educação de qualidade social que o atenda. Percebemos Políticas Públicas educacionais direcionadas para esse novo modelo de gestão da qualidade.

Os indicadores de qualidade, as avaliações institucionais e as avaliações externas revelam resultados diferentes daqueles almejados pelas políticas públicas educacionais, pois em muitos casos levam a um estreitamento do currículo, numa abordagem sistemática, em razão da preocupação da classificação e ranqueamento das escolas públicas e até de uma política de bonificação por resultados (BONAMINO; SOUSA, 2012).

A educação de qualidade é aquela que promove para todos o domínio de conhecimentos e o desenvolvimento de capacidades cognitivas, operativas e sociais necessários ao atendimento de necessidades individuais e sociais dos alunos, à inserção no mundo do trabalho, à constituição da cidadania, tendo em vista a construção de uma sociedade mais justa e igualitária (LIBÂNEO, 2001b, p. 54).

As formas apresentadas de acesso e permanência nas PEIs são importantes para o processo de qualidade social da educação, pois oferecem boas condições de trabalho e de inclusão social aos alunos. Nesse sentido, deve-se pensar o currículo, os procedimentos metodológicos, as condições de planejamento, a própria

organização da gestão escolar e sua cultura organizacional e o espaço sociocultural da escola como instrumentos de transformação social.

No seu artigo 1º, a LDBEN (BRASIL, 1996) estabelece: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”. Nesse sentido:

[...] Assim, num panorama de estreitamento na oferta de empregos e de alargamento do espaço dominado pela tecnologia, a formação para o trabalho passa do modelo da qualificação para o modelo da competência. Ou seja, não mais se afirma a preparação para determinadas profissões ou empregos, mas a formação do indivíduo flexível, criativo e dotado de recursos de empregabilidade, ou seja, de competências e habilidades para responder aos novos e incertos desafios, e se sentir responsável pelos resultados alcançados em sua luta por sobrevivência e realização pessoal (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 180-181).

Prendem-se a isso a gestão democrática e participativa e a construção coletiva do PPP, que, segundo Paro (2011), se articulam tanto às atividades-fim como às atividades-meio em busca da qualidade total da educação e de ensino.

[...] ao responsável pela gestão escolar compete, portanto, promover a criação e a sustentação de um ambiente propício à participação plena no processo social escolar de seus profissionais, bem como de alunos e de seus pais, uma vez que se entende que é por essa participação que os membros desenvolvem consciência social crítica e sentido de cidadania, condições necessárias para a gestão escolar democrática e práticas escolares sejam efetivas na promoção da formação de seus alunos (LÜCK, 2010, p. 78).

A participação democrática e coletiva na elaboração do PPP, princípio da gestão democrática, e a proposta curricular tornam o ensino e a aprendizagem articulados com a realidade local. Isso está previsto no artigo 26 da LDBEN (BRASIL, 1996), que prevê uma base nacional comum e uma parte diversificada que atenderá às características e peculiaridades locais.

Para explicitar prioridades, selecionar, estruturar e organizar o currículo é preciso conhecer bem todas as influências que se fazem presentes nesse processo – não só o que já foi comentado sobre as escolhas dos professores, as sugestões e as críticas dos meios de comunicação, as peculiaridades locais, as características e necessidades de aprendizagem dos alunos. Também importa considerar, com análise cuidadosa, as tradições escolares, as diferentes tendências do pensamento pedagógico que direciona o foco do processo de ensino e aprendizagem, e as diretrizes nacionais comuns a todas as escolas do país, para situar nesse contexto os limites de atuação da escola (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 185).

O currículo é o documento que retrata as relações entre a escola e a sociedade. Nele são produzidos ou reproduzidos os saberes e o conhecimento socialmente produzidos. Tendo como princípio o multiculturalismo, reescreve os conhecimentos escolares, sendo um espaço de crítica social, diálogo, desenvolvimento e pesquisa que respeita as diferentes identidades na construção do coletivo. Essa nova proposta curricular de formação de sujeitos sociais é um desafio para a gestão democrática, pois tem que trazer para o contexto escolar, para a construção do currículo, vozes e culturas negadas e silenciadas, evidenciando uma construção social. A nova proposta tem a possibilidade de flexibilizar o currículo considerando o contexto em que a escola está inserida e sua comunidade. Saviani (2001, p. 30), ao nos apresentar a pedagogia histórico-crítica, pergunta: “É possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana?”.

A participação de todos – supervisores, gestores e colegiados escolares – na construção da proposta pedagógica da escola valoriza a cultura local. Dar voz aos alunos, pais, famílias e comunidade amplia o conhecimento da realidade e facilita a construção da proposta pedagógica. Saviani (2001) diz que a escola é o espaço de validação e recriação de saberes e criação de novos saberes na perspectiva crítico-social.

O PPP e/ou a proposta pedagógica são as ferramentas de ação da gestão democrática, pois estabelecem metas, planos, ações, projetos, avaliação, formação, inclusão, tornando as pessoas capazes de compreender o papel que devem ter na mudança de seus contextos imediatos e da sociedade em geral, bem como de adquirir habilidades e competências necessárias para que isso ocorra.

O currículo pauta-se pela busca da qualidade social da educação, estabelece um diálogo entre culturas, histórias e representações, contempla o caráter integrador e evidencia que qualidade e quantidade se tensionam, mas não se anulam.

Nesse sentido,

Não se pode afirmar que o currículo nasce na escola, pois surge de decisões políticas em torno da educação. Assim, se por um lado elaborar o currículo na escola é explicitar intenções e um plano para realizá-las, por outro lado o currículo é a expressão das forças presentes na sociedade – que legitimam o saber a ser distribuído e apontam o que deve acontecer nas escolas (SAMPAIO; GALLIAN, 2013, p. 178).

O PPP e/ou a proposta pedagógica devem organizar todas as ações da unidade, pois nascem de uma necessidade. O debate deve ser coletivo e oportunizar a participação de todos, uma vez que a escola é o espaço de convivência produtiva entre os diferentes autores e atores da educação. Em constante protagonismo de liderança, a escola é um espaço educacional em processo contínuo de avaliação e autoavaliação.

A proposta pedagógica deve trabalhar com projetos que incluam essa nova cultura social que acessa a escola e que almeja uma permanência de qualidade. É inadmissível pensar em uma proposta pedagógica construída por uma ou poucas pessoas. Cabe à gestão chamar professores, alunos, pais, comunidade e parceiros para a elaboração de uma proposta realmente eficaz e de qualidade social.

O trabalho em projetos pedagógicos permite que a escola se articule aos anseios dos alunos e tenha como foco a vida da comunidade e a resolução de problemas, com objetivos, etapas e avaliação.

A qualidade total implica a utilização de todos os recursos para o aperfeiçoamento do processo ensino-aprendizagem como um todo, sejam esses recursos financeiros ou humanos.

Segundo Libâneo (2001b):

Quando aplicada ao sistema escolar e às escolas, a qualidade total tem como objetivo o treinamento de pessoas para serem competentes no que fazem, dentro de uma gestão eficaz de meios, com mecanismos de controle e avaliação dos resultados, visando atender a imperativos econômicos e técnicos (LIBÂNEO, 2001b, p. 53).

O que realmente importa é se a escola está formando jovens que tenham condições de atuar no mercado de trabalho, característica da qualidade total.

No sentido de qualidade total da educação, o termo gestão é muito mais amplo. Ultrapassa os portões da escola e transcende a elaboração de metodologias pedagógicas, pois a gestão da escola deve atender ao processo ensino-aprendizagem. Paro (2011) destaca que:

[...] o erro básico que persiste na organização de nossas escolas é a omissão da especificidade de seu trabalho e a assunção de um modelo de estrutura adequado às empresas privadas em geral, produtoras de bens e serviços que, na sociedade capitalista, têm objetivos antagônicos ao do empreendimento educacional (PARO, 2011, p. 34).

Cabe à escola oferecer um ensino sistematizado, como prática social intencional, com objetivos, meios e fins planejados. Para isso, deve fortalecer as ações da gestão na elaboração de uma proposta pedagógica bem estruturada, com a participação de toda a comunidade e respeitando os diversos olhares e diferentes visões de mundo.

Nesse sentido, a gestão da escola é um ato político (FREIRE, 1987), uma ação dialógica que se compõe de colaboração, união, organização e síntese cultural, a forma como enxergamos a sociedade, pois toda ação cultural é sistematizada e uma forma deliberada de ação que incide na estrutura social.

Com a melhoria permanente da qualidade de atendimento e da permanência dos alunos nas escolas, tem-se uma transformação política e social, pois todos somos sujeitos históricos e sociais inseridos em uma sociedade na qual partilha de uma determinada cultura e passamos a transformá-la transformando-nos, e assim a escola cumpre o seu papel social.

Segundo Saviani (2001):

Escolarizar todos os homens era condição de converter os servos em cidadãos, era condição de que esses cidadãos participassem do processo político, e, participando do processo político, eles consolidariam a ordem democrática, democracia burguesa, é óbvio, mas o papel político da escola estava aí muito claro. A escola era proposta como condição para a consolidação da ordem democrática (SAVIANI, 2001, p. 44).

A escola é um espaço de convívio coletivo de seres sociais singulares e históricos, e a gestão, na figura do diretor, deve agregar a todos. Cabe ao gestor consonância, diálogo, parceria com professores, familiares e comunidade. Esse é o papel do gestor na garantia da qualidade social da educação.

Os indicadores de qualidade desempenham um papel fundamental na busca pela qualidade social da educação e por uma gestão democrática que atenda às políticas públicas educacionais, pois traduzem em números a evolução dos resultados para alcance das metas. Isso revela os acertos e equívocos das unidades escolares, possibilitando o redimensionamento das propostas pedagógicas, dos planos de gestão e dos PPPs em busca da melhoria da qualidade.

Segundo Vieira (2007):

Nessa perspectiva, cabem aos formuladores de política e aos gestores concentrarem esforços na tarefa de fazer chegar às escolas os instrumentos para operacionalizarem o desafio do sucesso do ensino e da aprendizagem. Esta tarefa sem trégua está posta para todos. A ela não podem se furtar a(s) política(s) e a gestão da educação básica (VIEIRA, 2007, p. 68).

Diante disso, a escola pública de qualidade precisa garantir a todos não só o acesso e a abertura de vagas, mas também a permanência e a conclusão dos estudos com eficácia e eficiência. Vieira (2009, p. 131-132) pontua que “gestão escolar bem-sucedida, portanto, é aquela voltada à aprendizagem dos alunos, questão central no debate sobre o desafio a promover a educação da população brasileira”.

Nesse sentido, Cury (2002):

A educação escolar pode contribuir para a democracia não apenas pela formação do cidadão crítico e participativo, mas também por ser ela própria um lugar onde se põe em prática a vivência do que se propõe nos objetivos: desenvolvimento da autonomia do pensamento, iniciativa, liderança, participação nas decisões (CURY, 2002, p. 193).

A gestão democrática deve possibilitar que o espaço escolar seja um lócus privilegiado de produção de saber e oferecer condições necessárias para a efetivação de aprendizagens significativas. Nesse processo, a escola vem assumindo funções diferentes como fonte secundária de produção de saberes, pois o conhecimento eurocêntrico é validado socialmente e repassado de geração para geração e não o que se produz na escola como cultura local.

Para garantia do cumprimento dessas políticas públicas inclusivas, o supervisor de ensino e os gestores passam a ter um compromisso social com a elaboração do currículo e com a garantia do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, a qualidade total e social da educação deve ser pautada por uma gestão democrática e participativa, pelo exercício da cidadania, pelo protagonismo dos estudantes e pela formação de cidadãos éticos e conscientes de seus direitos e deveres, motivando a todos a desempenharem o seu papel social.

Outras áreas, além da pedagogia, colaboram com a construção e compreensão do processo de ensino-aprendizagem. São elas a filosofia, a sociologia, a história, a política, a economia, entre outras. É transitando por essas áreas que Saviani propõe a Pedagogia Histórico-Crítica, ou seja, uma postura dialética entre outras teorias educacionais.

Segundo Saviani (2003):

[...] é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens, ou seja, devem-se identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados, distinguindo entre o essencial e o acidental, o principal e o secundário, o fundamental e o acessório, observando a organização dos meios, por meio dos quais, progressivamente, cada indivíduo singular compreenda a humanidade produzida historicamente (SAVIANI, 2003, p. 13-14).

Para que esse processo civilizatório e de humanização possa levar o indivíduo a apreender cada vez mais e se aprimorar, tornando suas experiências válidas e socialmente aceitas. A gestão democrática contribui para que a articulação do homem na sociedade seja de crítica participativa. Essas ações críticas participativas trazem para o contexto da escola desafios para a gestão escolar, que precisa ter um olhar para o todo, com perspectivas interdisciplinares, com competências socioemocionais para uma gestão de excelência.

Nesse sentido, os estados implantaram, por meio das políticas públicas educacionais inclusivas, o PEI, que almeja contribuir para esse novo sujeito de direito e mobilizador de cultura. No entanto, ainda temos que pensar a escola como produtora de ideologia dominante, que modelo de ensino está oferecendo e para que sociedade. Nesse sentido, menciona Apple (1982 *apud* MOREIRA, 1989, p. 22):

[...] as escolas "desempenham funções vitais na recriação das condições necessárias para que a hegemonia ideológica seja mantida. Tais condições, porém, não são impostas. Elas são e precisam ser continuamente reconstruídas em instituições como a escola" (APPLE, 1982 *apud* MOREIRA, 1989, p. 17).

As transformações dos tempos e espaços nos currículos das escolas do PEI nos mostram uma preocupação com a educação para além da escola, pois devemos pensar não só na gestão democrática, mas também na capacitação e formação em serviço dos profissionais da educação e de todos os envolvidos no processo educacional.

3.2 EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi

A EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi, circunscrita à Secretaria Estadual da Educação de São Paulo, foi criada pelo Ato Governamental nº 58.309,

de 20 de agosto de 2012, e provisoriamente autorizada a funcionar com o nome de EE Feitiço da Vila.

Foi criada para atender à demanda da região do Parque Independência, região do Valo Velho, distrito de Capão Redondo, que faz divisa com o município de Itapeverica da Serra, embora estivesse situada na Rua Luar do Sertão. A região recebe um número significativo de migrantes em busca de aluguéis e moradia mais em conta e muitas pessoas buscando mudar sua condição social abrindo pequenos comércios.

O prédio escolar foi construído para atender aos anos iniciais da EE Joiti Hirata, que não atendia à demanda local. Porém, durante a construção do prédio, o município de São Paulo inaugurou o Centro Escolar Unificado Feitiço da Vila, que absorveu parte da demanda, e a transferência do prédio da Escola Municipal Betinho para a região ajudou a desafogar a demanda dos anos iniciais, tendo em vista o grande desenvolvimento do bairro, com a construção de várias casas ligadas a cooperativas habitacionais e mutirões, aumentando ainda mais o número de moradores dessa região.

Para atender a uma demanda social que já era solicitada havia tempo, a escola EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi passou a atender aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. Então, em outubro de 2015, foi aprovada a Lei nº 15.937, de 14 de outubro de 2015 (projeto de Lei nº 276/15) (SÃO PAULO, 2015), que propunha a mudança do nome da EE Feitiço da Vila para EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi

Histórico e currículo do Patrono da unidade escolar:

Bernadete Aparecida Pereira Godoi, nascida em 17/02/1966, em São Paulo, Capital. Filha de José Franco Godoi e Nair Pereira Godoi, casou-se e foi mãe muito jovem - aos 16 anos de idade teve sua única filha - Caroline Godoi de Barros. Estudou Letras na Fundação Santo André e iniciou sua carreira no magistério paulista em 1995 como professora de Língua Portuguesa, na Escola Estadual Profª Therezinha Sartori, no município de Mauá. Ao longo de sua carreira, trabalhou em diversas escolas da rede estadual de ensino, jurisdicionadas à Diretoria de Ensino de Mauá, e por muitos anos foi professora na Escola Nerina Adelfa Ugliengo – Enau – Ribeirão Pires, São Paulo. Em 2008, foi designada PC (Professor Coordenador) na E.E. Carlos Drummond de Andrade, município de Mauá. Nesta mesma Diretoria, foi designada Diretor de Escola da EE Jardim Zaíra VII a partir de fevereiro de 2010. Em agosto de 2011, foi designada como Supervisor de Ensino da Diretoria de Ensino Sul 2, onde permaneceu trabalhando até a sua morte em 30/06/2014, ocasião em que viajava para

visitar a mãe em Tupã (Fonte: Ata do Conselho de Escola da EE. Profª Bernadete Aparecida Pereira Godoi).

Em 2014, ano de falecimento da supervisora de ensino, foi também implantado o PEI na EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi. O objetivo do PEI era formar jovens protagonistas competentes, solidários e autônomos, capazes de delinear um projeto de vida, independentemente das vulnerabilidades características da região.

As atividades de gestão democrática e participativa iniciam-se pelo conhecimento do contexto social e cultural em que a unidade escolar está inserida. Percebe-se o grande número de moradias e sem plano de urbanismo no mapa de localização (Figura 1).

Figura 1 – Visão aérea da região do Valo Velho, São Paulo-SP



Fonte: disponível em: https://www.google.com/intl/pt-BR_US/help/terms_maps/14/04/2020.

Percebe-se que a região urbana em que está inserida a unidade escolar passou por ocupação, porém uma ocupação desorganizada. Desde o início da formação do bairro não houve um plano de urbanização. Vieram para essa região pessoas que estavam em busca de moradia barata e expectativas de mudança de vida.

A ocupação desorganizada e rápida dificultou a elaboração de políticas públicas que investissem em melhorias urbanas, tampouco em escolas. No entanto,

tendo em vista a necessidade de escola de ensino médio na região, conforme demanda analisada, foi inaugurada a unidade escolar referida. A escola estadual localiza-se na Rua Luar do Sertão, sem número, no bairro Chácara Santa Maria, CEP 05879-450, Distrito do Capão Redondo, zona urbana.

A unidade escolar atende à educação básica, oferecendo do ensino fundamental anos finais, ou seja, do 6º ao 9º anos, ao ensino médio, com um total de 441 alunos, dos quais 173 estão matriculados no ensino médio integral, divididos em cinco salas, e 268 são estudantes do ensino fundamental anos finais, também integral, divididos em sete sala.

Com a inauguração da escola, os alunos que finalizaram o ensino fundamental nas escolas da região, tanto municipais como estaduais, receberam indicação para continuarem os estudos nessa unidade recém-inaugurada. Porém, esses alunos já nutriam expectativas de irem para as escolas reconhecidas na comunidade, o que ocasionou descontentamento, indisciplina e a falta de reconhecimento do local como instituição escolar, levando à não conservação da instituição escolar, o que desencadeou vandalismos e depredações de patrimônio público. Isso gerou um sentimento de não pertencimento e de baixa autoestima, cujo resultado foi um elevado número de transferências e alto índice de evasão escolar.

Muitos desses alunos vivem em um contexto de ausência dos pais ou responsáveis, que trabalham e não conseguem acompanhar a vida acadêmica dos filhos. Muitas vezes, só têm a mãe presente, que tem as responsabilidades de chefe da casa.

Em 2017, com a melhoria dos resultados no SARESP e com o reconhecimento da escola pela comunidade como polo de educação e cultura, houve um aumento na procura de vagas não só por alunos de escolas públicas locais, como também por alunos vindos por transferências de escolas particulares da região que buscavam um ensino integral.

Para atender a essa demanda, atualmente a unidade tem uma infraestrutura melhor, conforme Quadro 1 e Quadro 2.

Quadro 1 – Espaço físico

Sala de aula: 13	Cantina: 1	Quadra coberta: 1	Pátio coberto: 1
Refeitório: 1	Cozinha: 2	Dispensa: 1	Dep. de alimentos: 1
Almoxarifado: 1	Sala do grêmio 1	Sala de diretor 1	Sala vice-diretor 1
Sala de prof.: 1	Sala de secretaria: 1	Sala de CP: 1	Laboratório de informática: 1
Laboratório de química: 1	Laboratório multiuso: 1	Sala de TV/vídeo: 1	Sala de leitura: 1
Laboratório de ciências física e biológica: 1	Laboratório de ciências física e biológica: 1	Vestiário masculino: 1	Vestiário feminino: 1
Sanitário adequado a portadores de deficiência masc.: 1	Sanitário adequado a portadores de deficiência: 1	Sanitário aluno feminino: 1	Sanitário aluno masculino: 1
Sanitário adequado a portadores de deficiência feminino: 1	Sanitário adequado a portadores de deficiência masculino: 1	Elevador: 1	

Fonte: A autora (2020).

Quadro 2 – Quadro de pessoal

Professor Educação Básica I: 11	Professor Educação Básica II: 21
Diretor: 1	Vice-Diretor de Escola: 1
Professor Coordenador: 1	Agente de Organização Escolar: 5
Gerente de Organização Escolar: 1	

Fonte: A autora (2020).

A unidade escolar observa a Resolução SE 52/2013 (SÃO PAULO, 2013a) e seus anexos para a elaboração da sua Matriz Curricular, que será parte integrante da proposta pedagógica da unidade (Quadros 3 e 4).

Quadro 3 – Matriz Curricular da Educação Básica – Ensino Fundamental

ANEXO III
ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL DIURNO

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS				TOTAL DE AULAS
		6º	7º	8º	9º	
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA	6	6	6	6	960
	LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS	2	2	2	2	320
	ARTE	2	2	2	2	320
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	2	320
	MATEMÁTICA	6	6	6	5	920
	ENSINO RELIGIOSO*	0	0	0	1	40
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	4	4	4	4
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	4	4	4	4	640

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS				TOTAL DE AULAS
		6º	7º	8º	9º	
	GEOGRAFIA	4	4	4	4	640
TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		30	30	30	30	4.800
PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA	2	2	2	2	320
	ELETIVAS	2	2	2	2	320
	TECNOLOGIA E INOVAÇÃO	1	1	1	1	180
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		5	5	5	5	820
TOTAL GERAL DE AULAS		35	35	35	35	5.620

Fonte: São Paulo (2019a).

Legenda: * Caso não haja demanda para Ensino Religioso, acrescentar uma aula de matemática.

Quadro 4 – Matriz Curricular da Educação Básica – Ensino Médio

ANEXO VII

ENSINO MÉDIO – DIURNO

ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS			TOTAL DE AULAS	
		1º	2º	3º		
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA E LITERATURA	5	5	5	600	
	LINGUAGENS	LÍNGUA ESTRANGEIRA – INGLÊS	2	2	2	240
		ARTE	2	2	2	240
		EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	2	240
		MATEMÁTICA	5	5	5	600
	CIÊNCIAS DA NATUREZA	QUÍMICA	2	2	2	240
		FÍSICA	2	2	2	240
		BIOLOGIA	2	2	2	240
	CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	2	2	240
		GEOGRAFIA	2	2	2	240
		FILOSOFIA	2	2	2	240
		SOCIOLOGIA	2	2	2	240
	TOTAL DA BASE NACIONAL COMUM		30	30	30	3.600
	PARTE DIVERSIFICADA	PROJETO DE VIDA	2	2	2	240
ELETIVAS		2	2	2	240	
TECNOLOGIA E INOVAÇÃO		1	1	1	120	
TOTAL DA PARTE DIVERSIFICADA		5	5	5	600	
TOTAL GERAL DE AULAS		35	35	35	4.200	

Fonte: São Paulo (2019a).

As matrizes curriculares dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio obedecem às novas diretrizes curriculares para a educação básica previstas para as escolas PEIs. Na parte diversificada, encontramos as disciplinas de Projeto

de Vida, Eletivas e Tecnologia da Inovação, totalizando 600 horas e atendendo ao que preconiza a LDBEN (BRASIL, 1996) a respeito da ampliação do tempo dos alunos nas escolas e com qualidade.

Nesse aspecto, as novas disciplinas próprias das PEIs da parte diversificada irão contribuir para que a gestão escolar democrática e participativa possa ser cada vez mais participativa e tornar-se uma gestão de excelência.

Para tanto, investir na proposta pedagógica para melhorar os resultados das avaliações externas SARESP passa a ser um ponto-chave na construção curricular e no plano de melhoria da unidade escolar.

Deve-se esclarecer o que se espera em cada nível de desempenho do grupo de alunos nas avaliações externas do SARESP (Quadro 5).

Quadro 5 – Descrição dos níveis de desempenho do SARESP

Níveis de Desempenho	Descrição dos Níveis
Abaixo do Básico	Os alunos neste nível demonstram domínio insuficiente dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram
Básico	Os alunos neste nível demonstram desenvolvimento parcial dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Adequado	Os alunos neste nível demonstram conhecimento e domínio dos conteúdos, competências e habilidades requeridos para a série escolar em que se encontram.
Avançado	Os alunos neste nível demonstram conhecimentos e domínios dos conteúdos, competências e habilidades além do requerido para a série escolar em que se encontram.

Fonte: São Paulo (2019b, p. 3).

Os gráficos de resultados da EE Professora Bernadete Aparecida Godoi são apresentados nos Gráficos de 1 a 7.

Gráfico 1 – Resultado do desempenho dos 9º anos do Ensino Fundamental Anos Finais



Fonte: São Paulo (2020).

A escola em análise conseguiu, no ano de 2018, um resultado positivo, elevando o número de seus alunos para os dois níveis, o nível adequado e o nível avançado tanto em Língua Portuguesa como em Matemática. Comparando-se os resultados da EE analisada com os gerais da DESUL2, conforme Gráfico 1, conclui-se que os resultados são negativos, tendo em vista o total de alunos no básico.

Deve-se perceber que o ideal é termos todos os alunos sempre no nível adequado e nível avançado. Caso contrário, é necessário planejar e replanejar as ações para alcançá-los. Portanto, a análise desse gráfico é positiva no tocante à quantidade de alunos que alcançaram os níveis adequado e avançado.

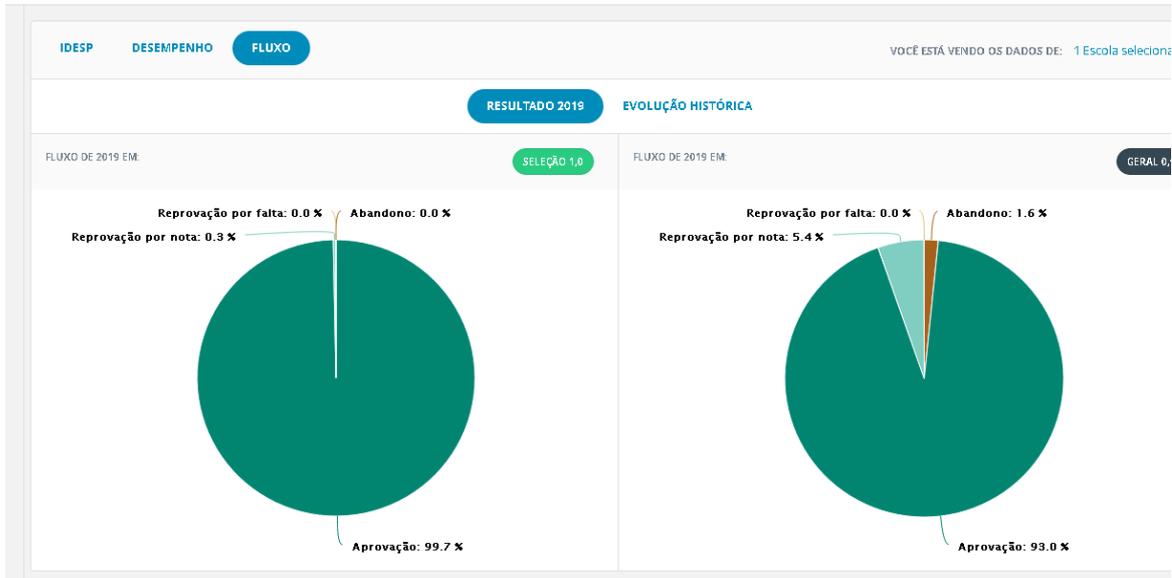
Gráfico 2 – Resultado do desempenho dos alunos do 3º ano do Ensino Médio



Fonte: São Paulo (2020).

No ensino médio, a análise revela que a maioria dos alunos está no nível adequado em Língua Portuguesa, porém não há nenhum aluno no nível avançado em Matemática, o que, do ponto de vista da gestão de excelência, não pode acontecer, portanto é preciso elaborar um plano de ação de melhoria para mudar essa situação.

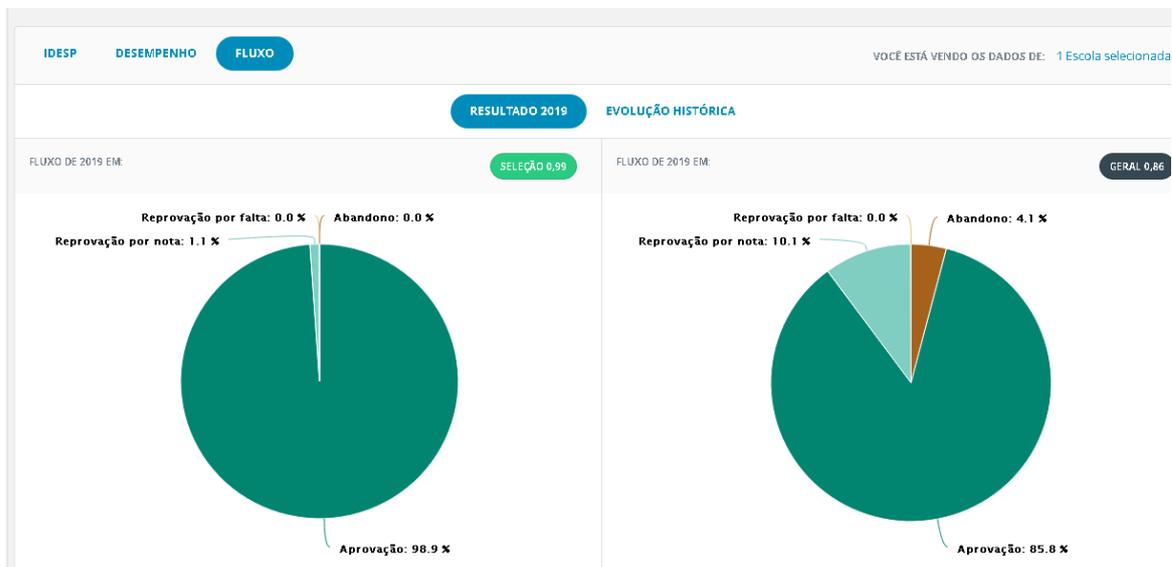
Gráfico 3 – Análise do fluxo no Ensino Fundamental Anos Finais



Fonte: São Paulo (2020).

A escola não apresenta problemas de fluxo nessa etapa de ensino, pois vem desenvolvendo projetos de busca ativa, o que faz com que os alunos que estão em iminência de abandono escolar voltem a frequentar as aulas.

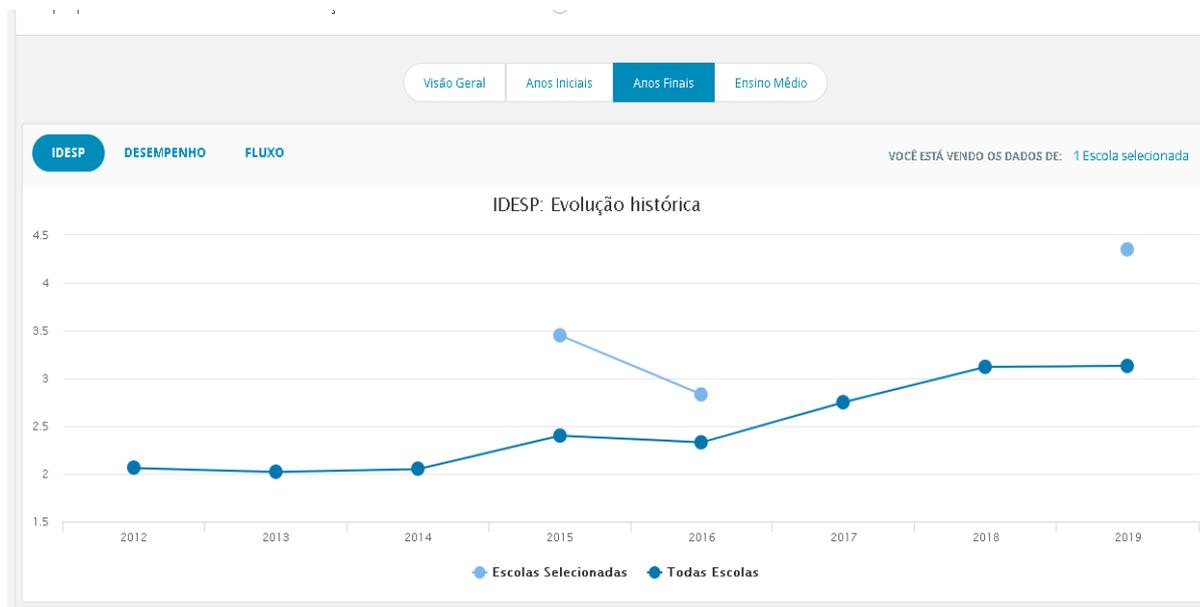
Gráfico 4 – Análise do fluxo no Ensino Médio



Fonte: São Paulo (2020).

Os resultados do fluxo do ensino médio no ano de 2018 apresentam que a escola esteve em contato direto com os interesses desse público, atendendo a seus anseios e tornando a escola um lugar em que ele gostaria de estar.

Gráfico 5 – Evolução histórica do desempenho da EE Bernadete no EFAF



Fonte: São Paulo (2020).

Observa-se que a EE Bernadete teve evoluções em relação às escolas da DESUL2 e continua a sua evolução, alcançando os resultados e indo além das metas nos anos de 2016 a 2019.

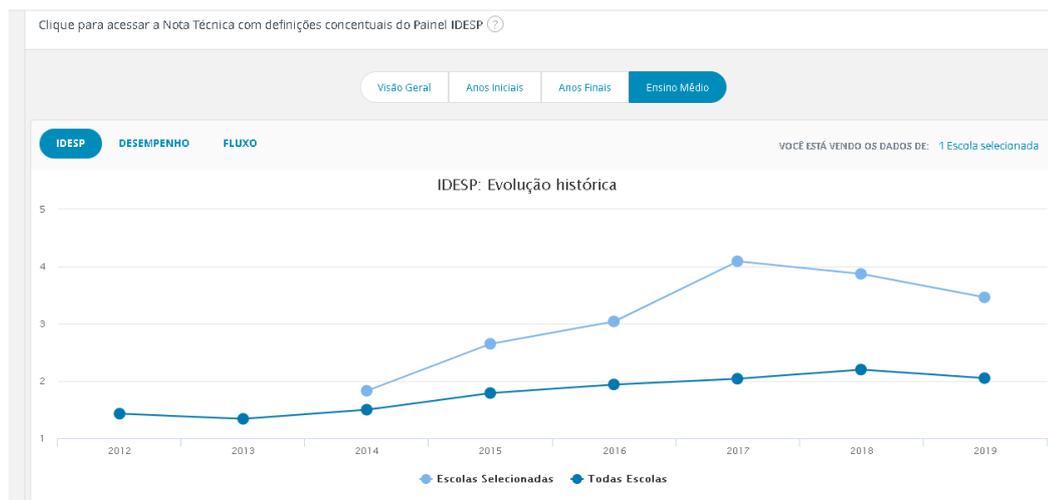
A Tabela 1 mostra as metas do IDESP por grupo de escolas da DESUL 2 e as metas alcançadas pela EE Professora Bernadete Aparecida Godoi.

Tabela 1 – Ensino Fundamental Anos Finais integral

	2015	2016	2017	2018	2019
IDESP/DE	2,14	2,33	2,75	3,12	3,16
ESCOLA	3,45	2,83	NR	NR	4,35

Fonte: A autora (2020).

Gráfico 6 – Evolução histórica do desempenho da EE Bernadete Ensino Médio



Fonte: São Paulo (2020).

A análise evidencia que os resultados alcançados apresentam melhoras em relação a seus próprios resultados.

A Tabela 2 mostra as metas do IDESP por grupo de escolas da DESUL2 e as metas alcançadas pela EE Professora Bernadete Aparecida Godoi.

Tabela 2 – Ensino Médio integral

	2015	2016	2017	2018	2019
IDESP/DE	1,79	1,94	2,04	2,20	2,05
ESCOLA	2,65	3,04	4,09	3,87	3,46

Fonte: A autora (2020).

Percebe-se que o ensino médio consegue manter gradativa evolução e o crescimento de suas metas em todo o período analisado. Isso revela que as ações desenvolvidas pela escola estão alcançando os objetivos propostos nos plano de ação, programa de ação, agenda pessoal, programa para realização da formação dos acolhedores e programa para realização do acolhimento dos alunos.

Gráfico 7 – Evolução histórica da meta do IDESP e resultado alcançado



Fonte: São Paulo (2020).

Ao analisarmos o desempenho histórico dos resultados alcançados em relação à meta proposta, conseguimos perceber uma evolução no que se refere à porcentagem do cumprimento da meta estabelecida pelo IDESP e a grande evolução histórica em números da unidade escolar em análise.

Tabela 3 – Metas de Longo Prazo (2030) para as escolas da rede pública de educação de São Paulo

	5 anos EF	9 anos EFAF	3 Médio
Meta 2030	7,0	6,0	5,0

Fonte: São Paulo (2019b, p. 7).

Segundo disposto na Nota Técnica (SÃO PAULO, 2019b),

Embora as metas para 2030 sejam iguais para toda a rede, as metas intermediárias respeitam o ponto de partida de cada escola. Deste modo, cada escola possui metas intermediárias próprias, ou seja, metas anuais que consideram as peculiaridades da escola e que estabelecem passos para a melhoria da qualidade de acordo com aquilo que é possível a escola atingir e do esforço que precisam realizar. Por um lado, escolas com baixos valores de IDESP têm um caminho mais longo a percorrer em relação àquelas escolas com valores de IDESP mais elevados. Por outro lado, pequenas iniciativas ou mudanças na rotina das escolas com baixos indicadores geram avanços muito maiores do que para escolas que já apresentam indicadores elevados. Desta forma, todas as escolas têm as mesmas condições de cumprir as metas que foram estabelecidas [...] (SÃO PAULO, 2019b, p. 5-6).

Nesse sentido, as políticas públicas apresentam um avanço em percentual até o ano de 2030, possibilitando que as escolas da rede possam se adequar estrategicamente para alcançá-los.

Tomando como base os instrumentos utilizados para calcular os índices de avaliações federais (Fórmula 1), percebe-se que o índice, ao ser calculado o seu resultado final, não trata somente do desempenho dos alunos, mas de um conjunto de fatores.

Fórmula 1 – Cálculo do IDEB

$$\text{IDEB}_{ji} = N_{ji} P_{ji}$$

Em que:

- **i** = ano do exame (SAEB e Prova Brasil) e do Censo Escolar;
- **N_{ji}** = média da proficiência em Língua Portuguesa e Matemática, padronizada para um indicador entre 0 e 10, dos alunos da idade *j*, obtida em determinada edição do exame realizado ao final da etapa de ensino; e
- **P_{ji}** = indicador de rendimento baseado na taxa de aprovação da etapa de ensino dos alunos da unidade *j*.

Fonte: Brasil (2007).

Para fomentar as políticas públicas educacionais inclusivas, o estado de São Paulo tem um instrumento que avalia suas escolas por metas calculadas por unidade e coloca como um índice o fluxo que cada unidade apresenta para o cálculo do resultado final, conforme Fórmula 2.

Fórmula 2 – Cálculo do IDESP

$$\text{IDESP}_s = \text{ID}_s \times \text{IF}_s$$

Fonte: São Paulo (2019b, p. 2).

O IDESP corresponde à multiplicação de dois indicadores – o indicador de desempenho (ID), que avalia o quanto os alunos aprenderam, e o indicador de fluxo (IF), que avalia quanto tempo os alunos levam para aprender. O IDESP é calculado para cada etapa da escolarização (s): [...] – Onde ID_s é o indicador de desempenho da série *s* e IF_s é o indicador de fluxo da série *S*, e *S* representando o 5º ano do EF, o 9º ano do EF ou a 3ª série do EM.

O desempenho dos alunos é medido pelos resultados dos exames de Língua Portuguesa (LP) e Matemática (Mat) do SARESP, nos 5º e 9º anos do Ensino Fundamental e na 3ª série do Ensino Médio (SÃO PAULO, 2019b, p. 2).

Para calcular o IDESP, não se usa somente a nota alcançada no desempenho pelos alunos, mas também o fluxo, a quantidade de alunos reprovados por notas e/ou faltas e o índice de abandono escolar.

A EE Bernadete apresenta um plano de melhoria dos índices para o ano em que seu resultado ficou abaixo do esperado em termos de meta (Tabela 4).

Quadro 6 – Plano de melhoria

6 – Prioridades, Causas, Resultado Esperado e Descrição da Atividade na Função e Premissas.			
IDESP da escola Ensino Fundamental 2015: 3,45		Meta simulada do IDESP da Escola para 2016: 3,70	
IDESP da escola Ensino Médio 2015: 2,65		Meta simulada do IDESP da Escola para 2016: 3,17	
PRIORIDADES DA ESCOLA	CAUSAS	RESULTADO ESPERADO	DESCRIÇÃO DA ATIVIDADE NA FUNÇÃO
Melhorar o desempenho acadêmico (Passar de abaixo do básico para básico – LP EF)	Falta de responsabilidade do aluno quanto a seu papel como estudante;	Passar de 12,73 para 10% de alunos no abaixo do básico em Língua Portuguesa – Ensino Fundamental	Formação dos professores Tutores, Acompanhar o atendimento da Tutoria (coletivo e individual);
Melhorar o desempenho acadêmico (Passar de básico para adequado – LP- EF)	Aluno com defasagem;	Passar de 61,82 para 33,33 % de alunos no básico em Língua Portuguesa – Ensino Fundamental	Acompanhar a montagem do Portfólio do Aluno através do desenvolvimento do Projeto de Vida;
Melhorar o desempenho acadêmico (Passar de abaixo do básico para básico – Matemática- EF)	Falta de rotina de estudos;	Passar de 19,3 para 10% de alunos no abaixo do básico em matemática – Ensino Fundamental	Conhecer os Programas de Ação dos Professores;
Melhorar o desempenho acadêmico (Passar de básico para adequado – Matemática - EF)	Desconhecimento das habilidades estruturantes;	Passar de 57,89 para 53,33% de alunos no básica em matemática – Ensino Fundamental	Compartilhar com a Equipe Escolar os pontos relevantes do Projeto de Vida;
Melhorar o desempenho acadêmico (Passar de abaixo do básico para básico – L P - EM)	Falta de Comprometimento nas avaliações internas e externas	Passar de 35,29 para 28,23% de alunos no abaixo do básico em Língua Portuguesa – Ensino Médio	Dar ciência aos pais do Projeto de Vida dos Alunos;
Melhorar o desempenho acadêmico (Passar de básico para adequado – LP - EM)		Passar de 52,94% para 42,35% de alunos no Básico em Língua Portuguesa – Ensino Médio	Orientar os Professores de PV para que instruem os alunos com Projeto de Vida indefinido;
Melhorar o desempenho acadêmico (Passar de abaixo do básico para básico – Matemática- EM)		Passar de 40% para 32% de alunos abaixo do básico em Matemática – Ensino Médio	Prevenção e Mediação de conflitos;
Melhorar o desempenho acadêmico (Passar de básico para adequado – Matemática - EM)		Passar de 53,33 para 42,66% de alunos no básico em Matemática – Ensino Médio	Respeitar à individualidade do aluno;

Fonte: São Paulo (2016).

Um dos princípios das avaliações externas é que seus resultados sirvam de elemento para reflexão e replanejamento das ações da equipe gestora em ações democráticas e participativas, administrativas e pedagógicas que serão desenvolvidas pela unidade escolar.

Para atingir uma gestão de excelência, a escola precisa se comprometer com a busca pelos resultados durante todo o processo de planejamento, execução e reavaliação das ações relacionadas a: programa de ação, agenda pessoal, programa de realização de formação de acolhedores, acolhimento dos alunos, cronograma para início de atividades de tutoria, professor tutor, prazos estipulados para eventos.

Pode-se citar ainda a corresponsabilidade, a colaboração entre os membros de toda a unidade escolar, alunos e profissionais das escolas na construção de vínculos positivos e a orientação de pais e responsáveis, incentivando-os a participar ativamente da vida escolar do filho e compartilhar com toda a equipe escolar os assuntos pertinentes à escola por meio de comunicados.

Assim, na replicabilidade de ações positivas e foco nas soluções com criatividade, a equipe gestora poderá, por meio de ações criativas, visão crítica e um olhar sobre o todo, com o apoio da supervisão escolar e observar se as práticas e orientações da implantação das políticas públicas estão sendo atendidas.

Pode-se antecipar que não bastam os instrumentos e colegiados de participação democrática previstos na LDBEN (BRASIL, 1996) e estudados no capítulo 2, como auxiliares e colaboradores da gestão democrática e participativa, pois, nas PEIs, esses instrumentos estão atrelados a outros instrumentos, como Plano de Ação, Programa de Ação, Guias de Aprendizagem e Agenda Bimestral.

Visando aos resultados positivos, as políticas públicas educacionais da SEESP vão além da LDBEN (BRASIL, 1996). A Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013 (SÃO PAULO, 2013a), aprova a Lei Complementar nº 1.164 (SÃO PAULO, 2012a), que incorpora às funções do diretor de escola outras funções específicas para ocupar o cargo em uma escola de ensino integral pública no estado de São Paulo.

Quadro 7 – Função do Gestor/Diretor

Resolução SE nº 52, de 14-8-2013	Lei Complementar nº 1.164/2012
Diretor	Diretor
Artigo 1º – Fica aprovado o ANEXO, integrante desta resolução, que dispõe sobre o perfil, as competências e as habilidades a serem requeridos dos integrantes do Quadro do Magistério – QM/SE, no exercício de cargo de Diretor de Escola,	Artigo 4º - São atribuições específicas dos Diretores das Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, além daquelas inerentes ao respectivo cargo:
a) Compreender as políticas educacionais da Secretaria de Estado da Educação, no contexto social de desenvolvimento do Estado de São Paulo, em áreas como gestão escolar, desenvolvimento curricular, avaliação do desempenho dos alunos e formação continuada de profissionais, para identificar o papel das diferentes instancias educacionais na definição e implementação de políticas educacionais dos governos federal, estadual e municipal, dos conselhos nacional, estadual e municipal de educação	I - planejar, implantar e articular todas as atividades destinadas a desenvolver o conteúdo pedagógico, método didático e gestão escolar; (NR)
b) Compreender o papel do Diretor de Escola na estrutura da SEE/SP. c	II - coordenar a elaboração do plano de ação, articulando-o com os programas de ação dos docentes e os projetos de vida dos alunos; (NR)
c) Conhecer princípios e métodos para a promoção da gestão democrática e participativa; para exercer a gestão de tempos, espaços, pessoas, recursos e de investigação, em atendimento e demandas e a resolução de problemas pedagógicos e administrativos	III - gerir os recursos humanos e materiais para a realização da parte diversificada do currículo e das atividades de tutoria aos alunos, considerados o contexto social da respectiva Escola e os projetos de vida dos alunos;
d) Conhecer os componentes da organização do ensino e da legislação que estabelecem diretrizes para ações de formação continuada de melhoria do desempenho da escola, de seus profissionais e alunos	IV - estabelecer, em conjunto com os Professores Coordenadores, as estratégias necessárias ao desenvolvimento do protagonismo juvenil, entre outras atividades escolares, inclusive por meio de parcerias, submetendo-as aos órgãos competentes; (NR)
e) Compreender a importância da construção coletiva da proposta pedagógica da escola, com base na gestão participativa e democrática	V - acompanhar e orientar todas as atividades do pessoal docente, técnico e administrativo da respectiva Escola;
	VI - zelar pelo cumprimento do regime de trabalho do corpo docente de que trata esta lei complementar;
	VII - organizar, entre os membros do corpo docente da respectiva Escola, a realização das substituições dos professores, em áreas afins, nos seus impedimentos legais e temporários; (NR)
	VIII - planejar e promover ações voltadas ao esclarecimento do modelo pedagógico da Escola junto aos pais e responsáveis, com especial atenção ao projeto de vida;
	IX - acompanhar e avaliar a produção didático-pedagógica dos professores da respectiva Escola;
	X - sistematizar e documentar as experiências e as práticas educacionais e de gestão específicas da respectiva Escola;
	XI - atuar como agente difusor e multiplicador do modelo pedagógico da Escola, de suas práticas educacionais e de gestão, conforme os parâmetros fixados pelos órgãos centrais da Secretaria da Educação;
	XII - decidir, no âmbito de sua competência, sobre casos omissos.
	Parágrafo único - O Diretor poderá delegar atribuições ao Vice-Diretor.

Fonte: adaptado pela autora de São Paulo (2012a, 2013).

Percebe-se que, para exercer o cargo de gestor das PEIs, o diretor/gestor deve, além das competências estabelecidas pela Resolução SE nº 52 (SÃO PAULO, 2013a), ter e desenvolver outras competências para atender ao disposto na Lei Complementar nº 1.164 (SÃO PAULO, 2012a).

Porém, para atingir uma gestão democrática e participativa, são necessários outros instrumentos além das competências exigidas dos diretores de escola.

Quadro 8 – Instituições e instrumentos de apoio à gestão democrática

GESTÃO DEMOCRÁTICA EE	GESTÃO ADMINISTRATIVA EE PEI
<ul style="list-style-type: none"> . Conselho de escola . APM . Grêmio . Conselho de classe e série . Plano de Gestão 	<ul style="list-style-type: none"> . Conselho de escola . APM . Grêmio . Conselho de classe e série . Plano de Ação . Programa de Ação . Guias de Aprendizagem . Agenda Bimestral

Fonte: A autora (2020).

O PEI oferece um diferencial à escola que adere a ele (por isso há diferenças entre a gestão escolar de escolas da mesma rede), pois agrega outros instrumentos de apoio à gestão, o que contribui para o fortalecimento das ações e para um maior comprometimento de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, refletindo muitas vezes em um bom desempenho nas avaliações externas e possibilitando às escolas PEIs uma melhoria constante de seus resultados.

Assim, esse modelo de gestão democrática em uma escola PEI pode ser aplicado em outras unidades escolares, pois agregam a participação protagonista de alunos e professores, não deixando de mencionar a adequação salarial, que é significativa com a dedicação exclusiva.

3.3 Resultado transformador: um diálogo interdisciplinar

A sociedade moderna passa por mudanças constantes. Com isso, o indivíduo também vem se modificando, tendo que assumir diferentes identidades em diferentes momentos e a participação na comunidade de forma protagonista, havendo a necessidade de mudança do conhecimento da consciência a respeito da realidade e como os indivíduos interagem consigo mesmos e com os outros.

Considerando as diferentes concepções de identidades, Hall (2006) destaca três: o sujeito do iluminismo, o sujeito sociológico e o sujeito pós-moderno.

[...] identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar – ao menos temporariamente [...] (HALL, 2006, p. 13).

Os conceitos e premissas que orientam a gestão democrática e participativa fazem com que os indivíduos que participam desse processo contribuam com articulações entre diversos modelos de identidades, que se constroem dentro da cultura escolar, tornando o relacionamento positivo e transformador.

Nesse sentido, Hall (2006) mostra que as identidades não estão prontas e acabadas, mas são passíveis de mudanças de acordo com o momento em que estão inseridas e agindo.

A gestão democrática e participativa, segundo a LDBEN (BRASIL, 1996), está a serviço da educação para uma melhoria da qualidade e da eficiência do processo de ensino-aprendizagem, contribuindo para mudanças de identidades de seus indivíduos.

Nesse contexto de mudanças identitárias dos envolvidos no processo de gestão democrática e participativa, a interdisciplinaridade torna-se um princípio, pois os sujeitos se relacionam consigo mesmos e com os outros positivamente, utilizando-se de várias habilidades e competências. Para Fazenda (1991), esse conceito do momento aceita o entendimento do senso comum do que seja interdisciplinar, pois acredita que é no contexto do cotidiano que damos sentido às nossas vidas.

Segundo Fazenda (1996):

[...] o prefixo “inter”, dentre as diversas conotações que podemos lhe atribuir, tem o significado de “troca”, “reciprocidade” e “disciplina”, de “ensino”, e “instrução”, “ciência”. Logo, a interdisciplinaridade pode ser compreendida como sendo um ato de troca, de reciprocidade entre as disciplinas ou ciência - ou melhor de áreas de conhecimentos (FAZENDA, 1996, p. 35).

Esses novos comportamentos dos gestores que envolvem a utilização de habilidades e competências estão transformando o paradigma do processo de gerir,

orientar, formar, mobilizar, saindo do modelo tradicional, burocrático-administrativo, para um modelo democrático e participativo. Para Alarcão (2001, p. 122), “um paradigma constitui-se como um sistema estruturado de regras, pressupostos, métodos e princípios aceitos que enquadram a prática de uma comunidade [...]”. Nesse sentido, para Alarcão (2001, p. 120), “a função dos supervisores é, fundamentalmente, encorajar os professores a trabalharem em conjunto, como colegas, numa atitude indagadora e transformadora”.

As políticas públicas educacionais, no tocante à gestão democrática, estabelecem um modelo de competências ao gestor, porém esse modelo sofre interferência do indivíduo ao estabelecer o seu modelo de ser. Para Lück (2006), o paradigma abrange tudo que compõe a realidade, estabelecendo o modo de ser e de fazer dos sujeitos em seu cotidiano. Segundo Paro (2003, p. 103), “nesse contexto, a educação poderá contribuir para a transformação social, na medida em que for capaz de servir de instrumento de poder dos grupos sociais em seu esforço de superação da atual sociedade de classes”, assim a gestão escolar passa a ser desencadeadora de processos de transformações.

Segundo Azevedo (2010, p. 26), precisamos: “encarar a educação como ‘uma adaptação ao meio social’, um processo pelo qual o indivíduo ‘se penetra da civilização ambiente’”.

A gestão democrática e participativa das PEIs, voltada para a efetiva aprendizagem de todos, articula os colegiados, institutos auxiliares e os instrumentos auxiliares para a participação democrática dos envolvidos. Transforma não só as identidades desses elementos, mas todo o espaço geográfico ao redor da unidade em que se insere.

Ao trabalhar e desenvolver as competências relativas ao seu cargo, o trio gestor, formado por supervisor de ensino, diretor de escola e coordenador pedagógico, valoriza a diversidade cultural sob diversos olhares, que, para Hall (2006), pode-se entender como sentido de unidade a diversidade. O sujeito que tinha aparentemente uma identidade unificada e estável está se tornando fragmentado, composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas (HALL, 2006). Essa atitude interdisciplinar

mobiliza outras habilidades, que se efetivam com as competências do supervisor de ensino e do diretor escolar.

Essa capacidade de adaptação é uma competência exigida dos gestores educacionais em favor de uma sociedade que passa por constantes mudanças sociais, políticas e culturais.

Segundo Gomes (2003):

O termo competência começa a ser mais largamente empregado, a partir da década de 1970, pelos formadores de adultos com o intuito de diferenciar os resultados dos programas de formação de adultos do 'tipo e graus de qualificação' dos cursos profissionalizantes escolares e do 'nível escolar' dos cursos escolares gerais (GOMES, 2003, p. 23, grifos do autor).

Para que sejam alcançadas as metas estabelecidas por instrumentos de políticas públicas educacionais, como IDESP e IDEB, vê-se na prática da gestão democrática e no papel do gestor a integração entre as áreas do conhecimento e a concepção transversal de novas competências na organização do trabalho e na construção das propostas pedagógicas e planos de ação, assim como na construção curricular. Para isso, as competências e habilidades são consideradas como meio, não como fim em si mesmas, e elas partem do respeito à realidade e experiências de vida do aluno para chegar à sistematização do saber.

Segundo Pombo (2005),

A interdisciplinaridade se deixa pensar, não apenas na sua faceta cognitiva – sensibilidade à complexidade, capacidade para procurar mecanismos comuns, atenção a estruturas profundas que possam articular o que aparentemente não é articulável – mas também em termos de *atitude* – curiosidade, abertura de espírito, gosto pela colaboração, pela cooperação, pelo trabalho em comum (POMBO, 2005, p. 13, grifo do autor).

Nessa concepção de trabalho com contribuições de outras áreas do saber e com a visão global, temos o princípio da interdisciplinaridade, em que busca a gestão democrática conciliar vários conceitos pertencentes às diversas áreas do conhecimento a fim de promover avanços na produção de novos conhecimentos. Segundo Fazenda (2000), a interdisciplinaridade é muito mais do que pura categoria de conhecimento; ela é também ação.

Nesse sentido, a EE Bernadete é um exemplo. Mudanças realizadas no processo da gestão pedagógica e administrativa da unidade, que incorporou uma postura transdisciplinar, têm obtido avanços, evidentes nos resultados apresentados

entre 2015 e 2019. A gestão passou a utilizar ações democráticas para solucionar problemas.

A escola pesquisada, ao longo do período observado, passou a olhar os problemas do ponto de vista social, considerando que a sociedade está em constante movimento e quebrando o paradigma de fazer a gestão sob as ordens de uma classe dominante. Passou a fazer uma gestão observando os interesses do coletivo e atendendo às necessidades dessa comunidade. Para Lück et al. (2005), o gestor deve envolver todos no processo de gestão administrativa da unidade, desenvolvendo uma visão compartilhada.

Segundo Dourado (2001):

A gestão democrática é entendida como um processo de aprendizado e de luta política que não se circunscreve aos limites da prática educativa, mas vislumbra, nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do 'jogo' democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e, no seio dessas, as práticas educativas (DOURADO, 2001, p. 79, grifo do autor).

Trata-se aqui de garantir dentro do processo da gestão democrática a participação dos envolvidos, dos próprios gestores e da comunidade na decisão das ações no planejamento político-pedagógico, proporcionando a todos a participação no núcleo escolar, em atividades político-democráticas e na construção de sua autonomia, o que vem sinalizando a gestão democrática como forma positiva na obtenção de resultados cada vez mais próximos das metas propostas por políticas educacionais.

Toda mudança de postura dos envolvidos na gestão democrática é motivada pelo desejo: "O desejo é a busca de fruição daquilo que é desejado, porque o objeto dá sentido a nossa vida, determina sentimentos e nossas ações" (CHAUI, 1997 *apud* GIACON, 2002, p. 37).

O saber é partilhado e as responsabilidades são divididas, porém o direito discricionário pertence ao diretor, assim como a responsabilidade de responder administrativa, civil e penalmente por ação de omissão dos seus atos.

As premissas da gestão democrática e participativa, ao humanizar o olhar amplo, a escuta atenta, a humildade, o respeito, a colaboração e a ação política, nos

impelem a praticar atitudes interdisciplinares, que ajudam no alcance dos resultados esperados de forma eficiente, rica, levando ao entendimento de que somos responsáveis pela construção do conhecimento e da cultura e somos capazes de fazer escolas responsáveis e participativas dentro da comunidade em que se inserem.

No processo de gestão democrática escolar, as diversidades multiculturais, presentes e delineadas no PPP, nas propostas pedagógicas e no Plano de Gestão, oferecem um espaço para o diálogo entre os diferentes sujeitos de forma democrática, possibilitando o compartilhamento de conhecimentos e práticas entre todos os envolvidos, melhorando a qualidade do trabalho desenvolvido.

O processo de gestão democrática como instrumento de transformação deve considerar o espaço escolar um lugar de culturas plurais, que compreende as relações entre as diferentes identidades em construção e em formação contínua, que transcende a sala de aula, e valorizar a participação desses sujeitos na construção da identidade escolar.

Segundo Delors et al. (2000):

A Educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo nas diferentes circunstâncias da vida (DELORS et al., 2000, p. 99).

Para realizar as transformações necessárias na escola e atingir as metas estabelecidas, a gestão democrática precisa superar o paradigma do autoritarismo centralizador da administração escolar e colocar em prática o paradigma democrático e participativo. Isso só é possível se todos os envolvidos no processo educativo estiverem comprometidos com esse objetivo e dispostos a desenvolver uma consciência política e participativa. De acordo com Lück (2000, p. 16), “a mudança de consciência implica o reconhecimento desse fator pelos participantes do processo escolar, de sua compreensão ao seu papel em relação ao todo”. Isso evidencia a importância do papel do gestor no cumprimento da política pública educacional no que tange à gestão democrática e participativa.

Embora a gestão democrática esteja prevista desde 1988 na CF (BRASIL, 1988) e 1996 na LDBEN (BRASIL, 1996), ainda persiste o paradigma autoritário nas políticas públicas educacionais no que diz respeito às propostas educacionais e tempos escolares. Sendo um processo lento, muito dos envolvidos ainda acreditam que a gestão democrática exista somente no papel. Porém, ela se constrói no dia a dia do processo de cada gestor na sua unidade escolar. Para garantir esse novo modelo de gestão, faz-se necessária a participação de todos os indivíduos envolvidos no processo escolar educacional.

Quadro 9 – Diferentes ações do gestor

Gestão não Democrática	Gestão Democrática e Participativa
Elabora o PPP, PA, PP sem a participação dos envolvidos no processo educacional.	Elabora o PPP, PA, PP ouvindo e considerando as necessidades da comunidade e com participação dos envolvidos no processo educacional.
Decisões centradas na figura autoritária do diretor e na sua vontade.	Decisões distribuídas igualmente entre os membros do processo, buscando um ambiente participativo de corresponsabilidade.
Conselho de Escola sem conhecimento de suas funções e somente cumprimento burocrático.	Conselho de Escola paritário e representativo e participativo, com membros atuantes e conscientes de seu papel na escola.
A gestão com mero cumprimento de obrigações burocráticas e individuais.	Gestão com um olhar global aos fatores de mudanças sociais e que busca parcerias.
Planejamento simplesmente administrativo para cumprir aspecto burocrático, informativo.	Planejamento reflexivo, escuta atenta, olhar amplo ações produtivas e flexíveis, acatando opiniões e sugestões de propostas inovadoras.
Não apoia os Grêmios escolares; alunos sem participação nas decisões da escola e em outros colegiados escolares.	Apoia a criação do Grêmio escolar e possibilita sua participação nas decisões e nos planejamentos escolares, como também nas avaliações institucionais.
Ambiente hostil de trabalho, sem a colaboração dos funcionários.	Ambiente de trabalho agradável; todos os funcionários assumem seu papel no processo educativo e na proposta educacional.
Participação da família apenas quando solicitada pela escola para reunião de pais e/ou individualmente para tratar de assuntos relacionados a indisciplinas dos filhos.	Maior participação da comunidade e da família nas decisões e no dia a dia da escola e nos colegiados escolares nas tomadas de decisões e na construção da proposta pedagógica.

Fonte: A autora (2020).

Como prática transformadora, a gestão democrática e participativa reforça a ideia de participação total, trabalho coletivo e integrado, trazendo avanços

pedagógicos, financeiros e administrativos e repensando as práticas para colocá-las em ação.

Nesse sentido, Heidrich (2009) diz que:

Construir uma gestão democrática exige tempo e planejamento e dá mais trabalho do que simplesmente agir de forma diretiva. Contudo, os ganhos são enormes quando as decisões sobre os gastos, a montagem do projeto pedagógico e os instrumentos de avaliação, entre outros, são compartilhados e a comunidade e a equipe se sentem, de fato, parte da escola. Assim o democrático deixa de ser adjetivo para se tornar prática (HEIDRICH, 2009, p. 18).

Para que essa transformação seja possível, é necessário que todos os profissionais estejam envolvidos. Nesse sentido, cabe ao gestor e ao supervisor de ensino o papel de formar e transformar as práticas para uma ação democrática efetiva.

É a execução das propostas pedagógicas e de ações refletidas e analisadas que possibilita uma gestão democrática transformadora, que busque em ações conjuntas as soluções para os problemas apresentados. Heidrich (2009, p. 18) diz que “o espírito participativo requer exercício diário” para caminhar na direção da autonomia e da resolução de problemas da comunidade.

A gestão democrática como prática transformadora deve propiciar e potencializar a conscientização e a participação de todos no diálogo, na resolução de problemas, na melhoria constante dos resultados e nas transformações e reformas promissoras tanto nas instituições como nas pessoas envolvidas para promover a democratização do ensino e da sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação de qualidade vem se destacando no Brasil em virtude da elaboração e implementação de políticas públicas inclusivas, que, por meio da criação de programas e projetos e de incentivos governamentais, têm melhorado o acesso e a permanência dos alunos na escola, assim como propiciado aprendizagens significativas e ensino de qualidade para todos.

Uma das formas encontradas pelo governo para melhorar a qualidade da educação nacional foi normatizar a gestão democrática nas escolas públicas, processo que começou na CF de 1988 (BRASIL, 1988), teve continuidade na LDBEN (BRASIL, 1996) e é aperfeiçoado até hoje, porém o que se nota é que não basta o princípio de gestão escolar democrática estar normatizado; precisamos incorporá-lo à prática cotidiana de nossas ações e estarmos abertos à escuta do outro e à participação social dos envolvidos no processo educacional, que é amplo, envolvendo até a comunidade. Para tanto, a própria gestão democrática tem seus institutos e colegiados, que visam assegurar essa participação.

As leis CF de 1988 e LDBEN de 1996 asseguram a elaboração de políticas públicas educacionais inclusivas a fim de garantir a qualidade do ensino e aprendizagem. Para avaliar a gestão democrática, criam-se mecanismos de avaliações externas e as avaliações institucionais como apoio a essas políticas. Ainda podemos citar a abertura de escolas com criação de vagas, garantindo o acesso e a permanência, com a preocupação com a qualidade do ensino e aprendizagens de todos para além do período escolar, para a vida.

Alguns desses programas, como o das avaliações externas, que têm por finalidade verificar e mensurar como está a qualidade da educação básica no território nacional, com uma justificativa de sermos um país economicamente desenvolvido, mas com índices educacionais ainda muito longe do esperado, fornecem às unidades escolares resultados para uma reflexão na busca da melhoria na aprendizagem. Essa evolução nos resultados das avaliações externas é mais propensa a acontecer em escolas que colocam em prática a gestão democrática e participativa, embora essa não seja a única causa. Podemos citar ainda a formação em serviço e a política de distribuição de material escolar, entre outros.

A gestão democrática e participativa pode ou não melhorar o desempenho dos alunos de uma determinada unidade escolar nos resultados apresentados pelo SARESP, bem como na elevação dos seus índices no IDESP. Verificou-se uma melhoria nos resultados da EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi nas avaliações externas do SARESP nos anos de 2015 a 2018, bem como nos resultados do IDESP dos referidos anos.

Ao se falar em melhoria dos resultados nas avaliações externas da EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi, deve-se considerar que a gestão democrática nesse PEI conta com o envolvimento do diretor, do professor coordenador e da comunidade escolar, mas com o apoio de coordenadorias, diretorias de ensino – com apoio do supervisor –, além de seus colegiados.

Os colegiados escolares, no que se refere à participação em tomadas de decisões e à avaliação dos serviços prestados pelos agentes representantes do estado, contribuem para as novas características dos diretores e supervisores de ensino, como a elaboração de ações voltadas à educação de qualidade e a orientação e formação dos envolvidos no contexto escolar, característica da gestão escolar democrática.

Os bons resultados da EE Professora Bernadete Aparecida Pereira Godoi também foram obtidos pelo apoio de outros institutos, como o Plano de Ação Programa de Ação, Guias de Aprendizagem, Agenda Bimestral, acolhimento, nivelamento, instrumentos voltados para a gestão de resultados, bem como das disciplinas eletivas, das tecnologias e do projeto de vida, que contribuem de forma significativa para que a participação dos alunos no ambiente escolar crie as condições ideais para a transformação e amplie o interesse por uma participação crítica e social.

Não podemos afirmar que a melhoria dos resultados no período analisado prendeu-se somente ao fato de a gestão ser democrática e participativa, pois uma característica da escola de tempo integral é a formação em serviço dos professores para melhoria da qualidade do ensino e que ocorre em horários coletivos e ainda pode-se verificar que o salário dos participantes no projeto PEI tem um aumento em percentual financeiro com participação na dedicação exclusiva. Quanto mais o estudante se sentir valorizado, melhor ele se sairá na vida acadêmica e social,

transformando sua realidade de forma crítica e participativa. No tocante aos gestores, acentuam-se os papéis do supervisor de ensino e dos diretores escolares na elaboração e execução de ações de orientação e formação, que asseguram a participação de todos os envolvidos nos diversos formatos dos colegiados próprios das PEIs, com abertura ao novo, comprometimento com o processo de ensino e aprendizagem com responsabilidade, e essas transformações podem servir de modelos positivos para outras escolas da rede.

Outros estudos poderão contribuir para o entendimento da gestão democrática como política pública educacional inclusiva e como desencadeadora de transformações identitárias nas unidades escolares e comunidades que possam ser verificadas não apenas pelos resultados das avaliações externas, mas por qualquer outro critério que assegure uma educação de qualidade eficiente, eficaz e transformadora.

Conseqüentemente, almeja-se que essa pesquisa auxilie outras pessoas que buscam investigar se a gestão democrática como política pública educacional inclusiva garante direitos de aprendizagem com qualidade eficaz, efetiva e de eficiência transformadora a todos.

REFERÊNCIAS

- ABREU, Maria Aparecida Azevedo. Educação, um novo patamar institucional. **Novos Estudos Cebrap**, n. 87, p. 131-143, 2010.
- ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.
- ARAÚJO, Adilson César de. **Gestão democrática da educação**: a posição dos docentes. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – UnB, Brasília, 2000.
- AZEVEDO, Fernando. **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Editora Massagana, 2010.
- AZEVEDO, Janete Maria Lins de. O Estado, a Política Educacional e a Regulação do setor Educacional no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura Syria Carapeto; AGUIAR, Márcia Ângela da Silva (org.). **Gestão da Educação**: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2001.
- BARROSO, João. Nota de Apresentação. *In*: BARROSO, João (org.). **O Estudo da Escola**. Lisboa: Porto Editora, 1996.
- BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.
- BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.
- BONAMINO, Alicia; SOUSA, Sandra Zákia. Três gerações de avaliação da educação básica no Brasil: interfaces com o currículo da/na escola. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 2, p. 373-388, 2012.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília: MEC/Secretaria de Educação Básica, 2017.
- BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 10 out. 2020.
- BRASIL. Decreto nº 7.083, de 27 de janeiro de 2010. Dispõe sobre o Programa Mais Educação. **Diário Oficial da União**, 27 jan. 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7083.htm. Acesso em: 10 out. 2020.
- BRASIL. Portaria MEC nº 971, de 9 de outubro de 2009. Institui o Programa Ensino Médio Inovador (ProEMI). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 out. 2009. Disponível em: http://educacaointegral.mec.gov.br/images/pdf/port_971_09102009.pdf. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Decreto Federal nº 6.094, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e... **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 25 abr. 2007. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm. Acesso em: 27 maio 2020.

BRASIL. Portaria MEC nº 931, de 21 de março de 2005. Institui o Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 22 mar. 2005.

BRASIL. Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004. Institui o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior – SINAES e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 abr. 2004. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/l10.861.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Portaria MEC nº 438, de 28 de maio de 1998. Institui o Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 jun. 1998. Disponível em: https://www.normasbrasil.com.br/norma/portaria-438-1998_181137.html. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.448, de 14 de março de 1997. Transforma o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais - INEP em Autarquia Federal, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 mar. 1997. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9448.htm. Acesso em: 15 set. 2020.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 5 nov. 1985. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l7398.htm. Acesso em: 27 maio 2019.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 27 dez. 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

BRASIL. Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937. Dá nova organização ao Ministério da educação e Saúde Pública. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 15 jan. 1937. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1930-1939/lei-378-13-janeiro-1937-398059-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 out. 2020.

BROOKE, Nigel; CUNHA, Maria Amália de A. A avaliação externa como instrumento da gestão educacional nos estados. **Estudos & Pesquisas Educacionais**, v. 1, p. 17-79, 2011.

BULOS, Uadi Lammêgo. **Constituição Federal Anotada**. 8. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

CANDIDO, Antônio. A Estrutura da Escola. In: PEREIRA, Luiz; FORACCHI, Marialice M. **Educação e sociedade**. São Paulo: Nacional, 1977.

CARVALHO, Rosita Edler. **Removendo Barreiras para a aprendizagem**. 4. ed. Porto Alegre: Mediação, 2002.

CASTORIADIS, Cornélius. **A instituição imaginária da sociedade**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Sistemas nacionais de avaliação e de informações educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 14, n. 1, p. 121-128, 2000.

CHAUÍ, Marilena. **Convite à filosofia**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1995.

CHIAVENATO, Idalberto. **Administração de Empresas: uma abordagem contingencial**. 3. ed. São Paulo: Makron Books, 1994.

CHRISPINO, Alvaro. O uso de indicadores sentinelas na gestão de sistemas educacionais. **Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación**, v. 5, n. 2, p. 9-23, 2007.

CORRÊA, Darcísio. **A construção da cidadania: reflexões histórico-políticas**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2002.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Educação**. São Paulo: Canção Nova, 2008.

COSTA, Antonio Carlos Gomes da. **Tempo de servir: o protagonismo juvenil passo a passo**. Belo Horizonte: Universidade, 2001.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Legislação Educacional Brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à diferença: um reconhecimento legal. **Educação em Revista**, n. 30, p. 7-15, 1999.

DAYRELL, Juarez T. A educação do aluno trabalhador: uma abordagem alternativa. **Educação em Revista**, n. 15, p. 21-29, 1992.

DELORS, Jacques et al. **Educação: um tesouro a descobrir**. 8. ed. São Paulo: UNESCO; Cortez, 2000.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação básica no Brasil: limites e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 (especial), p. 921-946, 2007.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Gestão da Educação Escolar**. Brasília: Centro de Educação a Distância, 2006.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, N. C. (org.). **Gestão Democrática da Educação**: atuais tendências, novos desafios. 3. ed. São Paulo, Cortez, 2001.

FRANÇA, Magna. Políticas de gestão e qualidade: desafios para a educação básica. *In*: FRANÇA, Magna; BEZERRA, Maura Costa (org.). **Política educacional: gestão e qualidade do ensino**. Brasília: Liber Livro, 2009. p. 257-284.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. São Paulo. Cortez, 2000.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Integração e interdisciplinaridade no ensino brasileiro: efetividade ou ideologia?** 4. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1996.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. **Práticas interdisciplinares na escola**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2001a. (Coleção questões da nossa época; v. 23).

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Editora UNESP, 2001c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos de. Políticas de responsabilização: entre a falta de evidência e a ética. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 348-365, 2013.

GALVÃO, Maria Cristina Costa Pinto; OLIVEIRA, Lais Macedo de Oliveira. **Desenvolvimento Gerencial na Administração Pública do Estado de São Paulo**. São Paulo: Fundap; Secretaria de Gestão Pública, 2009.

GASPARIN, João Luiz. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. São Paulo: Autores Associados, 2003.

GIACON, Beatriz Di Marco. Coerência. *In*: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (org.). **Dicionário em construção: interdisciplinaridade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GOMES, Delarim Martins. **Competências e Habilidades do Diretor**. Campo Grande: UCDB, 2003.

GOMES, Candido Alberto. A escola de qualidade para todos: abrindo as camadas da cebola. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, v. 13, n. 48, p. 281-306, 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. São Paulo: DP&A, 2006.

HEIDRICH, Gustavo. Rumo à Democracia. **Nova Escola**, 10 out. 2009. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/699/rumo-a-democracia>. Acesso em: 15 out. 2020.

HORA, Dinair Leal da. **Gestão Democrática na Escola: artes e ofícios de participação Coletiva**. 2. ed. Campinas: Papirus, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. As práticas de organização e gestão da escola e a aprendizagem de professores e alunos. **Presente! Revista de Educação**, CEAP, Salvador, jan./abr. 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001a.

LIBÂNEO, José Carlos. Buscando a qualidade social do ensino. *In*: LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola – Teoria e Prática**. Goiânia: Editora Alternativa, 2001b. p. 53-60.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LÜCK, Heloísa. **Gestão da Cultura e do Clima organizacional da escola**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LÜCK, Heloísa. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Curitiba: Editora Positivo, 2008.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional uma questão paradigmática**. Petrópolis: Vozes, 2006. (Série: Cadernos de gestão v. I).

LÜCK, Heloísa et al. **A escola participativa**: o trabalho do gestor escolar. Rio de Janeiro: Vozes, 2005.

LÜCK, Heloísa. Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus gestores. **Em aberto**, v. 17, n. 72, p. 11-33, 2000.

LÜCK, Heloísa. A dimensão participativa da Gestão escolar. **Gestão em rede**, n. 9 p. 13-17, 1998.

LUIZ, Maria Cecília; NASCENTE, Renata Maria Moschen (org.). **Conselho escolar e diversidade**: por uma escola mais democrática. São Carlos: EDUFSCAR, 2013.

MANIFESTO dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959). Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores).

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o jogo**: democracia e patrimonialismo na educação brasileira. Campinas: LaPPlanE/FE/Unicamp, 2000.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. A contribuição de Michael Apple para o desenvolvimento de uma teoria curricular crítica no Brasil. **Forum Educ.**, v. 13, n. 4, p. 17-30, 1989.

NAGLE, Jorge. **Educação na Primeira República**. 2. ed. Rio de Janeiro: EPE/MEC, 1976.

NÓVOA, António. **Para uma Análise da Instituição Escolar**. In: NEVES, M. L. W. (org.). As organizações escolares em análise. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote; Instituto de Inovação Educacional, 1995.

OLIVEIRA, Eloiza Gomes de; CORRÊA, Rosângela dos Santos. Ações da supervisão educacional e formação humana: interferência no processo de emancipação do homem por meio da atuação nos conselhos de educação. In: RANGEL, Mary; FREIRE, Wendel (org.). **Supervisão Escolar**: avanços de conceitos e processos. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2011.

OLIVEIRA, Romualdo Portela de; ARAUJO, Gilda Cardoso. Qualidade do ensino: uma nova dimensão da luta pelo direito à educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 28, p. 5-23, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação Popular e Educação de Adultos**. 3. ed. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

PARO, Vitor H. **Crítica da estrutura da escola**. São Paulo: Cortez, 2011.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor H. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PATTO, Maria Helena de S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T. A. Queiroz, 1990.

PEREZ M. L. Os colegiados escolares como instâncias de gestão democrática. *In*: MULLER, Josiane. (org.). **Educação Brasil**. Chapecó: Livrologia, 2019. v. VIII.

POMBO, Olga. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, v. 1, n. 1, p. 3-15, 2005. Disponível em: <http://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082/2778>. Acesso em: 15 out. 2013.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 2. ed. Campinas: Papirus, 2001.

RANGEL, Mary (org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. Campinas: Papirus, 2000.

RIBEIRO, José Querino. **Ensaio de uma teoria de administração escolar**. São Paulo: Saraiva, 1978.

RAVITCH, Diane. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Sulina: Porto Alegre, 2011.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SAMPAIO, Maria das Mercês Ferreira; GALLIAN, Claudia Valentina Assumpção. Currículo na escola: uma questão complexa. *In*: MARIN, Alda Junqueira (org.). **Escolas, organizações e ensino**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2013.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado**. São Paulo: Hucitec, 1988.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria Escolar Digital. **Resultados Educacionais IDESP**. São Paulo, 2020.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 66, de 9 de dezembro de 2019. Estabelece as diretrizes da organização curricular do ensino fundamental e ensino médio da rede estadual de ensino de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, 9 dez. 2019a.

SÃO PAULO (Estado). Secretaria de Estado da Educação. **Programa de Qualidade da Escola (PQE)**: Nota Técnica. São Paulo: IDESP, 2019b. Disponível em: http://idesp.edunet.sp.gov.br/Arquivos/Nota%20tecnica_2018. Acesso em: 20 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). SEE Portaria DRE-204, de 28 de dezembro de 2016. Dispõe sobre Aprovação de Regimento Escolar da E.E. Profª Bernadete Aparecida Pereira Godoi. **Diário Oficial do Estado**, 28 dez. 2016.

SÃO PAULO (Estado). Lei nº 15.937, de 14 de outubro de 2015 (Projeto de lei nº 276/15, do Deputado Carlos Giannazi - PSOL). Dá denominação ao estabelecimento de ensino que especifica. **Diário Oficial do Estado**, 15 out. 2015.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 52, de 14 de agosto de 2013. Dispõe sobre os perfis, competências e habilidades requeridas dos Profissionais da Educação da rede estadual de ensino, os referenciais bibliográficos e de legislação, que fundamentam e orientam a organização de exames, concursos e processos seletivos, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, 15 ago. 2013a.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SF nº 49, 19 de julho de 2013. Dispõe sobre a organização e o funcionamento das escolas estaduais do Programa Ensino Integral, de que trata a Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, 20 jul. 2013b.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 1.164, de 4 de janeiro de 2012. Institui o Regime de Dedicção Plena e Integral - RDPI e a Gratificação de Dedicção Plena e Integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas Escolas Estaduais de Ensino Médio de Período Integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, 5 jan. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar Nº 1.191, de 28 de dezembro de 2012. Dispõe sobre o Programa Ensino Integral em escolas públicas estaduais e altera a Lei Complementar nº 1.164, de 2012, que instituiu o Regime de dedicação plena e integral - RDPI e a Gratificação de dedicação plena e integral - GDPI aos integrantes do Quadro do Magistério em exercício nas escolas estaduais de ensino médio de período integral, e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, 28 dez. 2012.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 57.571, de 2 de dezembro de 2011. Institui, junto à Secretaria da Educação, o Programa Educação - Compromisso de São Paulo e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, 3 dez. 2011.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE - 74, de 6 de novembro de 2008. Institui o Programa de Qualidade da Escola – PQE. **Diário Oficial do Estado**, 7 nov. 2008. Disponível em:

http://vclipping.planejamento.sp.gov.br/Vclipping1/index.php/Resolu%C3%A7%C3%A3o_SE_n%C2%BA_74,_de_06_de_novembro_de_2008. Acesso em: 20 abr. 2020.

SÃO PAULO (Estado). **Parecer CEE nº 67/98 – CEF/CEM**. Normas Regimentais Básicas para as Escolas Estaduais. 18 mar. 1998. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/diretrizes_p1022-1048_c.pdf. Acesso em: 27 maio 2019.

SÃO PAULO (Estado). Resolução SE nº 27, de 29 de março de 1996. Dispõe sobre a criação do Sistema de Avaliação do Rendimento Escolar do Estado de São Paulo. **Diário Oficial do Estado**, 30 mar. 1996.

SÃO PAULO (Estado). Lei Complementar nº 444, de 27 de dezembro de 1985. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério Paulista e dá providências correlatas. **Diário Oficial do Estado**, 28 dez. 1985.

SÃO PAULO (Estado). Decreto nº 12.983, de 15 de dezembro de 1978. Estabelece o Estatuto Padrão das Associações de Pais e Mestres. **Diário Oficial do Estado**, 16 dez. 1978.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao FNDEB**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política. 29. ed. Campinas: Autores Associados, 2007a.

SAVIANI, Demerval. O Plano de Desenvolvimento da Educação: Análise do Projeto do MEC. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100 (especial), p. 1231-1255, 2007b.

SAVIANI, Demerval. A Política Educacional no Brasil. *In*: STEPHANOU, Maria; BASTOS, Maria Helena Câmara (org.). **Histórias e Memórias da Educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica**. 8. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**. 34. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia M. de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVA, Rosane Gumiero Dias da. A importância da teoria sociointeracionista na formação de professores do ensino médio. **Psicologia em Estudo**, v. 5, n. 1, p. 139-143, 2000.

SILVA JÚNIOR, Celestino Alves; RANGEL, Mary. **Nove olhares sobre a supervisão**. 9. ed. São Paulo: Papyrus, 2003.

SOARES, José Francisco. Índice de Desenvolvimento da Educação de São Paulo IDESP. **São Paulo em Perspectiva**, v. 3, n. 1, p. 29-41, 2009.

SOUSA, Sandra Zákia Lian. **Conselho de Classe**: um ritual burocrático ou um espaço de avaliação coletiva? São Paulo: FDE, 1998. p. 45-59. (Série Ideias, n. 25).

SOUZA, Alberto de Mello e. A relevância dos indicadores educacionais para a educação básica: informação e decisões. **Meta: Avaliação**, v. 2, n. 5, p. 153-179, 2010.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 10. ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação no Brasil**. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1976.

TEIXEIRA, Anísio Spínola. **Educação é um direito**. São Paulo: Nacional, 1967.

TEIXEIRA, Maria Cecília Sanchez; PORTO, Maria do Rosário Silveira. Gestão da escola: novas perspectivas. *In*: SEMINÁRIO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 1., 1996, Piracicaba. **Anais** [...]. Piracicaba: Anpae, 1996. p. 3-8.

VELHO, Gilberto. **Individualismo e Cultura**: notas para uma Antropologia da Sociedade Contemporânea. Rio de Janeiro: Zahar, 1987.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Educação básica**: política e gestão da escola. Brasília: Liber Livro, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE**, v. 23, n. 1, p. 53-69, 2007.