



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

JOSAFÁ DA CONCEIÇÃO CLEMENTE

**PARTICIPAÇÃO SOCIAL E GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO: desafios e
perspectivas de uma escola pública estadual em São Luís – Maranhão**

Belém
2023

JOSAFÁ DA CONCEIÇÃO CLEMENTE

PARTICIPAÇÃO SOCIAL E GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO: desafios e perspectivas de uma escola pública estadual em São Luís – Maranhão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Belém
2023

JOSAFÁ DA CONCEIÇÃO CLEMENTE

PARTICIPAÇÃO SOCIAL E GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO: desafios e perspectivas de uma escola pública estadual em São Luís – Maranhão

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos - Orientadora
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Maria José Pires Barros Cardozo – Membro externo
Universidade Federal do Maranhão - UFMA

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Cunha Duarte – Membro externo
Universidade do Estado do Maranhão – UEMA

Prof. Dr. Waldir Ferreira de Abreu – Membro interno
Universidade Federal do Pará - UFPA

Prof.^a Dr.^a Maria Edilene dos Santos Ribeiro – Membro interno
Universidade Federal do Pará - UFPA



[...]

Oh, my beautiful mother

(Oh, minha linda mãe)

She told me: Son, in life you're gonna go far

(Ela me disse: Filho, você irá longe na vida)

If you do it right, you'll love where you are

(Se fizer isso certo, vai amar qualquer lugar que for)

Just know, wherever you go

(Apenas saiba, onde quer que você vá)

You can always come home

(Você pode sempre voltar para casa).

(93 Million Miles - Jason Mraz)

Aos meus pais, Raimunda da Conceição Clemente e
Vicente de Paulo Clemente (*in memórian*).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelas bênçãos, pelos desafios, pelas lutas e pelas conquistas. Agradeço, imensamente, em me oportunizar, sob sua guarda, seguir nos caminhos do bem, do amor, do respeito, da comunhão, e, por me fazer acreditar, sempre, no mundo mais justo, solidário, fraterno e amável.

A minha amável, perspicaz e acolhedora Professora Dr.^a Terezinha Fátima Monteiro Andrade dos Santos pela aceitação, empatia, respeito e oportunidade em viver experiências únicas no trajeto do Curso de Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED da Universidade Federal do Pará – UFPA.

Aos/as docentes do PPGED, em especial: Fabíola Bouth Grello Kato, Rosana Maria Gemaque Rolim; Waldir Ferreira de Abreu; Maria Edilene dos Santos Ribeiro e Vera Lúcia Jacob Chaves, pelo enriquecimento de conhecimentos compartilhados, pela organização dos eventos, pelas problematizações dos objetos de pesquisa e pelos desafios enfrentados no apoio discente da Pós-Graduação.

As professoras, Dr.^a Maria José Pires Barros Cardozo e Dr.^a Ana Lúcia Cunha Duarte, que se mostraram solícitas em contribuir com orientações muito pertinentes no processo de exame de qualificação, assim como disponibilidade no momento de defesa da tese. Meus sinceros agradecimentos.

Ao Colegiado do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas do Campus da Universidade Federal do Maranhão - UFMA Pinheiro pela acolhida, compreensão e disponibilidade em oportunizar a nossa licença de capacitação.

Aos meus colegas do Grupo de Pesquisa Observatório de Gestão democrática: André Nascimento, Simone Braga, Neli Mesquita, Raimundo Nonato, Raquel Azevedo, Fabrício Ferreira, Genilda Amaral, Raimundo Alexandre, Marcia Ferreira, Jefferson Felgueiras, Maria do Socorro Vasconcelos, Brenda e Adrielle. Assim como meus estimados amigos de vida e de Curso: Washington Luís Coelho, Cleumir Leal, Lilian Cristina Araújo e Daniela Ferraro,

Aos meus familiares, em especial aos meus pais, Raimunda da Conceição Clemente e Vicente de Paulo Clemente (*in memórian*). E, meus irmãos, Ana Dalva (*in memórian*), Ana Rita, Ana Donvina, Maria Paula, Josué e Antonio, pelas experiências fraternas de vida e para a vida. E, aos/as meus/minhas queridos/as sobrinhos/as, que acreditam, também, em nosso sonho, por um mundo melhor: Ronald Thiago, Marcus Vinicius, Thamara, Anailze, Márcio Felipe, Rodolfo, Aurélio Mateus, Larissa, Gabrielle, Ana Luíza, João Vicente e Pedro Henrique.

Ao meu companheiro Josélio Fernandes de Souza, pelo carinho, companheirismo, respeito, paciência e força dada durante os períodos mais intensivos de estudos. Muito obrigado.

Aos meus amigos Alda Margarete Farias, Maria do Carmo Cruz, Marinalva Macedo, Caroliny Lima, Lucinalva Ferreira, Kátia Salomão, Pedrina Dias, Jorge Fernandes, Nildes Cardoso, Leandra Mourão, Denildes Caires, Roselane Martins, Giovanne, André Mota, Angela Reis, Ivanete Albuquerque, Vanessa Baía, Francélia e Pedro Henrique, agradeço a convivência, a torcida e as experiências durante esses anos de amizade.

Aos meus amigos especiais, que partiram do plano terrestre e deixarão saudades. Francisca Mendes Aragão minha eterna companheira de luta e de vida, agradeço pelos risos, ensinamentos e compartilhamento de momentos incríveis e especiais. E, Luciano dos Santos Dantas e Sueli Gamborge, pelas alegrias, carinho e respeito demonstrado sempre.

Agradecimento a todos e todas que estiveram, em vários momentos, contribuindo e torcendo para que tivéssemos sucesso em nossa trajetória acadêmica.

É preciso que o próprio poder passe aos trabalhadores, mas estes jamais poderão tê-lo enquanto se iludirem que podem conquistar e exercer este poder através dos órgãos do Estado burguês.

(ANTONIO GRAMSCI)

RESUMO

A tese possui como objeto a participação social da comunidade escolar na gestão do ensino, com vistas a analisar os desafios e perspectivas dessa participação social da comunidade escolar na gestão uma escola estadual em São Luís – Maranhão, no período de 2019 a 2022. Nesse sentido, partimos da seguinte questão problema: como a participação social, por meio dos desafios e das perspectivas da comunidade escolar, implicou na prática de gestão de uma escola estadual de São Luís - Maranhão no período de 2019 a 2022?. A pesquisa fundamentou-se nas orientações do Materialismo Histórico-Dialético, de Marx e seus seguidores, em específico, que buscam desvelar as imposições do sistema capitalista nas determinações das relações entre Estado, Políticas Públicas, Políticas Educacionais e sua materialidade nas instituições sociais públicas, nesse caso a escola. O estudo foi desenvolvido por meio da realização das pesquisas: teórica, documental e empírica, esta última realizada por meio da aplicação de entrevistas semiestruturadas com os sujeitos da comunidade escolar. Os resultados mostraram que a escola, espaço empírico de pesquisa, é uma instituição que transita como referência em organização e gestão do ensino, no que se refere a aberturas “empreendedoras” em favor de motivações e de práticas coletivas no âmbito de sua gestão, mas que não chegam a ser de fato, uma gestão escolar que é viabilizada e/ou realizada por meio da participação social. Os instrumentos organizativos da educação pública no Maranhão não apresentam critérios claros e caminhos pertinentes voltados para a democratização e de gestão democrática, na perspectiva da participação social, como também não se evidencia orientações, que traduzam condições para a efetivação desses instrumentos, considerando principalmente as carências estruturais, de financiamento público direto. A participação nas concepções apresentadas - documentais e dos sujeitos-, embora atendendo, em alguns pontos, às necessidades dos sujeitos e da escola, não acontece de forma livre, orgânica, espontânea e natural, sendo necessária a mão do Estado para fundamentar, fomentar e “exigir” o seu cumprimento, assim como nas dinâmicas das ações de gestão da escola, em cadeia. Concluímos que a escola pública, foco do estudo, no discurso teórico-ideológico que produz e reproduz, caminha ainda, diante de orientações do sistema público de educação que prospectam a viabilização de uma participação social dos seus sujeitos de forma pouco efetiva, como é ainda comum nos meios educacionais. Constatamos que a participação social na escola pública é ainda incipiente e para se efetivar concretamente precisa caminhar, encontrar-se nos objetivos, na organização e nas visões de mundo dos trabalhadores, de forma consciente de que só será possível por meio da luta de classes, pois somente as permissões sem as devidas condições só vislumbram ideologias alienantes, sem respaldo social real.

Palavras-chave: Participação social. Gestão do Ensino Público. Gestão Escolar. Gestão democrática.

ABSTRACT

The thesis has as its object the social participation of the school community in teaching management, with a view to analyzing the challenges and perspectives of this social participation of the school community in the management of a state school in São Luís - Maranhão, from 2019 to 2022. , starts from the following problem question: how did social participation, through the challenges and perspectives of the school community, imply the management practice of a state school in São Luís - Maranhão in the period from 2019 to 2022?. The research was based on the guidelines of Historical-Dialectic Materialism, of Marx and his followers, in particular, which seek to reveal the impositions of the capitalist system in the determinations of relations between the State, Public Policies, Educational Policies and their materiality in public social institutions, in this case the school. The study was developed by carrying out research: theoretical, documental and empirical, the latter carried out through the application of semi-structured interviews with subjects from the school community. The results showed that the school, an empirical research space, is an institution that transits as a reference in teaching organization and management, with regard to “entrepreneurial” openings in favor of motivations and collective practices within the scope of its management, but that do not actually become a school management that is made possible and/or carried out through social participation. The organizational instruments of public education in Maranhão do not present clear criteria and relevant paths aimed at democratization and democratic management, from the perspective of social participation, as well as there is no evidence of guidelines that translate conditions for the effectiveness of these instruments, considering mainly the shortcomings structural, with direct public financing. Participation in the presented conceptions - documental and of the subjects -, although meeting, in some points, the needs of the subjects and the school, does not happen in a free, organic, spontaneous and natural way, being necessary the hand of the State to substantiate, foment and “demand” its fulfillment, as well as in the dynamics of school management actions, in a chain. It is concluded that the public school, the focus of the study, in the theoretical-ideological discourse that it produces and reproduces, still walks, in the face of guidelines from the public education system that prospect the viability of a social participation of its subjects in an ineffective way, as it is still common in educational circles. It was found that social participation in public schools is still incipient and, in order to be concretely effective, it is necessary to walk, to find oneself in the objectives, in the organization and in the worldviews of the workers, in a conscious way that it will only be possible through the struggle of classes, because only permissions without the due conditions only glimpse alienating ideologies, without real social support.

Keywords: Social participation. Public Education Management. School management. Democratic management.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANA - Avaliação Nacional da Alfabetização

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE - Conselho Estadual de Educação

CF - Constituição Federal

CNE - Conselho Nacional de Educação

CONAE - Conferência Nacional de Educação

DCEMA - Diretrizes Curriculares do Estado do Maranhão

DCTMA - Documento Curricular do território maranhense

EaD - Educação a Distância

EC - Emendas Constitucionais

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EF - Ensino Fundamental

EM - Ensino Médio

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FHC – Fernando Henrique Cardoso

FUNDEF - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação

PAR - Planos de Ações Articuladas

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PISA - Proposta Internacional de Avaliação de Alunos

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IEMA - Instituto Estadual de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

OnGs - Organizações Não-Governamentais

PROINFO Programa Nacional de Informática na Educação

PEE/MA - Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão

PNE - Plano Nacional de Educação

SAGEA - Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem

SEAMA - Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Maranhão

SEDUC/MA - Secretaria de Estado da Educação do Maranhão

SINFRA - Secretaria de Estado da Infraestrutura

SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SUGEDA - Superintendência de Gestão do Ensino e da Aprendizagem
SUPAS - Supervisão de Participação Social
SUPES - Supervisão de Protagonismo Estudantil
SUPGE - Supervisão de Gestão escolar
SUPS - Superintendência de Participação Social
UAB - Universidade Aberta do Brasil
UEMA - Universidade Estadual do Maranhão
UFMA.- Universidade Federal do Maranhão
UNITINS - Universidade Estadual do Tocantins
URE - Unidade Regional de Educação
AL – Alunos/as
PR – Professores/as
PMR – Pais, Mães e/ou Responsáveis
FN – Funcionários/as
AP – Apoio Pedagógico
GT – Gestores/as da Escola
BNH - Banco Nacional de Habitação

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Produções científicas do Catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre “Gestão democrática e participação da comunidade escolar na gestão do ensino” (2018-2022)	26
Quadro 2 – Políticas Estaduais e de gestão educacional no Maranhão.....	46
Quadro 3 – Documentos da Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA - Superintendência de Gestão do Ensino e da Aprendizagem – SUGEDA – junto a Supervisão de Gestão escolar – SUPGE	47
Quadro 4 – Documentos da Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA - Superintendência de Participação Social – SUPS - Supervisão de Participação Social – SUPAS	47
Quadro 5 – Documentos da Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA - Superintendência de Participação Social – SUPS - Supervisão de Protagonismo Estudantil – SUPES.....	48
Quadro 6 – Documentos normativo-organizacionais da escola da rede estadual	49
Quadro 7 – Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão - PEE/MA. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014.....	153
Quadro 8 – Codificação dos sujeitos da pesquisa	195
Quadro 9 – Senso de pertencimento à gestão da escola	198
Quadro 10 – Caracterização e avaliação do trabalho da gestão	201
Quadro 11 – Ações da gestão da escola e interesses coletivos)	205
Quadro 12 – Concepções de gestão democrática/gestão da escola e a prática democrática	208
Quadro 13 – Elementos constituintes da gestão democrática e as práticas exercidas pela gestão da escola	214
Quadro 14 – Órgãos colegiados/instrumentos de gestão	220
Quadro 15 – Concepções e formas de participação social	225
Quadro 16 – Promoção da participação social da comunidade escolar pela/na gestão do ensino público	231
Quadro 17 – Desafios na promoção da participação social na gestão.....	235
Quadro 18 – Perspectivas da participação na gestão.....	241

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Relação entre contextos de aprendizagem, competências e progresso social.....	93
Ilustração 2 – Organograma dos documentos selecionados, que dispõem sobre a Política Educacional do Maranhão	171
Ilustração 3 – Organograma das dimensões do objeto participação social e gestão do ensino público	197
Ilustração 4 – Concepções de gestão escolar democrática e prática democrática.....	213
Ilustração 5 – Concepções e formas de participação social	230

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	15
2	ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: viabilizações e orientações do capital	53
2.1	Capitalismo e as configurações do Estado neoliberal	54
2.2	Políticas públicas para a educação e as orientações neoliberais: ambiguidades e contrassensos	69
2.3	Recomendações dos organismos internacionais para a gestão da educação e do ensino público pela via da participação social	78
3	GESTÃO ESCOLAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL	95
3.1	Democracia e participação: relações orgânicas	96
3.2	A gestão da escola pública: por um espaço democrático e de participação social	114
3.3	A participação social no espaço de ensino público	124
4	POLÍTICAS BRASILEIRAS E MARANHENSES, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: aproximações e distanciamentos	131
4.1	Gestão democrática da escola pública e participação social: reflexões a partir da Constituição Federal de 1988	131
4.2	Formatos e desafios da gestão democrática e participação social a partir dos anos 2000	144
4.3	Gestão e participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos no Maranhão	166
4.3.1	O contexto do Estado do Maranhão e da educação entre os anos de 2019 a 2022	167
4.3.2	O desenho da gestão democrática e da participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos voltados para gestão da escola estadual	170
5	PARTICIPAÇÃO SOCIAL E GESTÃO DA ESCOLA ESTADUAL: perspectivas e desafios da comunidade escolar	189
5.1	O <i>locus</i> e os sujeitos de pesquisa	190
5.2	Perspectivas e desafios da participação social na gestão de uma escola pública estadual em São Luís – Maranhão	196
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	246

REFERÊNCIAS	252
APÊNDICES.....	276
ANEXOS	284

1 INTRODUÇÃO

A gestão da escola pública faz parte da totalidade de um conjunto de políticas públicas educacionais que definem, limitam e determinam a organização da escola pública, assim como as ações/relações dos sujeitos de sua comunidade. Como eixo estruturante, as orientações macros e micros estabelecem a perspectiva da democrática do ensino público, que por sua vez, devem ou deveriam assegurar a participação da comunidade escolar nos processos de gestão pela via representativa nos órgãos colegiados. A participação social está para a escola não como uma orientação que traduz a gestão democrática em sua integralidade, mas, como uma principal forma de promoção, que conjuntamente a outros elementos imateriais e materiais, contribuem para as possibilidades de democratização das práticas de gestão. A participação social é uma premissa, que pode basilar e fundamentar a implantação e implementação da gestão do ensino de forma democrática, pois é o primeiro caminho a ser almejado coletivamente, mesmo considerando os empecilhos das determinações dos comandos majoritários.

Permeiar as complexidades da participação social da comunidade escolar e, ainda, entender os processos que permitem a prática das políticas públicas, em nível de escola, no cotidiano dos sujeitos que as vivenciam, é responder, socialmente, por responsabilidades, intermédios, contradições, experiências e de resultados possíveis, ou não, de efetivação da garantia constitucional da educação como direito coletivo. Além do mais, por outra análise mais específica, a participação e a gestão democrática permeiam acepções que fomentam uma gama de interpretações e de compreensões sobre o reflexo da materialidade da política por meio dos processos de eficiência, de eficácia e de efetividade das políticas públicas de educação nas bases sociais, que são as escolas. Assim como, suas bases teórico-metodológicas, seus comandos e interesses, suas práticas exercidas visando a sua fomentação das políticas, mesmo que de forma impositiva, e, dentre outros aspectos, pelo interesse na formação do trabalhador.

As políticas educacionais, como toda política social, apresentam-se, no âmbito da sociedade capitalista, permeada por interesses, que fogem, na maioria das vezes, as intencionalidades plurais da população. Na prática, é como se existissem vários modos de organização da política, entre os quais estão uma base ideológica, amparada nos anseios da elite burguesa, que mascara as verdadeiras intenções de exploração do trabalhador, e por outro lado, uma luta dos trabalhadores, representadas na maioria das vezes por comunidades e associações de interesse coletivo, que buscam, sobretudo, pela participação social, garantir o respeito aos direitos sociais e anseios dos trabalhadores na formação da política, que ampare e respalde uma formação mais crítica, humanizada e libertadora.

No bojo das formatações das políticas educacionais, quando se propõem a fazer uma intervenção do poder público no âmbito social, principalmente, quando associado aos direitos constitucionais, é importante ressaltar que, na dinâmica das políticas brasileiras, pela própria interferência e determinações do estado neoliberal, existem certas limitações, na medida em que a intervenção estatal é associada aos interesses do capitalismo, que, em grande parte das situações, definem e orientam a elaboração, implantação, implementação e avaliação das políticas públicas. Tais práticas estão vinculadas às demandas do capital internacional, aos interesses grupos financeiros mundiais, aos organismos internacionais de amparo a questões sociais, na especificidade da educação, e, por inerência, intermédio e determinações transnacionais do capital deságuam na formatação das políticas nacionais, por intermediário dos Estados e governos, que criam, fundamentam, transferem e aprovam as orientações e sistematização das políticas para a educação e para a escola. Privilegiando assim, os interesses, também, dos seus propositores e formuladores, que, por outro lado, são convocados a reger a própria essência e estrutura da política, quando instigados a repensar todo o contexto e fomento desta, considerando os debates das lutas e das reivindicações das organizações sociais e dos movimentos sociais organizados. E, na prática, a instituição escola, não foge dessas orientações, sendo, portanto, a base de materialização dessas lutas por políticas públicas de educação e de ensino.

A organicidade das políticas de gestão educacional estabelece, em nível macro, as orientações legais e normativas que, a rigor, orientam o funcionamento dos instrumentos e dos mecanismos de materialização da garantia do direito social, que é a educação, na formatação institucionalizada, sistemática e formal. Em outras palavras, trata-se da organização geral dos sistemas educativos (federais, estaduais e municipais), partindo-se das vias legais até chegar nas instâncias e nas instituições públicas que, fundamentadas nessas orientações, promovem o planejamento, a implantação, a implementação, a forma de organização do sistema público de educação, a efetivação e, ainda, os critérios de avaliação das políticas de educação, que constituirão os elementos da totalidade do âmbito do sistema educacional.

A materialização das políticas públicas de educação - no tocante à perspectiva da política de gestão educacional e, no âmbito do estudo, voltadas para a gestão escolar em seu processo de implementação, de desenvolvimento e de resultados, na interface da gestão escolar na perspectiva democrática - constitui-se, também, uma possibilidade de se repensar os distanciamentos entre as orientações legais e sua efetivação nos espaços dos sistemas públicos, das secretarias de educação e da escola. Assim como na base, que é a escola, perceber as formatações na prática que essas orientações legais e normativas podem assumir no âmbito do

grupo que as vivenciam. Além do que é necessário entender a singularidade de cada espaço escolar na dinâmica da “imposição” das políticas, visando, sobretudo, atender à reprodução ou à produção ideológica incluídas nas orientações do sistema público.

Nesse contexto de debates, as políticas públicas voltadas para a gestão educacional, adotadas pelo Estado brasileiro, têm por objetivo dar apoio regulatório, administrativo, pedagógico e financeiro ao funcionamento das escolas, gestão escolar, no caso das públicas, mascarando os interesses de exploração, baseando-se em orientações e em demandas do sistema econômico, que influenciam diretamente configurações das políticas educacionais. O grande desafio da gestão educacional e das escolas públicas brasileiras é avaliar e criticar a qualidade da educação sugerida e de seus fundamentos que se tem e que se pretende por intermédio da melhoria dos processos de ensino e de aprendizagem. Para tanto, é utilizando-se da adoção de ações que busquem meios coletivos, objetivos e efetivos para conseguir a qualidade, pois é pela luta e pela organização dos sujeitos das escolas que se pode conseguir uma aproximação de qualidade educacional socialmente referenciada, ou seja, uma educação que transforme, que humanize e que emancipe seus sujeitos como uma necessidade vital e social, como promova as garantias dos direitos sociais, civis e políticos da população. Assim como é pela implementação de ações que elevem a participação da comunidade local e escolar nas decisões de interesse coletivo e, ainda, na instrumentalização da gestão escolar pela via democratizada e democrática, é que se pode aproximar-se da humanização da escola pública, principalmente, no que se refere à implantação de políticas e de projetos que não se alinhem e nem representem os interesses do mercado econômico e, conseqüentemente, dos interesses de uma classe dominante.

A gestão democrática do ensino público como princípio constitucional na interface da participação social passa a ser orientadora, pela via regulamentar de leis e normativas, das ações dos sistemas públicos de educação e, conseqüentemente, da escola, estando estas, na especificidade de seus desdobramentos, sob alvo de disputas ideológicas que comungam as formatações históricas de exploração, entre os quais estão o sistema oligárquico, o clientelismo, o patrimonialismo e as orientações gerenciais¹. Para tanto, no âmbito de disputas teóricas e ideológicas, a escola pública, como espaço de socialização e de formação humana, é continuamente envolvida por orientações legais e normativas em torno de suas funções e

¹ A lógica gerencial é incorporada ao modelo de gestão educacional, o qual coloca como eixo fundante, para melhoria do sistema, a participação dos usuários nos serviços educacionais. Tal modelo inclui, também, a defesa da responsabilização dos gestores e o protagonismo dos pais, alunos e professores nas tomadas de decisões da escola, aspectos inerentes à nova gestão pública. Esses mecanismos são imprescindíveis para garantir a melhoria do processo educacional brasileiro, considerado ineficaz pelos pífios resultados apresentados no final do século XX (CABRAL NETO, 2009, p. 197-198).

organizações, de formas contraditórias, reprodutoras, intencionais do capital, que refletem suas transformações, assim como prospecta uma avalanche de faces e interfaces que se acumulam, visando, sobretudo, à sua manutenção de poder, de exploração e de ganho financeiro.

Nas últimas décadas, a gestão da educação, no Brasil, sofreu e vem sofrendo, mais intensamente, influências diretas das transformações e das reorganizações do capitalismo, por intermédio da adoção das políticas econômicas neoliberais, das transformações científicas e tecnológicas e; em virtude desta última, a adoção de novas formas de intensificação da exploração da força do trabalho visando ao acúmulo de capital por meio da desregulamentação da relação entre capital e trabalho, flexibilização dos contratos, entre outros aspectos. Estas influências são originárias de acordos econômicos internacionais em favor do domínio do capital, que, por sua vez, vêm orientando a organização da dinâmica das macros e das microestruturas dos sistemas públicos de modo geral e, conseqüentemente, o de gestão educacional e escolar, tendo como foco a disseminação dos princípios neoliberais no campo da educação e da gestão da escola pública.

As dinâmicas de reforma do Estado reforçam que, este último, vem reproduzindo os interesses da classe burguesa, por meio da ideologia e prática neoliberal, articulado as demandas do capital às imposições dos organismos internacionais (OI). Tais mecanismos torna a classe burguesa controladora da economia, da organização política, social e cultural no âmbito dos sistemas públicos e das diretrizes que fundamentam e subsidiam as elaborações dos documentos estruturantes das políticas, que por sua vez, respaldam e contemplam, também, a democratização, a democracia, a autonomia, a participação.

No tocante as políticas públicas educacionais maranhenses, a realidade não é diferente dos demais Estados da federação, estas são projetadas visando, principalmente, os índices educacionais, equacionados pelas avaliações externas, propostas pelo Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM; Proposta Internacional de Avaliação de Alunos – PISA e do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB, como por exemplo: Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Prova Brasil; Provinha Brasil; Avaliação Nacional da Educação Básica; assim com a Avaliação Nacional da Alfabetização - ANA. Tais intencionalidades perpassam pela relação utópica e ideológica em considerar como cultura, pelos governos e gestores públicos, que a qualidade na materialidade da política pública advém, abalizardamente, dos rendimentos dos educandos por meio dos resultados dessas avaliações externas propostas pelo estado brasileiro, além dos resultados da avaliação interna, do próprio sistema público estadual de educação do Maranhão, nesse caso, o Sistema Estadual de Avaliação do Maranhão - SEAMA.

A gestão da educação, em nível de sistema público, como a gestão do ensino em nível de escola estadual, é vinculada às políticas educacionais, que, como instrumentos normativos e legais, aprovados, fomentam o funcionamento dos órgãos, instituições, departamentos e os mecanismos que compõem o sistema macro. Tais instrumentos assumem, em sua estrutura, os princípios, os fundamentos, as finalidades, as competências, considerando o objeto legal/normativo, a ação gestora do instrumento e como estes irão orientar e construir um caminho de efetivação da política. Assim sendo, na dinâmica organizacional da educação no Estado do Maranhão apresenta-se fundamentada em orientações legais e normativas que, visam, a estrutura formativa do sistema de educação, do Conselho Estadual de Educação, dos programas e projetos, dos seus mecanismos e, da organização da escola e as práticas de e da gestão.

Nas orientações normativas da Secretaria de Estado da Educação – Seduc - Maranhão, identificamos que a Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA, era a responsável pelos setores envolvidos nas orientações desse estudo, ou seja, as Superintendências e das Supervisões de Participação Social e de Gestão Educacional e Escolar. Esses setores assumem as responsabilidades de orientação e acompanhamento dessas políticas, por meio das Unidades Regionais de Educação – URE's, das políticas (macro e micro) voltadas para as unidades escolares e para a gestão do ensino.

Os instrumentos legais e normativos educacionais, em âmbito nacional e, específico dessa análise, da educação pública maranhense, recomendam e orientam a instauração dos processos de gestão do ensino público pela via democrática, que vão de informações e conceitos gerais, assim como também trazem sugestões, em seu *corpus*, de como implementá-la, ratificando a participação dos profissionais da escola na elaboração do projeto pedagógico, assim como a importância da participação da comunidade escolar e local em órgãos colegiados, conselhos ou equivalentes. As concepções que norteiam as práticas de gestão democrática perpassam por outros vieses, princípios, que, quando vão sendo desenvolvidos e, que se pode instaurar, aos poucos, o processo de democratização da gestão e de organização da escola visando uma formação participativa, colaborativa e social. Entre esses princípios estão a participação, a autonomia, a legalidade, a descentralização, a transparência e o controle social.

Entendemos, de antemão, que o caminho da participação social no ensino público é longo e desafiador, considerando a própria estrutura do estado capitalista. Além do que, em âmbito processual, a gestão do ensino ainda vive a apropriação e reflexão dos conceitos estabelecidos na legislação. E, para que a escola viva o exercício de implantação de uma gestão democrática é necessário superar alguns desafios, reptos, complexidades e dificuldades e,

buscar as intencionalidades e perspectivas do seu coletivo, mesmo que de forma colegiada, por meio da institucionalização dos órgãos: colegiado escolar, Grêmios estudantis, Conselho Escolar, entre outros, na promoção do processo de participação social no âmbito da gestão do ensino público. Tendo, portanto, que considerar que essa participação da comunidade escolar deva advir em condições mais orgânicas da construção social do espaço, considerando os condicionantes e determinantes internos e externos da instituição, assim como das subjetividades dos próprios sujeitos que formam a escola, ou seja, os seus segmentos internos. Além do que, seguindo os mesmos parâmetros perceber as perspectivas e expectativas da comunidade local, limitando-se a participação social externa da família, pais, mães e responsáveis, nos órgãos colegiados e/ou em assembleias promovidas pela escola.

No contexto dos espaços das escolas estaduais maranhenses, considerando a realidade de uma escola em São Luís-Maranhão, da base legal e normativa dos documentos orientadores oficiais da Seduc – Maranhão, assim como das experiências profissionais vivenciadas nesses espaços públicos de ensino, é possível perceber que existem desafios a serem desvelados e enfrentados, assim como existem caminhos possíveis, com possibilidades para a implementação da participação social, que é tratada pela legislação, na prática da gestão do ensino público nas escolas. E, no tocante a essa estrutura de pesquisa, buscamos a compreensão dos formatos institucionalizados que apresentam a participação social no processo de gestão do ensino, assim como os entendimentos dos sujeitos representativos, que participam ou não dos órgãos colegiados, a fim de entender o objeto em questão, considerando que o movimento da participação na gestão, aqui analisada, não advém dos movimentos sociais organizados, mas, de condições impostas e propostas para a participação no limite de funcionamento da escola pública, a participação da sua comunidade escolar.

A gestão democrática da educação e da escola pública, assim como na perspectiva da participação social nesse processo, muito embora sendo apregoada como orientação legal, para a organização da escola pública, tende a apresentar limites em sua efetivação e serem, na maioria das vezes, contraditórios, pois as políticas públicas de gestão educacional, por serem alvos das macropolíticas do sistema econômico, representam e reproduzem em seus formatos, também, no tocante à acumulação de capital, um amplo sistema para a formação de trabalhadores, que, por sua vez, devido a precariedade das condições objetivas do sistema educacional, no que se refere a ausência, em grande parte, de qualidade da educação e do ensino oferecidos, tendem a ter uma formação fragmentada, alienante, descontextualizada e reprodutora dos interesses econômicos, de forma que contribuam ainda mais para a exploração,

expropriação do trabalho e rentabilidade para os donos dos meios de produção e, principalmente, a acumulação de capital financeiro.

O processo de participação social na organização e na gestão da escola pública no tocante a sua natureza envolve duas relações específicas de caráter globalizante. No primeiro caso, nos referimos à participação dos sujeitos sociais ligados diretamente à escola, - sejam profissionais da educação, como da comunidade escolar, representada, principalmente, estudantes e pelos pais, - ou não, sendo, portanto, pessoas da comunidade que se interessem pelas ações da escola enquanto possibilidade de fomentação de práticas democráticas. E, no segundo caso envolve, no processo organizacional da escola, as parcerias formalizadas entre instituições sociais ou não, por meio de acordos entre instituições públicas ou da relação público-privada, que por sua vez, considerando a participação da comunidade local pregoada pela legislação, faz parte do contexto da comunidade local e poderá participar, também, do processo de gestão do ensino público.

Neste aspecto, levamos em conta que, em se tratando da totalidade da escola com toda complexidade relativa à sua natureza de uma instituição social, é necessário o entender como essas perspectivas e esses desafios da participação se relacionam com o processo de gestão, desvelando suas condições de estrutura e de funcionamento, condicionantes e determinantes. Assim como, perceber como essas relações de são estabelecidas, endossadas e determinadas no âmbito do Estado.

Partimos, portanto, de um entendimento de que o fomento legal e normativo, um dos braços da hegemonia burguesa, viabiliza as condições de existência e de funcionamento, por meio dos mecanismos, que, por sua vez, respaldam refletem-se nas práticas reais de atuação dos profissionais da educação e dos demais sujeitos atendidos, direta e indiretamente, pelo trabalho executado nos espaços escolares. Esses instrumentos, tendo como força institucionalizada são recepcionados pelas escolas, que, na maioria das vezes, buscam alternativas, a partir de uma análise situacional, seguir as orientações e decisões do sistema público em torno do fomento da participação enquanto critério fundamental para a institucionalização da gestão democrática do ensino público advinda das políticas educacionais.

A participação dos sujeitos sociais, no âmbito da gestão do ensino público, compreende um campo de diversos interesses: hegemônico, epistemológico, sociológico, político, cultural, educacional e, entre outros, principalmente, real. Nesse último aspecto, o real, na prática, seria entender *o movimento da participação dos sujeitos sociais na dinâmica da gestão*, identificando os formatos, as condições, os determinantes, os condicionantes, os interesses, ou seja, o invólucro da participação. Além do que, essa relação entre gestão escolar a partir das condições

materiais e reais da participação social consiste um caminho que pode revelar, no tocante as condições da subjetividade do sujeito-coletividade, os desafios e as perspectivas, além de permear os limites das viabilizações dos sistemas públicos para sua efetivação e efetividade.

A participação social, como eixo estruturante desse estudo, vem sendo compreendida como uma ação institucional escolar, materializada por ações coletivas dos sujeitos sociais, de forma conjunta e, fundamentalmente, consciente, intencional e planejada, visando a inclusão e a integração dos segmentos que formam a escola nas discussões, nas decisões e nas práticas organizativas e estruturais, de avaliação e autoavaliação, dos âmbitos pedagógicos, político-administrativos e financeiros da escola e seus reflexos na melhoria, eficácia, do trabalho da gestão. Considerando, para tanto, que a totalidade dessa investidura é balizada e permeada, também, pelas ações do Estado por intermédio dos amparos legais e normativos, respaldando as práticas a serem definidas e institucionalizadas e que, propositalmente, são envolvidas por ideologias e interesses de classes em seu processo de implantação e implementação.

Em outras palavras, a participação social é aqui entendida como uma forma de manifestação pessoal ou coletiva, representando, compartilhando e tornando-se, efetivamente, uma parte de uma decisão, escolha, opinião e manifestação que reflete diretamente os interesses coletivos em sua totalidade. Participar coletivamente é debater sobre os caminhos a serem percorridos de forma criteriosa, consciente e benéfica aos sujeitos sociais em sua coletividade. Nesse sentido, constitui-se em um ato, que por meio do debate coletivo, objetiva de se ter voz e posicionamento diante das decisões a serem tomadas em favor do interesse social.

Outros pontos importantes a serem considerados seriam: de qual participação está se tratando? Quais os sujeitos que serão envolvidos para se ter participação da comunidade escolar e/ou para se ter participação da comunidade local? De qual concepção de gestão escolar está se tratando? E como as relações entre participação social e gestão escolar refletem na organização da escola? Essas indagações permitem, inicialmente, pensar os limites que a escola possui em materializar os formatos de aberturas e proposições de ações visando a inclusão social dos seus sujeitos, por meio da democratização da participação.

Pensando a partir de uma concretização da participação como objeto, que se busca um aprofundamento neste estudo, como fenômeno social, como movimento em sua materialidade, que pode ser compreendido o processo que envolve a realização de práticas conscientes dos sujeitos da sociedade civil, partindo de uma subjetividade, individual, direito de escolha, para o interesse plural, objetivo, motivados por interesses, aspirações, concepções e ideologias, que refletem o processo histórico de lutas em favor das garantias dos direitos ou de desejos coletivos. Em outras palavras, nos reportamos ao entendimento de participação, que em sua

essência já é social, como uma ação a ser produzida coletivamente, mas que sua origem permeia as bases formativas e interesses do sujeito, por meio de um processo decisório que envolve as próprias aspirações, mas que autorrefletem nas demandas e interesses sociais, da comunidade mais geral.

Para o chão da escola, a participação traduz-se no fomento de ações concretas, intencionais e coletivas, de base material, que comunga os anseios sociais dos sujeitos que a formam. O nível e envolvimento de participação, assim como os seus formatos, dependem das condições objetivas desses sujeitos. Porém, no tocante ao debate proposto neste estudo, a participação social considerada para fins desse estudo contempla os movimentos dos grupos de sujeitos sociais que formam a comunidade escolar, numa perspectiva amostral, dos segmentos de: alunos, professores, gestores, coordenação/apoio pedagógico, funcionários, pais, mães e responsáveis – podendo estes fazerem parte ou não dos âmbitos dos órgãos colegiados. O intuito de contemplar esse último grupo, ou seja, as demais famílias pertencentes a comunidade escolar, está associado ao fato de que os representantes desse grupo fazem parte dos sujeitos que diretamente que são atendidos nas necessidades educacionais dos seus preceptores, estão inseridos no processo e, em alguns documentos, aparecem como representantes da sociedade na escola, além do que, formam um grupo de sujeitos, que possuem, ou deveriam ter, voto e voz no processo de gestão e de organização da escola. Esse conjunto de sujeitos, sendo ou não pertencente a órgão colegiado, possuem uma participação, mesmo que indireta, frequência efetiva e voz em momentos de discussão e decisão nos momentos coletivos da escola, principalmente, em reuniões gerais de pais, mães e responsáveis, como também em ações pontuais que envolve a comunidade escolar e local.

Na escola, a participação social pode se efetivar por meio de um movimento relacional entre os sujeitos sociais, a partir do que pode ser estabelecido para a organização do trabalho da gestão do ensino, nesse caso o público. Nesse fim, a participação, aqui tratada, não advém, diretamente, dos sujeitos das comunidades, que estão socialmente organizados em sindicatos representativos de trabalhadores, associações de moradores, associação de mães, órgãos representativos de igrejas, entre outros, órgãos constituídos em favor do interesse mais amplo de organização das pessoas em sociedade. Mas, sim dos/das que, de alguma forma estão atrelados/as aos interesses diretos da organização e da gestão da escola, como já explicitado. Pois, a comunidade a que nos referimos é a comunidade escolar, representada por sujeitos sociais, de grupos sociais distintos, que se relacionam numa instituição pública e, buscam alcançar objetivos comuns.

Para entender as limitações e as dimensões do objeto de estudo desta pesquisa, partimos de um levantamento sobre as produções teóricas sobre “*a participação social e a gestão do ensino público*”, já publicadas em teses e dissertações, a fim de mapear e de entender as formatações e configurações das pesquisas, perceber as assimetrias e simetrias com o objeto e objetivos das pesquisas e o estudo proposto, assim como buscar a identificação da questão de pesquisa. Nesse sentido, a elaboração dessa etapa do estudo investigativo parte da realização do procedimento metodológico denominado *estado do conhecimento*², na medida em que se fez uma investigação das produções a fim de buscar alinhamento do estudo empreendido sobre nas produções sistematizadas e publicadas, no banco de dados de teses e dissertações – Catálogo de teses e dissertações - da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, com seus trabalhos disponíveis na Plataforma Sucupira. Para isso, compreendendo que, o Estado da Arte ou Estado do Conhecimento, como uma perspectiva metodológica, dentre outras possibilidades, busca aprofundamento na temática e,

[...] rever caminhos percorridos, [...] possíveis de serem mais uma vez visitados por novas, de modo a favorecer pesquisas a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas e à democratização do conhecimento (SILVA; SOUZA & VASCONCELLOS, 2020, p.02).

A princípio foram demarcados os descritores: gestão democrática e participação; participação social na gestão do ensino público; participação social da comunidade escolar na gestão do ensino público; e, desafios e perspectivas da participação social na gestão escolar. Esses descritores foram pesquisados por meio dos seguintes refinamentos: tipo – doutorado – acadêmico e profissional; mestrado – acadêmico e profissional; anos – 2018, 2019, 2020 e 2021, grande área de conhecimento - Ciências humanas e Ciências Sociais Aplicadas; área do conhecimento, avaliação, concentração e nome do programa - educação.

Buscamos, a priori, analisar a similaridade com a temática “participação social da comunidade escolar na gestão do ensino” entre as cem (100) primeiras produções apresentadas pelo Catálogo, para se ter um percentual de produções em cada descritor. Nesse sentido, o levantamento das pesquisas mostrou que: “Gestão democrática da escola e participação social”

² [...] podem significar uma contribuição importante na constituição do campo teórico de uma área de conhecimento, pois procuram identificar os aportes significativos da construção da teoria e prática pedagógica, apontar as restrições sobre o campo em que se move a pesquisa, as suas lacunas de disseminação, identificar experiências inovadoras investigadas que apontem alternativas de solução para os problemas da prática e reconhecer as contribuições da pesquisa na constituição de propostas na área focalizada. [...] O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado de “estado do conhecimento” (ROMANOWSKI; ENS, 2006, p. 39-40).

apresentou 24%, “Participação social e gestão do ensino público” 04 %, “Participação da comunidade na gestão da escola” 12 % e, “Gestão democrática e participação na gestão do ensino público” 24%.

A partir da definição do descritor “Gestão democrática e participação na gestão do ensino público”, que mesmo apresentando o mesmo percentual do “Gestão democrática da escola e participação social”, apresentava uma relação mais específica entre as categorias exploradas no trabalho de tese. Sendo assim, na sequência, realizamos um segundo refinamento considerando as dimensões epistêmicas e estruturais do objeto a partir do descritor selecionado. Nessa etapa, elegemos, portanto, a leitura detalhada dos 6.238 títulos e objetivos das pesquisas, a fim de identificar, com mais precisão, os trabalhos de pós-graduação *stricto sensu* que coincidiam ou que mais se aproximavam com o objeto de estudo.

Também é importante salientar que a pesquisa privilegiou como foco os trabalhos sobre a gestão de escolas públicas regulares, de ensino médio regular ou as de educação básica. Outras temáticas foram desconsideradas para fins de análise do conhecimento produzido, como por exemplo: o perfil do gestor da rede pública; gestão democrática e conselhos municipais; gestão democrática e sistemas estaduais e municipais; gestão democrática de escolas do exterior; orientação pedagógica e gestão democrática; formação de gestores; gestão e estudos comparados; gestão e educação infantil; gestão de creches; democratização e plano municipal de educação; gestão escolar e desigualdade social; história da educação; universidade e educação superior; políticas públicas de avaliação e gestão democrática; gestão da escola e qualidade; gestão da educação infantil e, entre outros temas, sistemas e planos municipais e estaduais de educação.

E, no terceiro momento, dentre as quarenta e oito (48) produções selecionadas, após a leitura dos resumos, palavras-chave e introdução, definimos vinte (20) produções científicas que tinham relação com o objeto principal, ou seja, com proximidade com o tema principal do estudo, descritas na tabela, a seguir:

Quadro 01: Produções científicas do Catálogo de teses e dissertações da CAPES sobre “Gestão democrática e participação da comunidade escolar na gestão do ensino” (2018-2022)

nº	Ano da publicação/ Autor/ Tipo de trabalho / Instituição	Título do trabalho	Objetivo principal	Problema de pesquisa
01	2018 Andrea Maria Martins Chiacchio Tese Universidade Estadual de Campinas	A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO COLETIVO NA ESCOLA: fatores que facilitam ou dificultam o processo	Analisou o contexto da organização do trabalho escolar de uma instituição escolar pública, na rede estadual do município de Poços de Caldas, Minas Gerais, com o foco nas condições coletivas, nas políticas educacionais, no papel desempenhado pela gestão e supervisão.	[...] contexto da organização do trabalho escolar de uma instituição escolar pública, na rede estadual do município de Poços de Caldas, Minas Gerais, com o foco nas condições coletivas, nas políticas educacionais, no papel desempenhado pela gestão e supervisão.
02	2018 Luís Carlos Ferreira do Nascimento Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Conselho escolar como estratégia de gestão democrática: discutindo as experiências dos conselhos escolares nos centros municipais de educação infantil em Natal/RN	Analisar a gestão escolar democrática na diretriz implementada, a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei nº 9.394/1996 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	Que percursos assumiram as políticas e a legislação educacional brasileira no sentido de incorporar a agenda da participação e da autonomia instaurada pelo paradigma de gestão democrática no âmbito da escola pública, a partir da Constituição Federal de 1988? Quais são as proposições para o desenvolvimento dos processos de participação coletiva na escola pública por meio da implantação dos conselhos de controle social, de forma especial, dos conselhos escolares da educação infantil? Que prerrogativas e práticas de participação podem ser identificadas nos conselhos escolares, quando do desenvolvimento das políticas de gestão democrática pública nas escolas de Educação Infantil, notadamente, nos CMEI de Natal/RN?
03	2018 Karolyne Borges de Melo Dissertação Universidade Federal do Acre	A gestão democrática da escola na Rede Pública de Educação Básica do Acre: um estudo comparativo de sua base legal	Analisar a gestão democrática da escola na rede pública de educação básica do Estado do Acre, a partir da sua base legal.	Em que medida a Lei nº 3.141/2016 apresenta mudanças significativas em relação à Lei de gestão democrática anterior (Lei nº 1.513/2003) e como se deu o processo que garantiu sua aprovação?
04	2018 RAMOS, Melcka Yulle Conceição Dissertação Universidade Federal do Maranhão	O princípio da gestão democrática na implementação do projeto político-pedagógico (PPP): um estudo em uma escola da	Analisar o processo de elaboração, execução e avaliação do projeto político-pedagógico (PPP) desenvolvido em uma escola da rede pública estadual de São Luís – MA.	Como tem sido desenvolvido o processo de elaboração, execução e avaliação do PPP em uma escola da rede pública estadual de São Luís?

		rede pública estadual de São Luís- MA.		
05	2019 Adriana Stopcock Silva Dissertação Universidade Estadual de Maringá	A implantação da Meta 19 do Plano Municipal de Educação nas escolas de ensino fundamental do Município de Astorga-PR: uma narrativa dos gestores escolares (período de 2004 a 2015)	objetivo analisar a implementação das metas de gestão democrática do Plano Estadual e Municipal de Educação nas escolas de Ensino Fundamental do município de Astorga-PR.	De que forma os diretores das escolas de ensino fundamental da cidade de Astorga, receberam e compreenderam, bem como materializaram as metas de gestão democrática idealizadas no Plano Estadual e Municipal de Educação?
06	2019 Ana Paula de Souza Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Conselho da Escola Municipal Adele de Oliveira em Ceará-Mirim/RN: análise de uma experiência de democratização da gestão escolar pública.	Analisar a experiência desenvolvida pelos conselheiros durante a implementação do Conselho Escolar da Escola Municipal Adele de Oliveira no Município de Ceará-Mirim/RN.	De que forma as ações desenvolvidas pelo conselho da escola municipal Adele de Oliveira no Município de Ceará-Mirim/RN caracterizam o processo de democratização e participação na escola municipal?
07	2019 Mara Maria Kobus Dias Dissertação Universidade Tuiuti do Paraná	O conselho escolar como expressão da gestão democrática	Discutir os conselhos escolares como expressão da gestão democrática no município de Mafra- SC.	[...] a gestão democrática tem sido trabalhada de maneira fragmentada e simplista, sem um norte, sem convicções e princípios que a conduzam enquanto verdadeira prática democrática
08	2019 Juliana Gaspar Colombo Bonfante Dissertação Universidade do Extremo Sul Catarinense	Gestão democrática em escolas públicas de um município catarinense: análise dos planos de gestão da eleição 2017/2018	Compreender a perspectiva de gestão escolar expressa nos planos de gestão das diretoras eleitas das escolas públicas Municipais de Criciúma/SC apresentados como requisito para o processo eleitoral	Qual a perspectiva de gestão democrática está expressa nos planos de gestão das diretoras eleitas das escolas públicas municipais de Criciúma/SC apresentados como requisito para o processo eleitoral?
09	2019 Lucia Fernanda Ramires Felix Dissertação Universidade do Extremo Sul Catarinense	A participação na gestão da escola pública: uma análise comparada Brasil-Uruguai	Analisar a política para a participação na gestão da escola pública em dois países da América Latina, Brasil e Uruguai	Quais as possíveis relações entre a legislação educacional e a prática escolar ao se considerar a participação como elemento da gestão?
10	2020 Gabryelle Rahyara Miranda Castro da Cunha Dissertação Pontifícia Universidade Católica de Campinas	GESTÃO ESCOLAR E A DEMOCRACIA: o que pensa e pratica a equipe escolar do ensino fundamental I	Compreender o conceito de democracia, com ênfase em John Dewey, e como ele pode auxiliar a gestão escolar do ensino fundamental I em escolas do município de Campinas-SP.	Como a gestão democrática e o conceito de democracia são percebidos e experienciados pela equipe escolar de duas escolas do ensino fundamental I?
11	2020 Carla Cristine Tramontina Dissertação	Da legislação ao cotidiano escolar: o olhar dos educadores de uma escola	Identificar, a partir da compreensão dos professores de uma escola do sistema de ensino público do município de Marau/RS,	Qual é a compreensão de gestão democrática realizada pelos educadores que atuam na escola pública municipal? Que ações são possíveis

	Fundação Universidade de Passo Fundo	pública sobre gestão democrática	a forma como esses percebem a gestão democrática em seu local de trabalho.	implementar para construir nela um processo democrático?
12	2020 Jusceleide Moreira de Souza Dissertação Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia	As tensões entre as relações das macro e micropolíticas na gestão da escola	Cartografar as tensões que emergem das relações entre as macro e micropolíticas no campo da gestão escolar, a fim de compreender de que maneira as micropolíticas ressoam nas práticas de gestão, considerando o princípio da participação.	Quais são as tensões que emergem das relações entre as macro e micropolíticas no cotidiano escolar e de que maneira essas tensões podem alterar as práticas de gestão na escola, considerando o princípio da gestão participativa?
13	2021 Lairton Ariel Kaefer Dissertação Universidade La Salle	Possibilidades e desafios na efetivação do princípio da gestão escolar democrática de uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul	Compreender as possibilidades e os desafios para a efetivação do princípio da gestão democrática numa escola da rede municipal de ensino de Sapucaia do Sul, a partir das concepções dos integrantes da equipe de gestão escolar e dos representantes das demais instâncias de participação previstas pela LDB 9394/96.	Identificar as possibilidades e desafios para efetivar o princípio da gestão democrática em uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul.
14	2021 Alessandro Batelo Batista Dissertação Universidade Católica de Brasília	A relevância da gestão democrática na escola: um estudo de caso no Município de Rio Branco – MT	Investigar o desenvolvimento da gestão democrática em uma escola pública estadual de Rio Branco-MT.	Como se desenvolve a gestão democrática na escola pública estadual de Rio Branco – MT?
15	2021 Vilma Soares de Souza Almeida Dissertação Universidade Federal Fluminense	Gestão democrática nas escolas municipais de São João de Meriti: utopia ou distopia?	investigar e analisar os textos políticos e as práticas de gestão de escolas municipais de São João de Meriti a partir das percepções e autoavaliação da comunidade escolar	A perpetuação no cargo de direção por vários anos (patrimonialismo local) e a forma como a gestão democrática é conduzida no município foram os motivos que me motivaram para a realização dessa pesquisa
16	2021 Adriana Stopcock Silva Dissertação Universidade Estadual de Maringá	A implantação da meta 19 do plano municipal de educação nas escolas de ensino fundamental do município de Astorga-PR: uma narrativa dos gestores escolares (período de 2004 a 2015).	Analisar a implementação das metas de gestão democrática do Plano Estadual e Municipal de Educação nas escolas de Ensino Fundamental do município de Astorga-Pr.	De que forma os diretores das escolas de ensino fundamental da cidade de Astorga, receberam e compreenderam, bem como materializaram as metas de gestão democrática idealizadas no Plano Estadual e Municipal de Educação?
17	2021 Vanessa Cardoso Cezario Tese Universidade de São Paulo	O oficioso do discurso pedagógico sobre a autonomia: estudo de caso em uma escola democrática	Interpelar a noção de autonomia presente no discurso pedagógico de escolas denominadas democráticas.	Questionamos então quais os fundamentos dessa autonomia, o impacto que poderia ter sobre o trabalho pedagógico, à quais experiências escolares poderia remeter, mas, sobretudo, se os mãos novos

				poderiam exercê-las tal como proposto, assim como se a suposta prática da democracia dentro de uma escola necessariamente remeteria ao público no sentido comum.
18	2021 Carolina de Queiroz Silva Soares Dissertação Universidade Cidade de São Paulo	Gestão e processos participativos: possibilidades e limites na organização e funcionamento de Conselhos Escolares na Estância Hidromineral de Poá	Analisar a organização e o funcionamento dos Conselhos Escolares em duas escolas da rede municipal da Estância Hidromineral de Poá, localizada na Grande São Paulo.	Quais elementos incidem na organização e funcionamento do Conselho Escolar para a tomada de decisões coletivas no espaço escolar?
19	2021 Barbara Ellen Reboucas Cunha Dissertação Universidade Federal do Rio Grande do Norte	A cultura política de participação do conselho escolar da Escola Municipal Professor Carlos Bello Moreno em Natal-RN	Analisar as formas e espaços de participação ativa dos discentes na gestão dessa unidade de ensino no ano de 2019	Quais as formas e espaços de participação ativa dos discentes na gestão da EETIRP?
20	2021 Hugo Lima Araújo Dissertação Universidade Federal do Maranhão	O perfil do diretor escolar da rede pública municipal de Imperatriz/MA	Analisar o perfil do diretor escolar da Rede Pública Municipal de Imperatriz/MA, buscando perceber as complexidades envolvidas na construção desse processo quanto ao perfil do diretor escolar, o quadro normativo e as condições político-institucionais referentes à gestão democrática.	Qual o perfil do diretor escolar na Rede Pública Municipal de Imperatriz/MA e quais as implicações do seu trabalho para a promoção da gestão democrática no espaço escolar?

Fonte: Catálogo de teses e dissertações da CAPES/2022

A análise das produções das dissertações e teses mostrou que dentre as pesquisas do ano de 2018, embora tratando da perspectiva de gestão democrática com a legislação, com o colegiado o trabalho coletivo e, com o PPP, nenhuma fez menção específica à participação social da comunidade escolar nas práticas de gestão da escola. Apenas a pesquisa 01, no trabalho de tese, explora as relações e sujeitos sociais no âmbito da escola, abrangendo as ações coletivas, as políticas educacionais e as funções da gestão e da supervisão, mas direcionada para a organização do trabalho escolar pela ótica da perspectiva histórico-cultural e na visão dos/das profissionais da educação. As demais pesquisas, no entanto, ao explorar as relações sociais na escola, traduzem-se, também, em perspectivas, legais e objetivas, que envolveram os sujeitos da comunidade escolar em órgãos colegiados ou nas condições coletivas no desvelamento de seus objetos.

No âmbito das pesquisas realizadas em 2019, a que mais se aproxima do objeto em questão “*a participação social e a gestão do ensino público*” é a que trata da concepção e materialidade das metas de gestão democrática idealizadas no Plano Estadual e Municipal de Educação, pesquisa 05. Seguida das que associam e discutem as experiências na implementação do órgão colegiado e práticas exercidas pelo conselho escolar (pesquisas 06 e 07) e da que visa a compreensão da perspectiva de gestão no plano das gestoras eleitas em Criciúma/SC (08). E, por fim, a que faz referência à política da participação na gestão por meio de um estudo comparado (09) entre Brasil e Uruguai. Considerando as pesquisas de 2019, podemos inferir que, de alguma forma elas coincidem e alinham-se com a proposta dessa pesquisa, pois seus objetos incluem a discussão da gestão democrática, em sua abrangência, mas não tratam da especificidade da participação direta da comunidade escolar no processo de gestão do ensino.

Os estudos de 2020 consideram as vivências democráticas do espaço escolar e traduzem-se em desvelar esse processo. Os objetivos e as questões de pesquisa direcionam os enfoques para a prática dos sujeitos. A pesquisa 13, dissertação, elenca que além de cartografar as tensões entre as relações macro e micro (escola), por meio de uma compreensão de como as micropolíticas refletem-se na gestão por meio da perspectiva democrática. Já a pesquisa 12 é voltada para a compreensão de como os professores percebem a gestão democrática no espaço de trabalho. E, a terceira e última do grupo está associada a perspectiva do conceito de democracia e como este pode ajudar a gestão da escola. Na efetividade dos objetivos, notamos que a pesquisa 13, tem relação por meio do segundo enfoque de sua intencionalidade, ou seja,

as tensões podem ser traduzidas como desafios da participação na gestão democrática da escola pública.

Na mesma linha de comparação com as pesquisas e estudos publicadas publicados em 2021, podemos inferir que apresentam características intrínsecas ao objeto de estudo aqui empreendido. Primeiramente, salientando que a pesquisa 13, 14, 15 e 16 fazem referências em seus objetivos à gestão democrática da escola pública, propondo uma relação entre o que é estabelecido pela legislação e o que materializado nas práticas de gestão do ensino. Sendo, portanto, que em nível de pesquisa, estas abrangem a perspectiva da democracia como categoria analítica. As pesquisas 18 e 19 tratam dos órgãos colegiados, uma do Conselho Escolar e a outra da representatividade e participação dos discentes na gestão. E, por fim, a pesquisa 20 trata da relação entre o perfil da gestão na dinâmica entre a legislação e as condições político-institucionais da gestão democrática. Para tanto, podemos considerar que, embora no último grupo, existam relações consubstanciadas no que se refere às intencionalidades e às direções entre os estudos pesquisados e a pesquisa aqui empreendida, o enfoque e o objetivos desse estudo são delineados no desvelar dos desafios e das perspectivas da participação social, com ênfase, na participação dos segmentos representativos da comunidade escolar.

Constatamos, fundamentado nas análises das especificidades dos textos analisados, que o objeto principal dessa tese é empreendido na discussão específica dos recortes das pesquisas apresentados, em 80% em dissertações e 20% em teses, porém cada estudo dentro de um enfoque e de uma realidade específica, que vai desde a base legal e sua institucionalização, à percepção dos sujeitos e à materialização nos espaços escolares. Outrossim, o aspecto da relação da gestão e de participação social não são tratados, especificamente, em nenhum dos trabalhos enquanto objetivo estruturante, assim como, em nível de tese, não remetem à materialidade das práticas exercida pela escola pública estadual maranhense, o que torna este estudo de grande valia, principalmente, em contribuir epistemologicamente com possíveis análises da relação entre o processo de gestão e as práticas participativas empreendidas pela escola pública.

Considerando as informações apresentadas, é importante destacar que, pelo processo de pesquisa que envolve a participação social na gestão do ensino público buscamos aprofundar nos formatos e nas experiências, que vislumbrem as condições de efetivação da gestão democrática do ensino público, como concepção de sociedade, de formação cidadã e de educação pela via da organização da escola pública. Uma educação emancipatória, que mesmo

barrada em orientações neoliberais, venha sendo critério de luta na busca de uma formação consciente e crítica dos/das trabalhadores, principalmente, por uma construção coletiva por meio da participação social na gestão e na organização da escola.

A normativa legal vem orientando ações gestoras colegiadas por meio da escolha de representatividades dos segmentos da e na escola. Notamos assim, que a comunidade local, contemplada na legislação é representada por pessoas que possuem vínculos familiares com estudantes que são atendidos/as pelo trabalho desenvolvido pela escola, ou seja, fazem parte desse grupo de sujeitos, também, os pais, mães e responsáveis.

Em muitas realidades, existe uma prospecção de ação para a escolha dos sujeitos representantes da coletividade e dos segmentos visando a integração e constituição dos órgãos colegiados. Entre os quais estão os que apresentam mais familiaridade e/ou afinidade no diálogo e no debate com os/as gestores/as, ou seja, os pais que estão sempre disponíveis em acompanhar e participar das ações propostas pela escola, incluindo, para tanto, a participação dos órgãos colegiados.

Ao lado das orientações democráticas, as políticas educacionais, contraditoriamente, definem as práticas gestoras que serão exercidas de forma colegiada e exigem uma gama de ações que tornam os gestores (gerais e adjuntos) os principais responsáveis pela organização e viabilização do trabalho da gestão do ensino público, pela demanda burocrática e burocratizada, pelas perspectivas patrimonialistas – a posse do público pelo privado, que imperam na função de gestão e, dentre outros aspectos, pela “indicação” de políticos partidários, paternalismos políticos, que imperam na determinação, com características impositivas, de quem assume o controle da escola. Estas não viabilizam e, por sua vez, dificultam a implantação, a implementação e a intencionalidade da participação social, numa perspectiva democrática atrelada ao processo gestor do ensino público.

A dinâmica do trabalho desenvolvido pela gestão – os/as gestores/as – advém, também, de respaldos legais, que, ao mesmo tempo que cobram o desenvolvimento de uma ação coletiva, os responsabilizam por quaisquer ações indevidas ou danos causados ao patrimônio material ou imaterial público.

A materialidade da participação social na organização da gestão do ensino público, pela via dos órgãos representativos, demonstra alguns aspectos relativos as limitações do caráter globalizante. Primeiramente sobre o exercício democrático ou de democratização do ensino público: fundamentações, condições, construções e entendimento dos sujeitos sobre o que seja

participação e participação social e, seus reflexos no âmbito do ensino público. E, por outro lado, no que se refere a comunidade local, participante ou não dos órgãos colegiados, é necessário que haja o interesse, por intermédio da gestão da escola, em ampliar essas informações referentes ao processo participativo na escola, como também, por parte dessa comunidade, em buscar aprofundamento e ter consciência da função exercida junto a escola.

O próprio anseio de participar, o desejo pessoal, subjetivo, pode não levar à participação e, conseqüentemente, à participação social. Pois, considerando que o próprio ambiente deva promover o processo de democratização visando a inclusão dos sujeitos sociais nos processos de participação. Porém, isso não significa dizer que não existam as exceções ou que não existam experiências positivas de implementação da participação social na organização da escola, considerando, portanto, os limites do entendimento do que seja participação social. E, não somente associá-la e recomendá-las aos espaços sociais, escolas, que devam atender, burocraticamente, a uma legislação, na promoção e na criação de grupos de caráter representativos, de forma passiva, ditos “democráticos” para viabilizar as determinações e imposições da democracia liberal.

É válido considerar que a realidade da escola demonstra que a participação social se apresenta como desafio a ser superado, como também, utopicamente, mesmo possuindo uma legislação que a fundamente, não se pode considerar que as escolas do Maranhão já têm participação social e/ou que são democráticas. Seria um equívoco ter como premissa essa informação. Muito oportuno seria, portanto, questionar se a legislação educacional, em sua organicidade e essência, contribui direta e eficazmente como o processo de democratização do ensino público, e/ou dentre outras problemáticas, questionar quais seriam os desafios e as perspectivas para a efetivação da participação social na gestão da escola pública.

Tendo como assertiva de que é na prática que a escola pode materializar as orientações legais e normativas, assim como, é na prática dos sujeitos que podem perceber os níveis, os formatos, as perspectivas e o desenrolar de interesse por meio da objetividade dos espaços e das subjetividades, da formação e do caráter das políticas públicas educacionais, como também é na política interna das escolas, que podemos, em parte, garantir ou não os processos de inclusão e exclusão dos sujeitos sociais, por meio da participação social, dos percursos a serem seguidos pela gestão do ensino, é que elegemos como espaço de pesquisa a escola pública e os seus sujeitos.

É importante também considerar que os documentos da política interna de gestão da escola, considerando a totalidade das políticas educacionais, devam apresentar os caminhos a serem percorridos pelas comunidades, apontando uma dinâmica de possibilidades da participação dos segmentos por meio da participação, que é esta é uma base para o alcance da gestão democrática do ensino público. Para tanto, a partir da subjetividade dos sujeitos da escola, buscamos perceber os elementos que desvelem a implementação da participação social no exercício da gestão.

Esta proposta de estudo tem como objeto principal “perspectivas e desafios da participação social da comunidade escolar na gestão do ensino público de uma escola estadual em São Luís – Maranhão”, tendo como referência os anos de 2019 a 2022, período este em que, no tocante à realidade maranhense, o Estado vem passando por mudanças e reformas, principalmente, de cunho político-administrativo por meio da instauração do segundo mandato de Flávio Dino frente o Governo do Maranhão, que já vinha comandando o estado desde 2015, ano do início do primeiro mandato. Entre as principais mudanças, no período, está a troca de governo com a interrupção no mandato da política pública governamental local, onde o grupo político da “oligarquia Sarney”, precisamente, na maioria das vezes, de 1994 até 2014, administrado por Roseana Sarney Murad³, por exatamente 13 anos 8 meses e 24 dias, é substituído. Assim, ocorre a mudança de governo de um partido de direita, ex-governadora Roseana Sarney (PMDB) (2010-2014), para um governo de esquerda, Flávio Dino (PC do B) (2015-2018).

O segundo argumento para determinação do período está associado ao segundo mandato de Flávio Dino (2019-2022), na medida em que o governo anunciou para o primeiro mandato (2015-2018) ajustes e reestruturação de algumas secretarias, entre as quais a da educação. Assim como, as mudanças que foram sendo implantadas e implementadas por meio dos projetos macros para a reestruturação da educação. Para determinação do período, também foram consideradas, não isoladamente, mas no contexto de intenções governamentais o investimento público do governo estadual com a Secretaria de Estado da Educação, que saltou de R\$ 2.822.311.649,67 (dois bilhões, oitocentos e vinte e dois milhões, trezentos e onze mil, seiscentos e quarenta e nove reais e sessenta e sete centavos) em 2018 para R\$ 3.439.554.460,07

³ Para fins de esclarecimento, o governo no Estado do Maranhão Roseana Sarney começa em 1995, primeiro mandato de 1995 até 1998. Prolongou-se na reeleição de 1998, entre os anos de 1999 até 2002. Volta ao poder em 2009, com a cassação de Jackson Lago em 16 de abril. Reelege-se em 2010 para o mandato de 2011 até 2014, quando perde a eleição para Flávio Dino.

(três bilhões, quatrocentos e trinta e nove milhões, quinhentos e cinquenta e quatro mil, quatrocentos e sessenta reais e sete centavos) em 2022 (MARANHÃO, 2022).

No mesmo âmbito, as mudanças e avanços ocorridos em virtude do primeiro mandato, pela via da publicização da bandeira da educação do Maranhão, na medida em que apontam melhoria nos índices de qualidade na estrutura das escolas, que reduziu de 20,6% para 13,9% o número de instalações inadequadas de funcionamento de escolas públicas, sendo que, 88,7%, a maioria, estavam ligadas as administrações municipais (MARANHÃO, 2022); a criação e implantação de 51 escolas integrais, dentre as quais estão as escolas em tempo integral – Centro de Educa Mais, Escolas de educação profissional técnicas e tecnológicas associada a educação integral – IEMAS; valorização dos profissionais da educação por meio de pagamento do piso salarial (fevereiro de 2022), de R\$ 6.867,68 (seis mil, oitocentos e sessenta e sete reais e sessenta e oito centavos) para os professores de 40 horas e de R\$ 3.433,84 (três mil, quatrocentos e trinta e três reais e oitenta e quatro centavos) de 20 horas semanais e, de formação continuadas dos educadores; a construção de novos prédios e reformas escolares, totalizando 850 (escolas públicas municipais e estaduais) entre o período de início do primeiro até a saída do Flávio Dino no segundo mandato; (MARANHÃO, 2022). Neste sentido, o período para análise do objeto em questão está associado ao período que em essas mudanças governamentais propõem novas intervenções, que ocorreram no primeiro e se materializam no segundo mandato, de 2019 até 2022, ano em que o governador anuncia sua saída em 2022 para disputar uma vaga e é eleito para o Senado Federal.

Um terceiro argumento é justamente as reformas e as mudanças ocorridas na Secretaria de Estado da Educação do Maranhão - SEDUC no que se refere à reestruturação administrativa com a implantação do projeto e, posteriormente, programa de macro política “Programa Escola Digna⁴”, na medida em que o governo, em seu primeiro mandato anuncia, ainda em formato de projeto, a chamada pública para os prefeitos e municípios aderirem a proposta. A perspectiva, inicialmente, visava atender 100 escolas por ano, que não se atingida. As construções eram

⁴ Segundo Maranhão (2017), o Programa Escola Digna constitui-se como a macro política de educação da SEDUC e tem por finalidade institucionalizar as ações da secretaria em eixos estruturantes que subsidiam teórico, político e pedagogicamente as ações educativas da Secretaria de Estado da Educação, como política de Estado. [...] busca promover ações voltadas para a qualificação e formação continuada dos profissionais da educação, para a ampliação da gestão democrática das secretarias e das escolas, garantindo aos profissionais, estudantes e comunidade o direito de participação ativa no processo educativo [...]. Constitui uma ação do governo do Estado do Maranhão instituído pelo Decreto nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015. Alterado pelo decreto nº 32.596, de 19 de janeiro de 2017, e pelo Decreto 33.631 de 11 de novembro de 2017, revogados pela Lei nº 10.995 de 11 de março de 2019.

realizadas pela Secretaria de Estado da Infraestrutura – Sinfra e por convênio entre empresas parceiras. Na execução do projeto, na prática as escolas já existiam, e, assim sendo, eram feitas trocas de suas estruturas, de prédios alugados por próprios, e, principalmente, na substituição de palha, de pau-a-pique (construídas com barro e madeira) por alvenaria. Nas parcerias Estado e Prefeituras, esta última entrava com o terreno, estudo de demandas e de georreferência⁵, que por ser muito caro, quase sempre as prefeituras não faziam. Além da parte de infraestrutura, a implantação e implementação o projeto também contava com o assessoramento pedagógico, realizado pelo órgão da Seduc. Na conjuntura atual a Escola Digna se constitui um Programa da macro política de educação do Estado do Maranhão.

No âmbito de referência para a terceiro argumento para a definição do eixo temporal deste estudo, está a orientação do “Programa Mais Gestão”, que visa à “melhoria da qualidade da educação e o fortalecimento da gestão escolar com a implantação de ações de formação continuada para gestores gerais e gestores auxiliares” (MARANHÃO, 2022). E, ainda o processo de escolhas realizadas “democraticamente” para provimento da função de gestores/gestoras gerais e adjuntos/adjuntas da rede, divulgação do edital em 13 de outubro de 2016, homologação dos candidatos aptos a concorrer à eleição em 10 de novembro, realização da eleição em 5 de dezembro e, posse de 206 gestores e de adjuntos em 23 de dezembro de 2016.

A pesquisa que trata da gestão tendo como referência a participação social na prática da escola estadual, engaja-se, no tocante ao seu objeto de análise, focando nas demarcações e nas configurações na perspectiva democrática das políticas educacionais do Estado do Maranhão e ainda no eixo específico da Gestão Educacional, nos documentos que fomentam e regulamentam a gestão escolar na base democrática e participativa.

A seleção e o aprofundamento em tais instrumentos e mecanismos das políticas de gestão educacional estão associados às questões que: i) reforçam as demandas das políticas nacionais em seu aspecto do princípio democrático; ii) assumem, na estrutura organizacional do sistema público estadual as principais orientações legais e normativas para o funcionamento das escolas da rede pública estadual; iii) apresentam-se como orientadores da/na prática gestora das escolas; assim como são sistematizadas e materializadas carregando aspectos

⁵ Segundo Luz (2016) georreferenciar consiste em definir a sua forma, dimensão e localização, através de métodos de levantamento topográfico que vai tornar as coordenadas geográficas do imóvel conhecidas em um dado sistema de referência.

contraditórios, não funcionais, distantes de muitas realidades de vivência e de experiência que envolvem o processo de participação e de democracia nos âmbitos escolares.

A escola estadual maranhense passou e passa por mudanças que prospectaram o interesse democrático, principalmente, no que se refere à reorganização do processo da escolha, pela comunidade escolar e local, dos representantes das funções da gestão escolar. Porém, pelas próprias condições do espaço escolar e das políticas públicas em geral e, na especificidade da gestão educacional estarem alinhadas com as demandas neoliberais, que, por sua vez atendem ao interesse do capital, tais processos são abortados na medida em que se tem uma imposição do governo no trabalho e nos sujeitos, privilegiando uma “mecanização” do conhecimento, das experiências e do controle da participação social na gestão da escola pública.

As orientações legais e as imposições do sistema público estadual transformam a função da gestão da escola em acordos e meras instâncias burocráticas entre sujeitos e sistema público. Essas configurações impedem a efetivação da transformação da escola num espaço de participação social, tanto no contexto da democracia participativa quanto na democracia deliberativa, existindo, assim, uma lacuna entre a proposição de uma gestão escolar na perspectiva democrática no âmbito legal/formal e as experiências reais de participação social na prática de gestão da escola. Além do que, por outro lado, as demandas burocráticas sobrecarregam a gestão e a gama de ações que envolvem a comunidade não substitui os momentos e movimentos em favor da sensibilização dos sujeitos visando à importância da participação social. Enfim, a escola pública não vive em sua essência, uma prática de gestão de fato contra hegemônica, mas vem utilizando o princípio democrático do ensino público em seus documentos como meras imposições do sistema público educacional, o que gera apenas exercícios isolados de participação social.

Partindo dessas questões, é importante considerarmos que a totalidade das políticas de gestão educacional são voltadas também para o funcionamento da “engrenagem” da gestão das escolas estaduais, esta é pautada nos fundamentos e contextos, que têm por principal finalidade auxiliar a escola a definir um caminho para alcançar seus principais objetivos, que são os sucessos dos processos de ensino e de aprendizagem escolar. Nesse sentido, para o aprofundamento da temática em questão, partimos do pressuposto de que existem iniciativas positivas da promoção da participação social da comunidade escolar, mesmo representativa, embora pouco vislumbrada e expressiva na escola. E, é considerando as informações apresentadas que surgiu a questão central de pesquisa: Como a participação social, por meio

dos desafios e das perspectivas da comunidade escolar, implicou na prática de gestão de uma escola estadual de São Luís - Maranhão no período de 2019 a 2022?

No tocante ao aprofundamento do principal problema de pesquisa, partimos de algumas questões norteadoras para sua estruturação, que são:

- Como estão organizados os critérios da participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos voltados para a organização da escola estadual?
- Como a escola pública concebe e materializa as orientações do princípio de gestão democrática, a partir da participação social, nos documentos normativo-organizacionais?
- Quais os instrumentos e mecanismos que a gestão da escola adota visando a promoção da participação social da comunidade escolar na gestão do ensino?
- Quais as concepções dos sujeitos da comunidade escolar e dos documentos organizacionais da escola sobre gestão democrática e participação social na gestão do ensino?
- Como a participação social na escola é percebida/concebida nas relações entre gestão escolar, gestão escolar democrática; órgãos colegiados e de participação social da comunidade escolar?
- Quais são as perspectivas e os desafios da participação social na gestão do ensino público, a partir das concepções dos sujeitos da comunidade escolar e dos documentos organizadores da escola?

Conforme já registramos, a presente pesquisa teve como objetivo analisar os desafios e perspectivas da participação social da comunidade escolar na gestão do ensino público de uma escola estadual em São Luís – Maranhão no período de 2019 a 2022.

Visando à materialização do objetivo principal, apresentamos como objetivos específicos:

- i - identificar e analisar como estão organizados os critérios da participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos voltados para a organização da escola estadual;
- ii - caracterizar como a escola pública concebe e materializa as orientações do princípio de gestão democrática, a partir da participação social, nos documentos normativo-organizacionais;
- iii - identificar os instrumentos e mecanismos que a gestão da escola adota visando a promoção da participação social da comunidade escolar na gestão do ensino;

iv – problematizar as concepções dos sujeitos da comunidade escolar e dos documentos organizacionais da escola sobre gestão democrática e participação social na gestão do ensino;

v – analisar como a participação social na escola é percebida/concebida nas relações com a gestão escolar, a gestão escolar democrática; os órgãos colegiados e a participação social da comunidade escolar;

vi - analisar as perspectivas e os desafios da participação social na gestão do ensino público, a partir das concepções dos sujeitos da comunidade escolar e dos documentos organizadores da escola.

O presente trabalho possui como critério fundamental o desenvolvimento de uma pesquisa que contemple a análise das políticas de gestão educacional, considerando a gestão do ensino público e a participação social na escola pública estadual, pois entendemos que as orientações e as formulações das políticas públicas educacionais e de gestão deságuam nas estruturas organizacionais das escolas, carregando intencionalidades, utopias, ideologias e interesses econômicos patentes da organização da sociedade capitalista.

Como pressuposto de pesquisa compreendemos que a escola pública, como instituição social mantida pelo Estado, promove o ensino público, está inserida num contexto de disputas ideológicas, políticas e, de interesse de classes sociais, que pelas concessões promovidas pela classe burguesa, a “educação formalizada”, em seus mais divergentes e contraditórios formatos, chega a se materializar, com pouca expressividade de condições e de efetivação da participação social, pela comunidade escolar, na gestão do ensino. Nesse plano material, lançamos a luz de que as concepções burocráticas e gerencialistas (exacerbação do gerencial) se sobressaem no âmbito das orientações de organização da gestão da escola pautando-se na perspectiva neoliberal, pois reproduzem as orientações do sistema educacional, que, por sua vez, alinham-se às “sugestões” dos organismos internacionais, que nitidamente prospectam o interesse do mercado para a organização e administração da escola numa perspectiva de gerenciamento, de controle, de compartilhamento das responsabilidades e de resultados. Por outro lado, percebemos que as teorias de formação do trabalhador, por uma perspectiva humanizadora e emancipatória, embora sendo pulverizadas nos documentos macro e micro do sistemas e da escola, tendem a não se efetivar, considerando que o formato da participação social dos sujeitos sugerido não favorecem a organização dos sujeitos de forma consciente e coletiva, assim como a indisponibilidade, em massa, dos sujeitos sociais na dinâmica da gestão do ensino é dificultada pelas condições objetivas de vida, do trabalho e, das demandas do dia-a-dia, sobrecarregando

somente alguns sujeitos, que possuem vínculos profissionais com o Estado e precisam dar a devolutiva de uma participação maquiada de coletiva, mas pouco efetiva. Para tanto, embora existindo o esforço, força de vontade e interesse pelos/as gestores/as escolares em promover a participação da comunidade, principalmente, nas decisões e no andamento das ações propostas pela escola, existem diversas limitações do conhecimento de causa, desinformação sobre o processo de participação da comunidade, interesses coletivos e identitários atrelados a materialidade de um movimento orgânico organizado por trabalhadores e trabalhadoras, e, dentre outros aspectos, motivações para o envolvimento social organizado da classe trabalhadora. Exigindo assim, outras posturas, que não se caracterizam como participação social organizada entre os sujeitos da comunidade, mas uma adoção de estratégias que comunguem com as orientações do Estado e, que viabilize, mesmo que muito limitado, o funcionamento dos órgãos colegiados. À participação são associados outros critérios, como: controle, cumprimento, contribuição, persuasão, imposição e colaboração, que não se aproximam a intencionalidades do formato orgânico da participação social, de interesses, lutas e consciência de classe dos/das trabalhadoras no processo de gestão da escola pública estadual.

É possível, diante de muitas realidades, ter como premissa geral a de que as escolas públicas pouco ou não vivenciam experiências de participação social nos seus espaços de gestão, considerando alguns aspectos, como por exemplo: a dinâmica intensa do trabalho dos sujeitos da localidade - representada pelos pais, mães e responsáveis - que dificulta a participação; a formação, a sensibilização e a conscientização da importância do trabalho coletivo na escola pelos profissionais da escola, pelos alunos e pelos pais, mães e responsáveis; a política educacional voltada para a participação social, em si, apresenta contradições que não permitem sua materialização; o processo da participação social amparado nas políticas públicas educacionais não se efetiva, também, pelo seu desconhecimento entre os sujeitos que formam a comunidade escolar e local da escola; o grande montante das demandas do trabalho administrativo, didático e pedagógico dos sujeitos da escola ultrapassa a hora-trabalho dos profissionais da educação - professores/as, coordenador/a, gestor/a - dificultando o interesse em contribuir coletivamente; carência de planejamento, implantação e implementação de ações mobilizadoras e incentivadoras que reflitam o iniciativas de democratização; o desconhecimento das possibilidades e das viabilidades da participação no processo de gestão; e, entre outros aspectos, as funções exercidas pelos sujeitos de gestão - comunidade escolar e local -, por meio dos órgãos colegiados, não se efetivam a contento, pois não se fundamentam

em práticas verdadeiramente conscientes, dialógicas e reflexivas, além do mais, não ultrapassam as demandas consultivas.

O interesse e as motivações para a realização da pesquisa estão associadas com as experiências profissionais do pesquisador, por entender, principalmente, que, as políticas públicas de gestão educacional possuem relevância, principalmente, por contribuir com as condições objetivas de práticas organizacionais no “*chão da escola*”, quando se apresentam como mecanismos de articulação que visam à participação dos principais sujeitos da escola, o que pode favorecer o auxílio à comunidade escolar na identificação e no enfrentamento dos principais problemas que interferem no processo da organização geral e, conseqüentemente, refletem-se nos sucessos e nos insucessos dos processos de ensino e de aprendizagem.

A elaboração do estudo é justificada, principalmente, considerando os seguintes pontos: por sua relevância social em desenvolver um estudo e pesquisa, em nível de doutorado, sobre as políticas educacionais, que possuem como intenção favorecer a melhoria das ações organizacionais da escola pública. Tendo a proposta a finalidade de compreender e de analisar o objeto de estudo na materialização de sua formulação, desenho organizativo; da materialização, como a instituição escolar pública concebe as orientações e institui os seus instrumentos normativos e; além da necessidade de perceber as contradições, contribuindo assim com uma visão mais analítica da questão entre objeto de estudo e pessoas beneficiárias. Assim como, por relevância social e política da gestão educacional, principalmente, quando voltada para as instituições sociais, escolas, propondo contribuir com a melhoria dos resultados dos processos de trabalho da gestão escolar, por meio de um repensar sobre a organização interna das escolas a partir das orientações voltadas para o princípio da gestão democrática do ensino público.

A origem e a escolha da temática são justificadas pela relevância acadêmica, principalmente, em discutir a fundamentação da política educacional no que se refere: aos aspectos sociais, culturais e políticos da organização da escola numa perspectiva coletiva; à percepção dos sujeitos sobre as intenções e as estratégias na elucidação dos critérios que fundamentam as políticas de gestão educacional e escolar; aos processos decisórios que levaram à adoção e à fomentação de uma política interna, por meio das orientações macros, e os pressupostos e fundamentos políticos da ação pública em elaborar e organizar “a engenharia institucional” das escolas públicas estaduais em São Luís e, conseqüentemente, no Estado do Maranhão.

O interesse do pesquisador é justificado pelo caminho acadêmico construído durante as reflexões empenhadas no decorrer da formação inicial docente no Curso de Licenciatura em Pedagogia na Universidade Federal do Maranhão. Assim como, no âmbito profissional percorrido nas funções exercidas na escola pública durante os quase 24 anos de trabalho. As funções exercidas como profissional da educação foram de: docente nos níveis de ensino fundamental e médio, neste último cargo como professor do curso normal, magistério, para formação de professores de 1º ao 5º ano; como docente na educação superior nos cursos de Licenciatura em Pedagogia, como também em outras licenciaturas e; nas funções de coordenação pedagógica e de orientação educacional.

As atuações profissionais sempre foram desenvolvidas em instituições públicas de Ensino Fundamental - EF da Prefeitura Municipal de Imperatriz e de São Luís. No Ensino Médio – EM, no âmbito das redes estaduais do Estado do Maranhão e do Tocantins. E, no ensino superior, como professor contratado dos programas especiais de formação de professores na Universidade Estadual do Tocantins – UNITINS, na Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e na Universidade Federal do Maranhão – UFMA. E, sobretudo, nos aprofundamentos teóricos realizados na produção dissertativa sobre política educacional, com ênfase na gestão escolar desenvolvida durante o Curso de Pós-Graduação em nível de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Maranhão – UFMA.

Tais reflexões surgiram tendo como base as lacunas da pesquisa de campo realizada no Mestrado, como por exemplo: as condições utópicas e ideológicas das orientações das políticas educacionais no plano de práticas alinhadas com a transformação social; a incessante busca de resultados, impulsionados pela adoção de estratégias de controle e de reprodução de interesses neoliberais; assim como, entre outros aspectos, a fragilidade/ineficiência que a escola apresenta, tendo em vista as demandas do sistema em favor dos interesses de mercado, contraditórios, para efetivar as orientações das políticas na interface democrática. Tais questões que ajudam a pensar o cotidiano das políticas públicas de gestão educacional e escolar e sua materialização na sistematização estrutural, configurações que compreendem fatores determinantes para a dinâmica da organização da escola pública estadual.

A trajetória de estudos e pesquisas com interesses alinhados à gestão da escola pública advém da publicação de livro, de capítulos de livros, de resumos expandidos e de artigos endereçados à participação em eventos locais, regionais, nacionais e internacionais. Assim como na função docente desenvolvida na atualidade como Professor Assistente junto à

Coordenação do Curso de Licenciatura em Ciências Humanas – UFMA - Campus de Pinheiro - Maranhão.

Consideramos por metodologia o caminho, um corpo de regras e instrumentos próprios de abordagem para analisar uma realidade. Esta inclui as concepções teóricas de abordagem, o conjunto de técnicas que possibilitam a apreensão da realidade e o potencial criativo do pesquisador. Assim, para o processo de construção/reconstrução, movimento de análise, de antítese e de síntese do objeto de estudo proposto considera que, no contexto apresentado,

A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina o seu ser; ao contrário, é o ser social que determina a sua consciência (MARX, 2008, p.47).

Diante das considerações apresentadas, ressaltando que são as condições econômicas e materiais que constituem e que sustentam as formas estruturais e objetivas do Estado e, por meio das quais, os homens, sujeitos, constituem e formam suas consciências, é que levamos em consideração para propor a pesquisa intitulada: participação social e gestão do ensino público: desafios e perspectivas de uma escola pública estadual em São Luís – Maranhão.

O desenvolvimento desta pesquisa pautou-se nos seguintes pressupostos teórico-metodológicos: utilização do método do Materialismo Histórico-Dialético por meio da realização das pesquisas documental e *in loco*, no âmbito do espaço – escola pública, embasadas pelas contribuições da e pela análise de conteúdo, que entre os domínios possíveis, o código e o suporte linguístico no estilo escrito e oral, nos diálogos, compreendem um conjunto de técnicas de análise das comunicações (BARDIN, 2011).

Os pressupostos teórico-metodológicos de fundamentação baseados no método do Materialismo Histórico-Dialético, de acordo com a construção e fundamentação marxiana e marxista desse método, se dão na compreensão de que:

O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também da intuição e da representação [...] o método que consiste de elevar-se do abstrato ao concreto não é senão a maneira de proceder do pensamento para se apropriar do concreto, para reproduzi-lo como concreto pensado (MARX, 2006, p. 116-117).

A perspectiva teórica do método do Materialismo Histórico-Dialético, na dinâmica marxista, está compreendida no fato de que este estudo envolve, também, as discussões dos pensadores sobre a perspectiva marxiana e marxista. Nesse sentido, considerando-se a utilização das categorias do método: totalidade, historicidade, contradição e mediação visando perceber as relações existentes entre objeto, sua teorização, embasadas nas categorias: hegemonia, Estado ampliado, ideologia. Tendo como premissa, de que, por si só, a política educacional, em sua essência, não é transformadora, haja vista que necessita do real, do concreto, para que possa se efetivar, transformando a teoria em movimento através das mediações, pois tais orientações, sob a vertente da abordagem marxista, assumem posicionamentos que vislumbram a necessidade de repensar as possibilidades para compreensão do objeto de análise, das condições e das contradições historicamente e dialeticamente formuladas e materializadas nas relações sociais no âmbito contemporâneo. Considerando, para tanto, que as orientações da teoria marxista permitem que os estudos sobre as políticas públicas de educação e políticas de gestão educacional e escolar possam buscar uma compreensão e uma análise da realidade objetiva das experiências materializadas nas ações das instituições sociais, que, para a estruturação desse trabalho, elegemos como categorias empíricas: participação social, gestão escolar, gestão democrática, órgãos colegiados e comunidade escolar.

Conforme Kosik (2002), antes de iniciar qualquer investigação, deve-se possuir uma segura consciência do fato de que existe algo susceptível de ser definido como estrutura da coisa, essência da coisa, “coisa em si” e de que existe uma oculta verdade da coisa, distinta dos fenômenos que se manifestam imediatamente, pois é necessário partir do princípio de que a construção e a reconstrução do objeto de estudo presentes nesta pesquisa delimitam-se na formação de um recorte do conhecimento, que é uma análise da totalidade. Assim sendo, tentando nos aproximar do desvelamento dos interesses e intencionalidades do capital, mascarados pela via democrática e por suas configurações, nas orientações da macropolítica (Estado); nos instrumentos e mecanismos regulatórios da Secretaria de Estado da Educação – Seduc/MA e nos documentos normativo-organizacionais que orientam a prática da escola, além da concepção dos sujeitos que vivenciam estas políticas.

No âmbito das dimensões apresentadas pelo estudo, buscamos empreender um exercício analítico de como o modo de produção capitalista influencia, intencionalmente, as relações de produção, econômicas e sociais. Para tanto, entendendo que o Estado é uma esfera que

representa os interesses do sistema econômico, conseqüentemente, carrega em si os interesses oriundos das classes burguesas e as faz permear nas construções e nas elaborações dos documentos basilares e estruturais das ações governamentais. Tais ações e interesses, vistos em sua totalidade, são mediatizados pela promoção de orientações legais e normativas, como é o caso das políticas de gestão educacional que, por sua vez, carregam ideologias, disparidades e contradições que expressam a correlação de forças que constitui o Estado, em uma sociedade dividida em classes.

Desse modo, para o desenvolvimento dos objetivos propostos neste estudo, a pesquisa foi desenvolvida com a adoção das seguintes técnicas e procedimentos, que permitiram capturar a subjetividade dos sujeitos, assim como dos documentos que contribuíram para o desvelamento da realidade e, conseqüentemente, uma visão mais especificada do objeto em sua totalidade.

O aprofundamento teórico constitui um momento de seleção e de apropriação do tema central do estudo. Para tanto, exige que o autor faça um levantamento da temática a partir da literatura na área específica estudada. Sendo, pois uma forma de “definição clara dos pressupostos teóricos, das categorias e conceitos a serem utilizados [...], um diálogo entre a teoria e o problema a ser investigado” (MINAYO, 2007, p. 40). Nesse sentido, foi realizado um estudo bibliográfico através do levantamento teórico sobre o tema em questão, que deu condições de entendimento e de aprofundamento do objeto de estudo. Utilizamos como aporte teórico, autores como: Marx & Engels (2007), (2011), Gramsci (2000), (2001); Harvey (2016); Mézáros (2008), (2015); Montaña (2010); Peroni (2011); Santos (2008), (2012), (2018); Brasil (2006), (1988); Cabral Neto (2009); Chaves (2014); Dourado (2007); Fonseca, Toschi, Oliveira (2004); Frigotto (2006), (2010); Kosik (2002); Maranhão (2017); Paro (2010); Vieira (2007), entre outros. Assim como, por meio de um levantamento de teses e de dissertações no banco da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes (Plataforma Sucupira), que viabilizou a elaboração do Estado do Conhecimento do objeto.

Conforme May (2004), os documentos podem ser interessantes pelo que deixam de fora, assim como pelo que contêm. Os documentos não refletem simplesmente, também constroem a realidade social e as versões dos eventos. Segundo esse entendimento, os documentos, que constituem uma fonte preciosa para todo pesquisador nas ciências sociais. São insubstituíveis em qualquer reconstituição referente a um passado, de acordo com Cellard (2012). Assim sendo, a pesquisa documental foi realizada por meio do levantamento e da análise dos

documentos que tratam da política educacional e de gestão escolar, desenvolvida em quatro momentos.

No primeiro momento da pesquisa, fizemos o levantamento e a análise dos documentos legais e normativos sobre a Política de Gestão Educacional, das políticas macros da SEDUC/MA (Quadro 1). No segundo momento, no levantamento e na análise dos documentos que norteiam as práticas das superintendências e das supervisões de Participação Social e de Gestão Educacional e Escolar, apresentados nos quadros (2, 3 e 4). E, por fim, nos documentos organizacionais da escola pública (Quadro 5), apresentados a seguir:

Quadro 2: Políticas Estaduais e de gestão educacional no Maranhão

Nº	Instrumento legal e/ou normativo	Assunto e data da publicação
01	Constituição do Estado do Maranhão	Texto Constitucional promulgado em 05 de outubro de 1989 com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n.ºs 01/1989 a 081/2019
02	Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão - PEE/MA	Lei nº 10.099 de 11 de junho de 2014. Aprova o Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão e dá outras providências
03	Plano de Curso do Programa Mais Gestão (2020)	Curso de formação com certificação básica para gestores escolares
04	Regulamento do Programa Mais Gestão (2018)	Este regulamento estabelece normas para o desenvolvimento do Curso de Formação de Gestores Escolares da Rede Estadual de Educação do Maranhão, com base nos princípios estabelecidos na legislação brasileira.
05	Lei Nº 10.995, de 11 de março de 2019 - Programa Escola Digna	11 de março de 2019. Institui a Política Educacional “Escola Digna”, e dá outras providências.
06	Documento Curricular do território maranhense – DCTMA	Documento curricular do território maranhense: ensino médio / Maranhão, Secretaria de Estado da Educação. — São Luís, 2022.

Fonte: Pesquisa documental realizada pelo autor/2022

Os documentos dos quadros 3, 4 e 5 estão incluídos no eixo específico Gestão Educacional nos documentos da Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA, na especificidade da Superintendência de Gestão do Ensino e da Aprendizagem – SAGEDA – junto a Supervisão de Gestão escolar – SUPGE. E, nas Superintendências de Participação Social – SUPS – junto as Supervisões de Participação Social - SUPAS e de Protagonismo Estudantil – SUPES.

Quadro 3: Documentos da Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA - Superintendência de Gestão do Ensino e da Aprendizagem – SUGEDA – junto a Supervisão de Gestão escolar – SUPGE

Nº	Documentos	Assunto	Superintendência/ Supervisão	Data da publicação
01	Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013	Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências.	SUGEDA/ SUPGE	1º de julho de 2013
02	Decreto nº 30.619, de 02 de janeiro de 2015	Regulamenta os artigos 60 e 61 da lei nº 9.860, de 01 de julho de 2013, dispondo sobre o processo seletivo democrático para a função de gestão escolar das unidades de ensino da rede pública estadual e dá outras providências.	SUGEDA/ SUPGE	02 de janeiro de 2015
03	EDITAL Nº 009/2016 – SEDUC	Torna pública a realização do processo eleitoral complementar para as funções de Gestor/Diretor Geral e Gestor Auxiliar/Diretor Adjunto,	SUGEDA/ SUPGE	13 de outubro de 2016
04	Regimento escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual do Maranhão	Regimento escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual do Maranhão.	SUGEDA/ SUPGE	2016

Fonte: Pesquisa documental realizada pelo autor/2022

Quadro 4: Documentos da Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA - Superintendência de Participação Social – SUPS - Supervisão de Participação Social – SUPAS.

01	Cartilha de orientações sobre Processo Seletivo Democrático para a Função de Gestão Escolar	Orientar e instrumentalizar sobre os procedimentos necessários à organização e ao desenvolvimento do processo seletivo democrático para a função de gestão escolar das unidades de ensino da rede pública estadual.	SUPS/SUPAS	2016
02	Caderno de orientações do Colegiado Escolar: consolidação da Gestão democrática	Esse manual apresenta os princípios, a legislação, as funções, as diretrizes e as estratégias para a implementação, atuação e o processo de escolha dos membros do Colegiado Escolar nas Unidades de Ensino do Sistema Público Estadual de Educação.	SUPS/SUPAS	2018
03	Decreto nº 36.145, de 9 de setembro de 2020.	Dispõe sobre a prorrogação do mandato dos atuais membros do Colegiado Escolar das unidades estaduais de ensino até ulterior deliberação.	SUPS/SUPAS	9 de setembro de 2020.
04	Decreto nº 37.283, de 9 de dezembro de 2021.	Dispõe sobre autorização da prorrogação dos mandatos dos membros do Colegiado Escolar das Unidades Estaduais de Ensino em razão da Pandemia do Covid-19	SUPS/SUPAS	9 de dezembro de 2021.

Fonte: Pesquisa documental realizada pelo autor/2022

Quadro 5: Documentos da Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA - Superintendência de Participação Social – SUPS - Supervisão de Protagonismo Estudantil – SUPES.

01	Relatório do Primeiro Encontro Estadual de Grêmios Estudantil do Maranhão realizado em 2018	Apresentação das ações desenvolvidas no Primeiro Encontro Estadual de Grêmios Estudantil do Maranhão realizado em 2018	SUPS/SUPES	2018
02	Cartilha de orientação da Eleição Unificada de Grêmios Estudantis das Unidades de Ensino da Rede Pública do Estado do Maranhão	Orientação da Eleição Unificada de Grêmios Estudantis das Unidades de Ensino da Rede Pública do Estado do Maranhão	SUPS/SUPES	2020
03	Portaria n.º 244, de 14 de fevereiro de 2020	Regulamentar o processo de eleição unificada da diretoria do Grêmios Estudantil e representantes de turma (líder e vice-líder), como ferramenta da gestão democrática, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Estado do Maranhão, nas modalidades Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos Centros Educa Mais	SUPS/SUPES	2020
04	Cartilha de Orientações do Programa Mais Grêmios elaborada por esta supervisão	Orientações para o desenvolvimento do Programa Mais Grêmios	SUPS/SUPES	2021
05	Relatório geral das principais ações desta Supervisão de Protagonismo Estudantil.	Relatório das atividades da supervisão de protagonismo juvenil 2015 – 2022	SUPS/SUPES	2022

Fonte: Pesquisa documental realizada pelo autor/2022

Entendemos que os documentos legais e normativos são utilizados como registros históricos, além de amparar determinado período, ecoam as práticas sugeridas, e ainda reforçam e resgatam elementos que, possivelmente, transcendem o tempo. Assim sendo, justificamos que a utilização dos documentos apresentados nos quadros 1, 2, 3, 4 e 5 com datas anteriores à demarcação do período estudado fazem parte de um conjunto de normativas que subsidiaram o período em análise e/ou foram planejados para a organização da política e ainda dão suporte normativo aos mecanismos do sistema estadual de educação.

O espaço de pesquisa foi definido considerando também o pensamento de Vergara (2009, p.43), quando compreende que a “investigação empírica realizada no local onde ocorre ou ocorreu um fenômeno ou que dispõe de elementos para explicá-lo, pode incluir entrevistas, aplicação de questionários, testes e observação participante ou não”. Nesse sentido, a escola

pesquisada possui referência nos enfoques apresentados, assim como possui uma estrutura documental que favorece exercícios de gestão alinhada à participação social.

Quadro 6: Documentos normativo-organizacionais da escola da rede estadual

Nº	Documentos
01	Projeto Político-Pedagógico – PPP
02	Caderno Orientador das Ações do Colegiado Escolar
03	Plano de Ação da Gestão Escolar
04	Plano de Ação do Centro de Ensino
05	Documento Grêmio Estudantil “Juntos pela Escola”
08	Relatórios das reuniões de pais/mães e responsáveis

Fonte: Pesquisa documental realizada pelo autor/2022

A referida instituição de pesquisa foi definida junto à Superintendência de Gestão Pedagógica da Unidade Regional de Educação – URE/São Luís, considerando aquela que apresentasse características evidentes que contemplem:

- A escolha de gestor geral e adjunto pela via do Processo Seletivo Democrático realizado em 2016 e que permaneceram nos cargos até o fim do ano de 2022;
- Escola que atendesse ao Ensino Médio Regular (não incluindo as instituições de tempo integral/Mais Educação⁶ e as de Educação Profissional Técnica de Nível Médio), considerando, pois, que estas apresentam especificidades nas orientações normativas, no desenho curricular e nos objetivos para o seu funcionamento alinhado, principalmente as orientações do Novo Ensino Médio;
- Tivesse uma atualização e materialização dos documentos organizacionais da escola alinhados às orientações da gestão democrática;
- Possuísse um Colegiado Escolar constituído de forma democrática, escolhidos por seus pares; uma gestão escolar que foque no desenvolvimento de práticas que contemplem o princípio democrático, assim como também, que se destaca no comprometimento da inclusão dos seus sujeitos e/ou representantes dos segmentos, na organização e nas práticas de gestão escolar pela via da participação.

⁶ Segundo Maranhão (2016) o Programa Mais Educação é instituído pela Portaria Interministerial nº 17/2007 e regulamentado pelo Decreto 7.083/10, e constitui-se como estratégia do Ministério da Educação para induzir a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integral.

- Assim como, pela via institucionalizada, participasse através do incentivo à política da SEDUC/MA através do Prêmio Mais IDEB⁷;
- Tivesse em funcionamento um Grêmio Estudantil, instituído de forma democrática por seus pares;
- E, que a participação dos pais, mães e responsáveis se efetivassem em reuniões gerais com a gestão.

A pesquisa *in loco* foi desenvolvida de junho a dezembro de 2022, em dois momentos específicos, pesquisa em documentos, com já explicitado anteriormente; com aplicação de entrevistas semiestruturadas com sujeitos que integram, também, a matriz de interessados na escola, a comunidade escolar. Fazendo parte, portanto, gestores/as, os/as professores/professoras, pais/mães/responsáveis, alunos/alunas e funcionários/funcionárias participantes ou não de órgãos colegiados. A escolha dos sujeitos da pesquisa está relacionada, principalmente, por estes vivenciarem nos espaços, cotidianamente, entre as orientações das políticas na dinâmica entre SEDUC/URE/Escola pública. Assim como, por fazerem parte, *in loco*, dos sujeitos que formam os segmentos e que vivenciam as práticas da gestão escolar. Esses grupos, pela formatação, pelo desenho e pela organização, vivenciam a materialização das políticas públicas de gestão educacional e escolar.

As entrevistas semiestruturadas implicam em um processo de comunicação que possibilita a ambos os sujeitos (entrevistador e entrevistado) o desenvolvimento de uma interação criadora e captadora de significados, em que as características pessoais do entrevistador e do entrevistado influenciam decisivamente o curso dela. Além do que uma entrevista do tipo qualitativo constituiria um meio eficaz para, apesar de toda a ambiguidade da expressão, “coletar informações sobre as estruturas e o funcionamento de um grupo, uma instituição, ou, mais globalmente, uma formação social determinada” (POUPART, 2012, p.222).

⁷ Prêmio articulado com o Programa Mais IDEB da SEDUC - Maranhão que possui o intuito de melhorar os índices educacionais do Maranhão, tendo como parâmetro o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB. O Governo do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC), utiliza o Prêmio Mais IDEB, instituído com o intuito de valorizar e premiar as boas práticas, experiências e resultados de estudantes, professores e gestores de escolas públicas da rede estadual. Os critérios levados em consideração para a premiação foram obtidos com base no desempenho nas avaliações aplicadas pelo Sistema de Avaliação da Aprendizagem do Estado do Maranhão (SEAMA). (MARANHÃO, 2022).

Na concepção de Maia (2020, p. 19), dentre as vantagens dos questionários na pesquisa qualitativa estão: “menor detalhamento das respostas que dependem da redação do participante; questões não podem ser reformuladas; depende da compreensão e interpretação do informante; [...] facilidade de amostra maior; menor inibição do informante pelo anonimato”.

As informações coletadas foram analisadas por meio da análise de conteúdo, tendo como referência os estudos de Bardin (2011, p. 38), compreendendo para tanto, como “uma técnica de investigação através de uma descrição objetiva, sistemática [...] do conteúdo manifesto das comunicações tem por finalidade a interpretação destas mesmas comunicações”. E, ainda, considerando, na medida em que se procede à análise e à sistematização desses dados e se construir a síntese da investigação de forma coerente e concisa para elaborarmos a tese. Nesses momentos, procuraremos estabelecer articulações entre os referenciais teóricos e os dados coletados, bem como responder às questões norteadoras da pesquisa.

A estrutura da tese está organizada da seguinte forma: na seção introdutória, situamos o objeto de estudo seguido da apresentação do Estado do Conhecimento das pesquisas em gestão democrática, participação social e escola; apresentamos a problematização, o problema de pesquisa seguido das questões norteadoras; apresentamos os objetivos gerais e específicos, o pressuposto de pesquisa e as principais motivações da pesquisa e as relações com as experiências profissionais do pesquisador; e, por fim destacamos os procedimentos teórico-metodológicos.

Na segunda Seção, fazemos uma discussão sobre Estado, políticas públicas e políticas educacionais: viabilizações e orientações do capital, a partir das subseções sobre o capitalismo e as configurações do Estado neoliberal; políticas públicas para a educação e as orientações neoliberais: ambiguidades e contrassensos; e, por meio das recomendações dos organismos internacionais para a gestão da educação e do ensino público pela via da participação social.

Na terceira Seção, traçamos uma abordagem sobre gestão escolar, gestão democrática e participação social na perspectiva de um aprofundamento sobre democracia e a participação: a relação entre a gestão escolar, a gestão democrática do ensino público e a participação social; a gestão da escola pública face a participação social; e, a participação social no espaço de ensino público.

Na quarta Seção, discutimos as políticas brasileiras e maranhenses, gestão democrática e participação social da escola pública: aproximações e distanciamentos, por meio das temáticas gestão democrática da escola pública e participação social: reflexões a partir da Constituição

Federal de 1988; os formatos e desafios da gestão democrática e participação social a partir dos anos 2000 e gestão e participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos no Maranhão.

Na quinta Seção, apresentamos o resultado da pesquisa, analisando a participação social e gestão da escola estadual: perspectivas e desafios da comunidade escolar. Nessa seção registramos espaço empírico e os sujeitos de pesquisa, assim como as perspectivas e desafios da participação social na gestão de uma escola pública estadual em São Luís – Maranhão. Por fim, apresentamos as considerações finais.

2 ESTADO, POLÍTICAS PÚBLICAS E POLÍTICAS EDUCACIONAIS: viabilizações e orientações do capital

[...] o Estado deixou de ser conceituado como entidade representativa dos interesses gerais e comuns da sociedade. [...] Indicaram a vinculação do estado aos interesses de uma determinada classe social, isto é, aos interesses da classe dominante (MARX; ENGELS, 2008, p. 30).

Considerando a epígrafe, pretendemos, nessa construção teórica, analisar as relações existentes entre Estado, políticas públicas e políticas educacionais, constituindo, para tanto, uma base epistemológica para o entendimento das multideterminações, em torno das políticas públicas de cunho educacional, assim como em perceber as demarcações e as explicitações do princípio democrático do ensino público dessas políticas de um contexto macro, em que as políticas atendem a uma esfera de sistema, até à base desse sistema, a escola, num contexto, micro. O exercício a ser desenvolvido visa, sobretudo, situar o contexto e as relações estabelecidas neste, a fim de orientar, viabilizar e de determinar as formatações das políticas educacionais voltadas para a escola pública. Assim sendo, considerando as questões contextuais e as demandas re-organizacionais das funções do Estado, buscamos fomentar uma problematização da relação entre Estado, Políticas Públicas e políticas educacionais no contexto e nas determinações capital. Para estruturação dessa Seção, partimos de uma discussão sobre o capitalismo e suas definições nas configurações neoliberais; destacamos os reflexos das orientações neoliberais nas políticas públicas para a educação e, ainda como forma de demonstrar essas relações, apontamos as recomendações dos organismos internacionais para a gestão da educação e do ensino público pela via da participação social.

Tais abordagens partem de referenciais teóricos e documentais, buscando perceber como a realidade objetiva se apresenta através da materialização das relações entre Estado, com características neoliberais, políticas públicas e de gestão educacional nas práticas das organizações sociais e, conseqüentemente, com o entendimento de que cada constituinte da relação - Estado, políticas públicas, políticas de gestão educacional - no contexto neoliberal, representa uma parte da totalidade e ao mesmo tempo cada uma dessas partes, de um todo, relacionam-se e se representam como uma realidade, intercaladas (MARX, 2011). Outrossim, percebendo que cada uma das categorias analisadas, em suas compreensões estruturais, não se esgota, compreendendo, pois, um exercício na percepção das relações e da análise contextual que envolve a totalidade do objeto de estudo nas relações entre as categorias, as contradições

estabelecidas e efetivadas na realidade, e como cada realidade vem mediando os interesses dos organismos institucionais aos interesses de classes.

Os interesses de classe fazem parte de uma dinâmica, na sociedade capitalista, que favorece a exploração da classe proletária pela classe burguesa. Na maioria das vezes, os interesses são mascarados por ideologias e por utopias que favorecem os anseios do grupo privilegiado financeiramente. Para tanto, produz inclusive o conhecimento, a fim de reproduzir seus interesses.

2.1 Capitalismo e as configurações do Estado neoliberal

Ao analisar as relações entre a organização do Estado, Políticas Públicas e seus reflexos nas políticas educacionais, faz-se necessário entender as múltiplas determinações que influenciam a elaboração das políticas, as maneiras de materialização e de efetivação das políticas públicas, assim como as funções assumidas pelo Estado para intermediar a efetivação das políticas públicas, em especial, neste estudo, as de gestão educacional, que por sua vez carregam ideologias, contradições, interesses burgueses, principalmente quando amparadas pelas determinações neoliberais.

Para Locke (2001), o homem deixa o seu estado natural de relações, pois este não garante a propriedade dos homens e não atinge garantias em seu desenvolvimento social e econômico. Inferimos, portanto, que o interesse seria deixar de lado o estado natural das coisas e de sua essência e, por consenso, instituir a criação da sociedade através da criação do Estado, que por sua vez, seria a organização capaz de assumir as posturas jurídicas e de garantia da preservação da propriedade individual, evitando assim as disputas entre os sujeitos sociais. Confirmando assim, o consenso social, através da criação e da institucionalização do Estado, “afirmando o direito à propriedade, entendida como o direito aos bens, vida e liberdade” (LOCKE, 2001, p. 601).

Partimos do entendimento de que o Estado como uma esfera política, para cumprir a sua missão de intermediar as relações sociais, defender a propriedade privada e, conseqüentemente, os interesses de classes, vai ao longo do processo histórico assumindo as determinadas e intencionais características, de acordo, principalmente, com configurações/relações econômicas e determinando o tipo de sistema administrativo de governo. Para tanto, o

surgimento do Estado moderno é oriundo do enfraquecimento do feudalismo⁸, na medida em que surgem novas formas de ampliação do capital mercantil e do desenvolvimento de transformações e relações de produções ocorridas como, por exemplo, a evolução do comércio, principalmente na Europa e o surgimento de uma nova classe emergente, a burguesia⁹, que passa a controlar os negócios, vendas e lucros que, conseqüentemente, afirma-se na sociedade como “proprietária dos meios de produção”.

Marx (2012), sobre a relação homem-natureza, considera que na medida em que o “homem se situa, de antemão, como proprietário diante da natureza, primeira fonte de todos os meios e objetos de trabalho, e a trata como possessão sua, seu trabalho converte-se em fonte de riqueza” (MARX, 2012, p.13). Ao pensar sobre a origem do Estado, em sua forma organizacional das relações de produção e de desenvolvimento da sociedade, no estabelecimento da propriedade privada, é estabelecer uma reflexão das intenções das “conquistas/apropriações” do público por interesses individuais, pensar às práticas de apropriação da propriedade coletiva e ainda questionar como a origem do Estado esteve atrelada à manutenção, ao privilégio e salvaguardando as atitudes, e no reconhecimento jurídico dessas posses individuais.

Na concepção de Marx e Engels (2008), “a nova orientação descobriu na evolução do trabalho a chave para compreender toda a história da sociedade [...]” (MARX & ENGELS, 2008, p. 155), aspecto este que associa o “desenvolvimento” das sociedades, principalmente, pelo trabalho, sendo este de fato um caminho que ultrapassa a essência da vida humana, através do qual se produz, explora o trabalho do outro e aumenta o acúmulo de bens. Neste aspecto, é possível entendermos que a produção dos meios de sobrevivência, em grupo, desenvolveu-se e “[...] na medida em que o homem se situa de antemão como proprietário diante da natureza, [...]

⁸ Feudalismo é entendido como sistema feudal na sua maturidade, outra coisa não é senão o produto da tentativa régia, parcialmente conseguida, de substituir uma nova classe dirigente de origem monárquica pelas velhas castas dirigentes, formadas tradicionalmente, pelos diversos grupos étnicos populares germânicos (BOBBIO; MATTEUCCI & PASQUINO, 1998, p. 490).

⁹ Bobbio; Matteucci & Pasquino (1998, p. 119) o termo Burguesia não tem sentido unívoco, podendo-se dar do conceito pelo menos duas definições, se não mais, alternativas. Num primeiro sentido, que perdeu muito de sua validade quando referido à atual sociedade, entende-se por Burguesia a camada social intermediária, entre a aristocracia e a nobreza, detentoras hereditárias do poder e da riqueza econômica, e o proletariado, composto de assalariados ou mais genericamente de trabalhadores manuais. Num sentido mais fecundo e mais atual, à luz dos acontecimentos históricos contemporâneos, da Revolução Industrial, da revolução política de 1789 e da revolução social ainda em curso, pode-se dar uma segunda definição que mais corresponde à atual realidade. A Burguesia, pois, seria a classe que detém, no conjunto, os meios de produção e que, portanto, é portadora do poder econômico e político. Seu oponente seria o proletariado que, desprovido destes meios, possui unicamente sua força de trabalho.

e a trata como possessão sua, seu trabalho converte-se em fonte de valores de uso, e, portanto, em fonte de riqueza” (MARX, 2012, p. 13).

As considerações de Marx mostram que o trabalho, quando perde as suas características de essência humana, como condição vital da sua existência, de forma coletiva, passa a ser o que tudo produz, tudo acumula e tudo enriquece. E, com o surgimento das relações de apropriação individual dos bens coletivos, passa a criar o que conhecemos como propriedade privada. Neste sentido, o Estado assume-se como instituição, que não representa os interesses sociais e coletivos, mas que atua como uma organização/instituição que faz o intermédio dos conflitos individuais, com o interesse de manter os privilégios de um grupo, os que detêm os meios de produção, a classe dominante.

O Estado burguês moderno, sendo criado por meio das relações de produção em favor do aumento e da reprodução do capital, é caracterizado como uma organização jurídica, cujo objetivo principal seria o aumento no domínio das possibilidades de arrecadação e do aumento de capital, imperativo das relações/ações de trabalho, atuando, principalmente, na apropriação e no usufruto do excedente de produção, ultrapassando os tempos e os processos históricos, e se efetivando na prática e na dinâmica de acumulação de riquezas.

Trabalho, em seu sentido ontológico para Marx (2005, s/p.), numa visão como atividade vital do homem, compreende:

[...] trabalho é um processo que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. [...] Põe movimento as forças naturais do seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. [...] Pressupomos o trabalho sob forma exclusivamente humana.

As contribuições de Marx são fundamentais para o entendimento de trabalho relacionado às condições ontológicas do ser humano. O trabalho constitui essência do homem ao apropriar-se da natureza, utilizando-se do corpo e, ao mesmo tempo em que a transforma, transforma-se num movimento recíproco de valorização da vida. Nessa relação harmônica, o trabalho constitui-se vitalidade, *modus vivendi*, na medida em que as ações do homem com a natureza se traduzem num processo de experiências e de relações entre subjetividade e objetividade, organicamente.

E, força de trabalho, como própria do trabalho, quando se refere ao “esforço dos órgãos que trabalham. [...] a vontade adequada que se manifesta através da atenção durante todo o

curso do trabalho” (MARX, 2005 s/p). O desejo em desenvolver uma atividade visa, sobretudo, à qualidade e o investimento da força do ser humano pelo prazer e pela satisfação, levando-o a sentir-se atraído e motivado pelo que executa através do trabalho. Assim sendo, sobre o trabalho consideramos que, é necessário que o trabalhador tenha atração pelo conteúdo e pelos meios de desenvolvimento da sua ação e função, que assim oportuniza menos condições de fruir na proposição de forças físicas e espirituais (MARX, 2005 s/p).

Entendemos que o trabalho, quando passa ser alvo da propriedade privada, constitui-se de forma dual, pois existem ramificações e interesses contraditórios aos do trabalhador.

Com a divisão do trabalho, dá-se uma separação entre o interesse particular e o interesse comum. Os atos próprios dos indivíduos se erguem diante deles como poder alheio e hostil, que os subjuga. O interesse comum se erige encarnado do Estado. Autonomizado e separado dos reais interesses particulares e coletivos, o Estado se impõe na condição de comunidade dos homens. Mas, é uma comunidade ilusória, pois o Estado, por baixo das aparências ideológicas de que necessariamente se reveste, está sempre vinculado à classe dominante e constitui o seu órgão de dominação (MARX; ENGELS, 2008, p. 31).

Pautando-nos no pensamento de Marx, retoma-se o processo capitalista para que se entenda a formação das classes sociais, já que as contribuições deste apontam os caminhos e não exatamente um conceito explícito de classes sociais. Nesse aspecto, levando em consideração a exploração do trabalho e a manutenção desta exploração é que, nessa intenção, “em seu próprio desenrolar, portanto, o processo capitalista de produção reproduz a cisão entre força de trabalho e condições de trabalho. Com isso, ele reproduz e eterniza as condições de exploração do trabalhador” (MARX, 2011, p. 430). Promovendo assim, uma imposição contínua da venda da força de trabalho do trabalhador para garantir a sua sobrevivência e dá condições ainda mais elaboradas para os donos dos meios de produção adquiri-las visando ainda mais o lucro e o enriquecimento.

No momento em que existe a separação da divisão social do trabalho, com a separação da força e, conseqüentemente, das condições, assim como o surgimento da propriedade privada, a organização social passa a ser dividida por interesses de grupos, antes comuns, mas, agora distintos, as classes, constituídos pela vertente de formações sociais de grupos a partir da posição que estes ocupam nas relações de produção. Nesse sentido, reafirmando o que ressaltam Marx e Engels (2007, p. 36):

Com a divisão do trabalho, na qual todas essas contradições estão dadas e que, por sua vez, se baseia na divisão natural do trabalho na família e na separação da sociedade

em diversas famílias opostas umas às outras, estão dadas ao mesmo tempo a distribuição e, mais precisamente, a distribuição desigual, tanto quantitativa quanto qualitativamente, do trabalho e de seus produtos; portanto, está dada a propriedade, que já tem seu embrião, sua primeira forma, na família, onde a mulher e os filhos são escravos do homem.

É por meio da contradição entre os interesses particulares e os coletivos que os interesses coletivos vão sendo assumidos pela formação do Estado numa formatação autônoma que, geralmente são, “aparentemente”, separadas dos reais interesses singulares e gerais. Na concepção de Marx, é por meio da divisão social do trabalho que se tem a divisão de dois grupos: os donos dos meios de produção – a burguesia e; os trabalhadores – o proletariado. Esses grupos passam, portanto, a construir-se pelas condições e pelas relações de produção, em classes sociais (MARX & ENGELS, 2007). Nesse sentido, o trabalhador encontra-se alienado pelo processo de produção e do seu resultado por não fazer parte ativa do processo, sendo, pois, considerado como mero objeto para criação do produto e, ainda por não se reconhecer no próprio produto que produz, já que este não foi criado para o consumo do seu próprio grupo, e sim do antagônico.

Considerando as dimensões e as intenções do estudo aqui proposto, a classe é entendida como uma relação social, que apresenta suas contradições, seus interesses, e, sobretudo, que através dos interesses de classes, busca garantir a exploração do trabalhador e do seu trabalho. Esta serve de orientação teórica para enveredar e para aprofundar nas discussões centrais do estudo, assim como no entendimento de classe social.

A burguesia que possui os bens de produção, maior acesso aos bens e serviços, nas sociedades capitalistas, possui, sob a tutela do Estado, os meios para negociar os limites da participação social na garantia dos direitos sociais e, através da disseminação utópica e ideológica do interesse de classe, demarca seus interesses sobre a classe proletária e, sobretudo, explora ainda a classe dos trabalhadores e das trabalhadoras, visando ainda mais o enriquecimento.

No contexto mundial, o sistema de produção capitalista compreende um sistema de produção de bens materiais ou não, que estabelece e determina além dos âmbitos econômicos e políticos, fomenta diretamente as relações sociais, pois estas decorrem diretamente das relações de produção. Nesse aspecto, o Estado e a política não podem ser traduzidos, nos termos de uma filosofia política radical, numa suposta autonomia absoluta diante do econômico, sobretudo quando o poder social é derivado da riqueza objetiva existente a cada época histórica

e o Estado é a “expressão prático-idealista” (MARX; ENGELS, 2007, p. 42). Outra questão apontada por Marx consiste na função ideológica do Estado, a de mascarar e falsear a realidade. No entanto, é necessário que se empreenda o desvelamento da ideologia que fundamenta as políticas, principalmente, para este estudo, as de cunho social e educacional. Pois, em muitos exemplos se percebe que a intervenção do Estado demarca o controle das ações dos sujeitos, dentro das instituições sociais, assim como permite a precarização dos serviços, mascarando as condições e a falta de investimento junto aos/as trabalhadores/as.

Gramsci (2001), em sua concepção de Estado ampliado, afirma que as determinações do real sobre as novas formas de articulação política passam a existir dos entrelaçamentos de mecanismos de coerção e de consenso, de dominação e de hegemonia. Neste aspecto, na relação entre sociedade civil e sociedade política, estas vão assumindo novas configurações e reconfigurações, contribuindo assim para entender as funções das políticas, no âmbito da sociedade, assim como suas implicações, suas orientações e seus desvelamentos. O Estado na concepção de Gramsci possui (2001):

[...] dois grandes “planos” superestruturais: o que pode ser chamado de “sociedade civil” (isto é, o conjunto de organismos designados vulgarmente como “privados”) e o da “sociedade política ou Estado”, planos que correspondem, respectivamente, à função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas (GRAMSCI, 2001, p. 20-21).

Gramsci (2001) aponta que, nas superestruturas, encontram-se dois níveis essenciais em relações recíprocas: a sociedade política (o Estado) e a sociedade civil. Nestas, o Estado assume a função de dominação por meio da coerção, como força política e a sociedade civil, um espaço de hegemonia, da persuasão, sendo que as duas, sociedade política e civil, relacionam-se no seio da superestrutura numa relação de consenso e de coerção, em que as ideologias dominantes e dominadas se fazem presentes. Neste sentido, por meio da teoria Gramsciana, é possível perceber que existe uma correlação de forças entre as classes sociais pautada na hegemonia e na dominação que leva ao processo regulatório. A hegemonia é assumida pela capacidade de um Estado ou grupo social, através do caráter consensual, capaz de convencer outros grupos, dos interesses defendidos pelo grupo hegemônico. E, pela dominação, também pode impor os interesses desse grupo através da força, sem o consenso. E, nesse caso, essa relação determina

as formatações e delimitações das políticas propostas e promovidas para a organização das classes sociais, no caso mais específico, dos direitos sociais do proletariado.

Outra questão importante é tratada no pensamento de Gramsci, quando ressalta que:

Grande política (alta política) – pequena política (política do dia a dia, política parlamentar, de corredor, de intrigas). A grande política compreende as questões ligadas à fundação de novos Estados, à luta pela destruição, pela defesa, pela conservação de determinadas estruturas orgânicas econômico-sociais. A pequena política compreende as questões parciais e cotidianas que se apresentam no interior de uma estrutura já estabelecida em decorrência de lutas pela predominância entre as diversas frações de uma mesma classe política. Portanto, é grande política tentar excluir a grande política do âmbito interno da vida estatal e reduzir tudo a pequena política (GRAMSCI, 2000, p. 21).

O posicionamento é explorado por Coutinho ao afirmar que “[...] é precisamente através da exclusão da grande política que se apresenta a hegemonia¹⁰ na época do neoliberalismo ou, [...] na época da servidão financeira” (COUTINHO, 2010, p. 29-30). Para tanto, para o contexto de debates do objeto “participação social e gestão do ensino público”, é importante ressaltar que as políticas públicas determinam os formatos e as perspectivas de gestão educacional e escolar, assim como, fazem parte das questões parciais e de lutas cotidianas, que são estabelecidas e orientadas a uma vivência nos espaços escolares, como “pequenas políticas”.

Nesse aspecto, como organizador da sociedade civil, principalmente, entre os interesses e as relações entre as classes sociais, o Estado:

[...] tornou-se a expressão política do capital, a forma de organizar e viabilizar as forças produtivas, o regime de propriedade privada, as relações entre as classes sociais e um intrincado sistema de regras e condutas que viabilizassem a produção da mercadoria. Expressão da centralização fiscal, da força militar e do espaço da produção e circulação de mercadorias, as crises do capital são também crises do Estado (MESZÁROS, 2015, p. 13).

As considerações destacam que o Estado assume as práticas de criar as condições, prezar pela propriedade privada, assumir as condições visando às forças produtivas, a fim de instigar ainda mais a produção de mercadoria. Assim como, entre outras funções assumidas por ele,

¹⁰ Na concepção de Nelson Coutinho (2010, p. 31) [...] A hegemonia da pequena política baseia-se precisamente no consenso passivo. Esse tipo de consenso não se expressa pela auto-organização, pela participação ativa das massas por meio de partidos e outros organismos da sociedade civil, mas simplesmente pela aceitação resignada do existente como algo “natural”. Mais precisamente, da transformação das ideias e dos valores das classes dominantes em senso comum de grandes massas, inclusive das classes subalternas. Hegemonia da pequena política existe, portanto, quando se torna senso comum a ideia de que a política não passa da disputa pelo poder entre suas diferentes elites, que convergem na aceitação do existente como algo “natural”.

existe uma fundamental, a de estar a serviço do capitalismo, atrelando-se a ele, numa relação orgânica. Assim sendo, o Estado, apresenta-se a serviço da classe burguesa e do sistema produtivo, que privilegia a acumulação de capital.

Entendemos, portanto, que, na dinâmica mundial, o capitalismo passou por estágios e crises cíclicas, que contribuiriam, principalmente para o seu fortalecimento. Advindo da lógica liberal, perpassando pelo modelo do keynesianismo¹¹-fordismo¹² até chegar ao neoliberalismo, com características marcantes no formato da economia adotado nas últimas décadas do século XX. Para tanto, explorar-se-á como fundamento do capitalismo com formatações neoliberais.

Assim, pós 1945, o capitalismo recebe a nomenclatura de tardio¹³, também denominado por capitalismo contemporâneo, que se desdobra e é fomentado como:

O capitalismo tardio ou maduro caracteriza-se por um imenso processo de monopolização do capital, pela intervenção do Estado na economia e no livre movimento do mercado, constituindo-se oligopólios privados (empresas) e estatais (empresas e fundações públicas), e expande-se após a crise de 1929-1932 (BEHRING & BOSCHETTI, 2008, p. 82-83).

Nesse contexto, o capitalismo vai se desenhando enquanto perspectiva ideológica e hegemônica, e nas sociedades de economia aberta, vai se configurando em políticas econômicas, de administração, de gerenciamento das relações de consumo, assim como aparato fundamental das políticas sociais. Entendendo como políticas sociais a emersão e intervenção do Estado, no âmbito relacional dos direitos sociais e, no tocante ao processo que se estabelecem entre Estado e sociedade civil, na luta por garantias de melhoria das condições de vida do trabalhador¹⁴, fora do trabalho, estabelecidos, principalmente, por conflitos e luta de classes.

¹¹ John Maynard Keynes propugnava a mudança da relação do Estado com o sistema produtivo e rompia parcialmente com os princípios do liberalismo. O estado, com o keynesianismo, tornou-se produtor e regulador, o que não significava o abandono do capitalismo ou a socialização dos meios de produção. [...] Keynes defendeu a liberdade individual e a economia de mercado [...] (BEHRING E BOSCHETTI, 2008, p. 83-84).

¹² Ao keynesianismo agregou-se o pacto fordista – da produção em massa para o consumo de massa e dos acordos coletivos com os trabalhadores do setor monopolista em torno dos ganhos de produtividade do trabalho. O fordismo, então, foi bem mais que uma mudança técnica, com a introdução da linha de montagem e da eletricidade: foi também uma forma de regulação das relações sociais, em condições políticas determinadas (BEHRING E BOSCHETTI, 2008, p. 86).

¹³ Para Nascimento (2006) o estágio tardio é simplesmente uma denominação que se refere à crise decorrente da saturação da segunda e mais desenvolvida fase do capitalismo, o estágio intensivo.

¹⁴ [...] o Estado de Bem-Estar moderno, avançado, [...] esposou princípios inteiramente novos [...] [ao] se compromete[r] a otimizar as capacidades de trabalho das pessoas, a encontrar emprego, e até mesmo a contar com um bom emprego, com um bom pagamento e ambiente de trabalho. O objetivo é permitir aos indivíduos harmonizar a vida de trabalho com a condição familiar, resolver os dilemas de ter crianças e trabalhar, e combinar atividade produtiva e lazer com significado compensador [...] (ESPING-ANDERSEN, 1997, p. 141).

Assim, no posicionamento de Arretche (1996):

[...] o Estado capitalista tem de tentar desempenhar duas funções básicas e muitas vezes contraditórias: acumulação e legitimação [...]. Isto quer dizer que o Estado deve tentar manter, ou criar, as condições em que se faça possível uma lucrativa acumulação de capital. Entretanto, o Estado também deve manter ou criar condições de harmonia social (ARRETCHÉ, 1996, p. 13).

A fase de expansão do capitalismo sob a ótica da burguesia possuía como propósito “a manutenção das altas taxas de lucros, fundada na superexploração dos trabalhadores[...] pressupunha concessões e acordos” (BEHRING E BOSCHETTI, 2008, p. 88). Nesse aspecto, o movimento do operariado, pela condição de explorado, e pelo parâmetro de negociação estabelecida pelas classes, abdica de um projeto societário, comunista e, no consenso, passa a aceitar conquistas e reformas imediatas, incluídas nos direitos sociais, viabilizados pela implementação das políticas sociais (BEHRING E BOSCHETTI, 2008).

No contexto, apresentando e determinando as funções estatais, tanto de acumulação quanto de legitimação, o Estado capitalista, na perspectiva da política mundial e amparando sua função de bem-estar social, responde e corresponde a diferentes tipos de gasto estatal, quais sejam:

- (a) Capital Social: são gastos destinados a garantir a acumulação de capital. O gasto estatal sob a forma de capital social é subdividido em dois tipos:
 - i*) investimento social, destinado a aumentar a produtividade dos trabalhadores e,
 - ii*) consumo social, destinado a rebaixar os custos de reprodução da força de trabalho.
- b) Despesas Sociais: são gastos destinados a lidar com os efeitos do processo de acumulação e, portanto, para garantir a harmonia social e a legitimação (ARRETCHÉ, 1996, p. 13).

No tocante à formação e à expansão do capitalismo, a partir da década de 60 do século XX, este começa a apresentar enfraquecimento. Este rompe com as políticas keynesianas e com o desenho social-democrata das políticas sociais (BEHRING E BOSCHETTI, 2008). Para tanto, exigindo do Estado uma nova reconfiguração aos moldes do período, que é nada mais nada menos que “a reinvenção do liberalismo promovida pelos neoliberais no final dos anos 70 e 80, espalhando-se na década de 90 [...], foi uma reação teórica e política ao keynesianismo e ao Welfare State” (BEHRING, 2000, p. 12).

A tendência econômica de cunho neoliberal, que tem suas origens no liberalismo econômico e, com intensificações no fim dos anos de 1980 e no início dos anos de 1990, no Brasil, vem apresentando características que reforçam a reforma do Estado diante da gestão das

políticas públicas de modo geral e com seus reflexos nas políticas de educação e de gestão dessa educação. Estas redefinições da função do Estado, de acordo com Peroni (2013), no atual período do capitalismo, a partir de 1990, ocorrem como consequências das estratégias de superação de sua crise: neoliberalismo, globalização, reestruturação produtiva e Terceira Via. Tais estratégias vêm evidenciando novas formas/relações conjunturais que deságuam: privatização, mercantilização e financeirização dos projetos e programas sociais de educação e, se refletem, diretamente, na organização e trabalho de suas gestões. Assim como, também, na adoção da terceira via, através da parceria público-privada, Estado e setor privado de caráter não lucrativo, “disfarçado de “ONGs”, entidades beneficentes, fundações, associações, como estratégia de redução da função estatal, incentivando a instauração de políticas públicas.

No que tange às interfaces das demandas neoliberais na inserção das políticas públicas de gestão da educação, focalizamos algumas das determinações do capitalismo, em suas orientações neoliberais na dinâmica, elaboração e na estruturação dos sistemas e projetos públicos de educação.

E, na dinâmica neoliberal, para que o Estado assegure a manutenção e os privilégios do capital, é necessário que este vá assumindo posturas organizacionais dentro do sistema econômico-político e administrativo, visando, antes de tudo, primar pelas garantias e pelo acúmulo ainda mais de capital, através do modo de produção capitalista¹⁵. Para tanto, o Estado, diante das crises apresentadas pelo capital, passa a assumir posturas intervencionistas de monopolização, financeirização, privatização. E, assim, passa a garantir a efetivação de que “a propriedade privada estabelece o direito de posse exclusiva de uma coisa ou processo, quer seja usado ativamente, quer não” (HARVEY, 2016, p. 47). E, sobretudo, empreendendo políticas públicas visando salvaguardar os interesses burgueses oriundos da crise estrutural que, de acordo com as considerações de Frigotto (2006), nada mais são do que:

[...] a nova forma que o Estado é levado a assumir, intervencionista, para mediar os interesses intercapitalistas e preservar o sistema como um todo na fase atual das relações sociais de produção capitalista, marcadas pela crescente oligopolização do mercado (FRIGOTTO, 2006, p.117).

¹⁵ Buscando as considerações de Frigotto (2006, p. 91) o modo de produção capitalista consiste em ser um modo de produção mercantil onde a produção se organiza [...] em função do valor de troca, uma produção para a produção. A mercadoria constitui-se então, na forma elementar que assumem os produtos do trabalho humano na sociedade mercantil.

Diante desse contexto, na medida em que o Estado vem assumindo posicionamentos que preservam e que privilegiam os interesses dos grandes organismos financeiros e econômicos, em favor dos interesses do capital e do modo de produção, este é obrigado a assumir a função intervencionista e, é nesse contexto, que o capitalismo monopolista vai necessitar do tesouro da massa, da riqueza social, que por intermédio do Estado vai apropriar-se do fundo público.

Sobre as crises estruturais do capitalismo, Harvey (2016) diz que:

A proposta da saída da crise é pela órbita de transferência de recursos ao próprio capital: privatizações, expropriações, intensificação do trabalho, mercado livre, Estado mínimo, utilização do fundo público etc. “verdadeiro caminho da servidão” (HARVEY, 2016, p. 9).

No tocante à discussão, é possível compreender que, diante das ações em favor das saídas para as crises do capital, o Estado assume orientações do sistema econômico e passa a adotar políticas com configurações de cunho neoliberal¹⁶. Nesse contexto, as políticas neoliberais vão dando formato novamente às relações sociais e ao mesmo tempo, reconfigurando as funções estatais, como afirma Mézáros (2015):

Nas últimas três décadas, os arautos do que se convencionou chamar de neoliberalismo proclamaram que a História teria chegado ao fim e que o Estado teria um papel decrescente na organização das atividades humanas, em favor de uma pouco focada “sociedade civil planetária”. E, por consequência, todo o cipoal de organizações associativas vinculadas ao desenvolvimento e disputa do Estado, como partidos, sindicatos e entidades gregárias estariam também definitivamente em xeque (MESZÁROS, 2015, p. 13).

No que concerne ao Estado, ao assumir as orientações das políticas vinculadas ao neoliberalismo, passa a adotar ações de minimização das funções estatais para com os gastos públicos; o incentivo às privatizações das empresas públicas, como o incremento, principalmente “ideológico”, de que o lucro com a venda é mais vantajoso do que a manutenção sobre a administração do Estado; o incentivo aos acordos de livre comércio entre os Estados-Nação, entre outras. Para isso, “os processos de tomada de decisão global das formações estatais

¹⁶ Paulani (2006) vem afirmando em seus estudos que ao pacote inicial de medidas desenhado pelo movimento neoliberal: redução do Estado ao mínimo, inexistência de proteção ao trabalho, abertura da economia, liberdade para o funcionamento do mercado; acrescentou-se mais recentemente uma forma específica de pilotar câmbio, juros e finanças públicas que coloca a política econômica hoje no papel de *business administration* de Estado. Em outras palavras, brandindo-se os princípios neoliberais da eficiência, da rigidez de gastos, da austeridade, administra-se hoje o Estado “como se fosse um negócio”.

no capital [...] podem representar apenas o paradigma da *sobreposição alienada* em seu modo incorrigível de operação” (MÉSZÁROS, 2015, p. 18). E, assim o Estado passa a garantir a efetivação de que “a propriedade privada estabelece o direito de posse exclusiva de uma coisa ou processo, quer seja usado ativamente, quer não” (HARVEY, 2016, p. 47).

Peroni & Adrião (2011, p. 63), em relação às características intrínsecas ao Estado, destacam que:

[...] trata-se do aspecto relacional do Estado mediante nexos entre a sociedade civil e a sociedade política e a correlação de forças entre as classes e estratos sociais por meio dos conflitos e contradições presentes nos aparelhos do Estado, que o define e o constituem.

Assim sendo, nessa correlação de forças, o Estado, na perspectiva (neo)liberal, vai assumir-se como mantenedor da ordem social, primando pela dominação política, ideológica através dos aparelhos que o compõem; e ainda utilizando-se do poder em manter essa ordem através da força, coerção (GRAMSCI, 2001).

Na vertente neoliberal, a configuração da Política Pública atende a determinadas características, que a faz combinar alguns fatores importantes, dentre os quais, estão:

Uma política pública é formada, inicialmente, por um conjunto de medidas concretas que constituem a substância “visível” da política. Essa substância pode ser constituída de recursos: financeiros; intelectuais; reguladores; materiais. [...] combina elementos de força pública e elementos de competência (expertise); [...] tende a constituir uma ordem local e é mais do que uma coleção de decisões e de ações (MULLER & SUREL, 2002, p. 13).

As ideias expressas acima reafirmam a elaboração e a materialização, em nível de governo, de ações e de medidas que vão desde a disponibilização de recursos, perpassando pela efetivação da força pública e pelos elementos que a constituem como formação de um conjunto de medidas que, por sua vez, deságuam nas demandas da sociedade civil. Outro aspecto importante a ser salientado, é que a política pública pode ser oriunda de projetos apresentados pelo Poder Executivo e Poder Legislativo, de cunho estrutural “*de cima para baixo*” e; acima de tudo deveria ter sua efetividade nas demandas sociais, constituindo-se uma necessidade das bases sociedade, de “*baixo para cima*”.

As políticas públicas se efetivam no bojo do contexto econômico de base neoliberal, precisamente, quando assumem entre as características apontadas por Coutinho (2010):

A época neoliberal, iniciada nas últimas décadas do século XX, [...] a versão atual da ideologia neoliberal faz da reforma sua principal bandeira. A palavra “reforma” foi sempre organicamente ligada às lutas dos subalternos para transformar a sociedade. O neoliberalismo busca utilizar a seu favor a aura de simpatia que envolve a ideia de “reforma”. [...] estamos diante da tentativa de modificar o significado da palavra “reforma” (COUTINHO, 2010, p. 35).

Nelson Coutinho explica que as novas formas (“mutações”) e reformas das políticas públicas são fomentadas por meio das orientações neoliberais como algo positivo e satisfatório. Em nenhum momento as reformas que deveriam subsidiar as políticas sociais em favor da classe proletária estiveram próximas aos interesses dessa classe. As terminologias são apropriadas com enfoque ideológico que demonstram apenas a aparência, mas que, na essência, as públicas de cunho liberal, reproduzem-se o interesse da classe burguesa, explorando ainda mais as classes subalternas, e, tendo, principalmente, da bandeira ideológica do poder de convencimento, persuasão e hegemonia.

Para Coutinho, é importante salientar que “as velhas classes dominantes continuaram a dominar, mas os subalternos foram capazes de conquistar significativas vitórias da economia política do trabalho sobre a economia política do capital” (COUTINHO, 2010, p. 36). As primeiras, no entanto, estão organizadas para apropriarem-se das condições e das riquezas materiais produzidas socialmente e, para que isso ocorra de forma efetiva e legal, buscam a intervenção e a estrutura do Estado para confirmar o domínio e a exploração da classe denominada pelos burgueses de “subalterna” através, principalmente, do usufruto dos processos jurídicos/regulatórios. É nesse âmbito que estão as políticas educacionais, principalmente, por interferirem diretamente na formação de mão-de-obra do/a trabalhador/a.

No contexto econômico, social e político das últimas décadas do século XX e início do século XXI, as relações conjunturais entre Estado, sociedade e políticas públicas assumem configuração em torno das orientações neoliberais. Estas influências são, principal e fundamentalmente, embasadas nas orientações dos organismos internacionais de função econômica, como Banco Mundial - BM, Banco Interamericano de Desenvolvimento - BIRD, Fundo Monetário Internacional-FMI. Nesse contexto, as relações entre Estado e Políticas Públicas são evidenciadas nas reformulações das funções do Estado com essas políticas a fim de, dentre outros aspectos, minimizar esta função com os gastos sociais¹⁷.

¹⁷ O entendimento sobre gastos sociais está atrelado a função que o Estado, na intensificação do capitalismo, assume ao privilegiar o interesse da classe burguesa no acúmulo de riquezas e, fundamentado na perspectiva de acúmulo de capital financeiro. Para Camargo (2003, p. 117 GRIFO NOSSO) o Estado “decide taxar seus cidadãos e utilizar os recursos assim obtidos para desenvolver programas públicos nas áreas de saúde, educação, previdência

Confirmando as ideias apresentadas, no contexto do neoliberalismo, é caracterizado, dentre outros aspectos,

[...] não há espaço para o aprofundamento dos direitos sociais, ainda que limitados, mas estamos diante da tentativa aberta [...] de eliminar tais direitos, de desconstruir e negar as reformas já conquistadas pelas classes subalternas. [...] As chamadas “reformas” [...] têm por objetivo a pura e simples *restauração* das condições próprias de um capitalismo “selvagem”, no qual devem vigorar sem freios as leis do mercado (COUTINHO, 2010, p. 37).

Coutinho (2010) compreende que existe um processo de desarticulação dos direitos sociais, principalmente, de reformas que levaram à desconstrução das garantias dos direitos sociais das camadas mais pobres da sociedade. E, nesse invólucro, o neoliberalismo vem tornando as políticas públicas de um modo geral obscuras, demonstrando as interfaces e os interesses do setor econômico capitalista.

Sobre o processo de privatização e suas relações com a dinâmica das políticas públicas, respaldadas, na perspectiva neoliberal, Paulani (2006) destaca que:

[...] para atingir o estágio em que o mercado seria o comandante indisputado de todas as instâncias do processo de reprodução material da sociedade, era preciso: limitar o tamanho do Estado ao mínimo necessário para garantir as regras do jogo capitalista, evitando regulações desnecessárias; segurar com mão de ferro os gastos do Estado, aumentando seu controle e impedindo problemas inflacionários; privatizar todas as empresas estatais porventura existentes, impedindo o Estado de desempenhar o papel de produtor, por mais que se considerasse essencial e/ou estratégico um determinado setor; e abrir completamente a economia, produzindo a concorrência necessária para que os produtores internos ganhassem em eficiência e competitividade (PAULANI, 2006, p. 71).

Inferimos, a partir do posicionamento da autora, que, para que a economia cresça e o mercado assuma todas as possibilidades do processo de produção de bens materiais, é necessário que se efetivem ainda mais as políticas de diminuição dos gastos do Estado e, sobretudo, que haja intervenção das práticas estatais de produção para que este não assuma a condição e a posição de produtor. Tal perspectiva fundamenta também as orientações dos gastos públicos com as políticas públicas sociais, dentre as quais estão educação e saúde.

social, assistência social e trabalho”. *E, instaurando programas sociais este, contraditoriamente*, visa “reduzir as desigualdades na distribuição da renda e da pobreza decorrentes do funcionamento de uma economia de mercado”; “criar uma rede de proteção social para todos os cidadãos do país, evitando assim que, diante de imprevistos como desemprego, acidentes de trabalho, doença, etc.”; e “a manutenção do padrão de vida de todos os cidadãos, diante de situações imprevistas ou previsíveis, mas não devidamente antecipadas [...]”.

O neoliberalismo avança e de acordo com Dowbor (2017), em sua análise sobre a era do capital improdutivo, precisamente ao tratar das exigências de rentabilidade financeira e da pirâmide do poder corporativo, considera que “com o poder, hoje, muito mais nas mãos dos gigantes financeiros que controlam as empresas produtoras de bens e serviços, estas últimas passaram a submeter a exigências de rentabilidade financeira” (DOWBOR, 2017 p. 129). No tocante ao exposto, as orientações do sistema capitalista tendem a assumir e a criar possibilidades de apropriação e de acumulação dos bens produzidos socialmente. Assim sendo, todas as formas de bens e de serviços, seja de quaisquer origens, são alvos das possibilidades para acumulação de riquezas. Outra questão a ser ressaltada é a de que os serviços sociais públicos, como educação e saúde, cada vez mais são alvos das políticas neoliberais, podendo ser privatizados e/ou pela suposta administração da terceira via arrecadar e aumentar o capital.

E, noutro enfoque, destaca ainda que “o Estado, transformou-se em mais um vetor do aumento do patrimônio dos mais afortunados” (DOWBOR, 2017 p. 143). Aspecto este, que apresenta as principais características do modelo econômico neoliberal, na medida em que promove além da desresponsabilização do Estado com as políticas sociais, advoga a transferência de serviços básicos para o terceiro setor e ainda quer garantir como principal condição, a acumulação do lucro. Tais formatos garantem, acima de tudo, as explorações do trabalho e do trabalhador, e como afirma Paulani (2006, p. 129), conseqüentemente, “as necessidades de *costumeirizar*¹⁸ a produção, flexibilizar o trabalho, encolher os estoques, reduzir o número dos níveis gerenciais e de terceirizar serviços, dividir riscos da produção com trabalhadores e consumidores”.

Sobre políticas públicas, buscamos o entendimento de Muller e Surel (2002), que destacam que as políticas assumem um caráter polissêmico, e podem ser compreendidas em três pontos principais: esfera da política, *polity*; a atividade política, *politics*, e a ação pública, *policies*. O debate se amplia quando os autores fazem a distinção entre as três principais características,

A esfera da política faz distinção entre o mundo da política e a sociedade civil, podendo a fronteira entre os dois, sempre fluida, variar segundo os lugares e as épocas. [...] A atividade política em geral designa a atividade política com a disputa pelos cargos políticos, debates partidários, diversas formas de mobilização.

¹⁸ Segundo Paulani (2006, p. 84) “costumeirização” da produção é feita de acordo com a demanda do cliente. Ou seja, busca-se a divisão do risco capitalista com os consumidores, além de ser bastante funcional num contexto em que o carregamento de estoques é reduzido a seu mínimo.

[...] A ação pública designa o processo pelo qual são elaborados e implementados programas de ação pública, ou seja, dispositivos político-administrativos (MULLER & SUREL, 2002, p. 11).

A política, em sua perspectiva mais orgânica, é compreendida como uma forma de conduzir a coisa pública, ou seja, medida de intervenção do Estado, através dos governos, em ações que viabilizem a implementação de projetos e de programas sociais que, por sua vez, pode ou não representar o interesse de uma maioria da sociedade. Assim como, também, pode privilegiar a adoção de ações que favoreçam uma parte da população. Esta é constituída por etapas e respaldada em momentos organizacionais distintos: elaboração de instrumentos político-administrativos e jurídicos por meio da elaboração, votação, aprovação de regulamentos, leis, decretos, emendas, medidas provisórias, entre outros; acompanhamento das etapas de execução e de avaliação das políticas, através do controle jurídico, administrativo e social. E, neste contexto, sintetizando as compreensões, entendendo que a “política pública se apresenta como um programa de ação governamental num setor da sociedade ou num espaço geográfico” (MULLER & SUREL, 2002, p. 13).

A política pública é uma ação processual, articulando diferentes sujeitos com interesses e expectativas diversas, sendo, portanto, compreendida como uma resposta dada pelo Estado a partir de pressões sociais, confirmada pelas ações de diferentes sujeitos (SILVA, 2013). A autora amplia o entendimento considerando que a política pública, em sua face:

[...] representa um conjunto de ações ou omissões do Estado, decorrente de decisões ou não decisões, constituída por jogos de interesses, tendo como limites e condicionamentos os processos econômico, político, social e cultural de uma sociedade historicamente determinada [...] (SILVA, 2013, p. 20).

A política pública é sempre marcada por disputas e alvo dos interesses hegemônicos. Sendo, portanto, política social mais ampla, no caso da educação, os interesses são inúmeros e com garantias de exploração do investimento público.

2.2 Políticas públicas para a educação e as orientações neoliberais: ambiguidades e contrassensos

As políticas públicas de gestão educacional, nas bases legais e normativas dos sistemas, macropolíticas, vão se desdobrando e, quando, na especificidade das orientações voltadas para as ações das unidades escolares, são denominadas de gestão escolar. A gestão educacional situa-

se na esfera macro, ao passo que a gestão escolar se localiza na esfera micro. Ambas se articulam, mutuamente, dado que a primeira se justifica a partir da segunda. Noutras palavras, a razão de existir da gestão educacional é a escola e o trabalho que nela se realiza (VIEIRA, 2007). E, nessas formatações, carregam, no seu bojo, as perspectivas e as concepções de gestão, nas especificidades das instituições, como também representam um campo de disputas, de lutas de classes no embate entre o interesse da classe burguesa, endossadas pelo Estado, e da classe proletária.

As políticas de gestão educacional constituem um dos âmbitos de atuação do Estado. Estas, advindas ou não da luta de classes, em sua totalidade, são materializadas e instituídas pelos instrumentos e pelos mecanismos legais e normativos de governo, com rupturas, continuidades, descontinuidades, quando de governo, como orientadoras das práticas de planejamento, desenvolvimento, organização e avaliação da educação, na perspectiva formal. Orientam os sistemas de ensino - federal, estadual e municipal, por meio do que é apregoado como responsabilidades em leis específicas e, em regime de cooperação, constituindo-se articulações, entre si, a fim de fomentar, regular a educação pública e privada no Brasil.

E, nesse contexto, as políticas públicas que são fomentadas e “[...] desenvolvidas pelo Estado advêm de demandas sociais, conquistas sociais e prospecção de demandas, de propostas político-partidárias e necessidades vitais de grupos coletivos” (SANTOS, 2008, p. 02). E, sendo a gestão democrática do ensino e da escola pública decorrente da orientação e organização das políticas públicas educacionais é que estudamos como esta vem sendo desenhada e institucionalizada pelos instrumentos legais e normativos, e sua materialização na interface da participação social na prática da gestão escolar.

Considerando o exposto, para a estruturação do objeto de estudo, compreendemos, que a gestão democrática, em seus condicionantes e determinantes intrínsecos e extrínsecos, principalmente, considerando a perspectiva dos documentos orientadores legais e normativos, pode ou não se materializar no trabalho produzido coletivamente no espaço escolar, assim como, pode ou não apresentar elementos que comungam com a participação e transformação social dentro de certas limitações, já que se trata de relações sociais que representam o Estado, pela via do trabalho desempenhado por profissionais nas mais variadas funções desenvolvidas na escola, assim como atendem a uma relação em que ela possui com sujeitos sociais, com a coletividade, com os interesses comuns.

Nessa relação hegemônica e ideológica, Paro (2016, p. 14-15), ao tratar da função desempenhada pela escola na sociedade atual, descreve que:

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir com a transformação social. [...] uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que se consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é reprodutora de certa ideologia dominante... é sim negadora dos valores dominados e, em certo sentido, legitimadora da injustiça social, na medida em que recoloca as pessoas nos lugares reservados pelas relações que se dão no âmbito da estrutura econômica.

É essa a escola, como instituição social, também pelo viés da participação social, que se tem como objeto de materialização das orientações voltadas para a democratização do ensino público. Mas, que também, no contexto social, sofre múltiplas determinações, que é envolvida por interesses de classes, que o seu trabalho e o resultado dele produza do trabalhador e da trabalhadora para exploração de mão de obra barata, que seja reprodutora de ideologias dominantes e que force, dentre outros fatores, seus sujeitos a assumirem posturas políticas de desencontro aos interesses sociais de classe oprimida.

Na especificidade da educação, as políticas educacionais tendem a materializar-se em mecanismos de atuação do Estado e de governo, servindo de manutenção de poder e de controle sobre as políticas públicas, assim como apontam caminhos da implantação e implementação da gestão da escola por meio da participação social. Nesse caso, as funções são institucionalizadas, sem desconsiderarmos a totalidade das intenções e das proposições do sistema público, na medida em que:

[...] a gestão educacional refere-se a um amplo espectro de iniciativas desenvolvidas pelas diferentes instâncias de governo, seja em termos de responsabilidades compartilhadas na oferta de ensino, ou de outras ações que desenvolvem em suas áreas específicas de atuação. A gestão escolar, por sua vez, como a própria expressão sugere, situa-se no plano da escola e diz respeito a tarefas que estão sob sua esfera de abrangência (VIEIRA, 2007, p. 63).

Em outras palavras, Paro (2002, p. 49) diz que a política se trata do “caráter de mediação para concretização de fins [...]”. Os meios e os fins que envolvem a totalidade das políticas educacionais e sua gestão intercalam-se num “todo organizado”. E, nesse invólucro, as demandas orientadoras das políticas reforçam os determinantes econômicos, assim como também, dentre outros aspectos, sugerem saídas pela via legal e normatizam o avanço, no

âmbito da participação social, das demarcações estruturadas, das mediações estipuladas e organizadas para efetivação da política, na interface democrática, nos âmbitos dos espaços da escola pública.

O contexto atual, que inclui as políticas públicas educacionais, vem sofrendo intensamente com as intervenções e com as determinações do neoliberalismo, que vem transformando tudo em mercadoria, em lucro. Este vem buscando, através de suas bases estruturais, disseminar e efetivar a instauração de políticas que venham minimizar as funções estatais com os gastos públicos sociais, enfraquecendo a educação pública e visando favorecer a educação privada, como fundamento inerente ao tipo de Estado. Essa perspectiva vem transformando tudo de direito social (educação, saúde, lazer, entre outros) em poder de venda e em poder de compra, pautando-se no capitalismo de consumo.

O projeto de sociedade capitalista¹⁹ embasa os programas e os processos de mercantilização e de financeirização das relações comerciais e sociais. A educação e as políticas públicas de educação como fonte da formação humana e de evolução social, que poderiam ser compreendidas como privilégio e direito social, passam a ser vistas como gastos, levando-se, assim, a serem apropriadas e fundamentadas pela mercantilização e pela financeirização, tendo, principalmente, como princípios, a lógica do mercado, descaracterizando-as como bem coletivo/público e assumindo as ideologias propostas pelo capitalismo, na condição de serviços, de compra, de venda e, principalmente, o lucro. Tais políticas públicas, pelo viés da financeirização, entram no *rol* da lógica do lucro, através da especulação do capital na intenção de se apropriar desses lucros através das movimentações financeiras.

As transformações ocorridas no mercado financeiro mundial de liberação e desregulamentação dos fluxos financeiros, da interligação dos mercados, da criação de inovações financeiras (derivativos, securitização, contratos futuros etc.) e de fundos de investimentos institucionais, são denominados por estudiosos de *financeirização* (CHAVES; AMARAL, 2016, p. 52).

¹⁹ Para Singer (2000, p. 09) o mundo financeiro é o lugar em que confluem os rendimentos não utilizados pelos que sabem que não tendo riqueza não têm chance de obter crédito para realizar os seus próprios sonhos; [...] é preciso olhar o mundo financeiro também dum outro ângulo, o das necessidades objetivas da economia capitalista. Esta produz valor, que é distribuído entre trabalhadores, capitalistas e governos. Uma parte deste valor tem que ser acumulado, ou seja, convertido em nova capacidade produtiva. A acumulação de capital exige financiamento simplesmente porque seria oneroso demais transacionar os meios de produção todos à vista. A economia capitalista exibe dinamismo exatamente porque os detentores de capital se dispõem a correr riscos, a apostar no futuro. Sem projetos, o único investimento que haveria seria para repor a capacidade produtiva inteiramente desgastada”.

É, nesse contexto, dinâmico, de valorização do mercado de capital, de relações financeiras e, sobretudo, de ganho e de acumulação de capital, que estão inseridos os projetos e programas sociais, de educação e de gestão, no bojo das políticas neoliberais. Aos poucos, vem se forjando o limiar intencional das lutas pela garantia dos direitos sociais, ultrapassando a luta de classes, através do convencimento da população de que o serviço público de cunho governamental não supre a necessidade e/ou não possui nenhuma qualidade. A estratégia neoliberal visa destruir os serviços públicos e assim garantir ainda mais a intensificação das privatizações dos serviços sociais mais básicos.

As políticas públicas de educação, dentre as quais estão as de gestão educacional, devem ser analisadas também na perspectiva de interesse coletivo, que prima pela intensificação dos direitos sociais e pela garantia dos direitos dos que, realmente, na base social, vivenciam e materializam a política pública. Pois, “é preciso considerar o conjunto de indivíduos, grupos ou organizações cuja posição é afetada pela ação do Estado” (MULLER & SUREL, 2002, p. 17). Tal aspecto é, principalmente, válido ao considerar que a política pública deva envolver seus beneficiários e os envolvidos tanto na elaboração quanto na implementação e na avaliação de uma política, cabendo esta, para tanto:

[...] a forma de um espaço de relações interorganizacionais que ultrapassa a visão estritamente jurídica que se poderia ter a respeito: uma política pública constitui uma “ordem local”, isto é, um constructo político relativamente autônomo que opera, em se nível, a regulação dos conflitos entre os interessados, e assegura entre eles a articulação e a harmonização de seus interesses e fins coletivos (MULLER & SUREL, 2002, p. 25).

É importante salientar que a política pública não se refere apenas às construções jurídicas e não somente à construção da ordem local, com seu conjunto de regras a serem vivenciadas, com o intuito de promover a organização e a manutenção do poder e a mediação/regulação de conflitos. Estas precisam estar atreladas, efetivamente, às condições sociais da maioria, e atendendo, assim, as necessidades da população. Além do mais, precisam ser elaboradas visando garantir a constitucionalidade dos direitos sociais básicos, já que é na luta de classes que o Estado capitalista, nas intencionalidades neoliberais, assume “a função ativa de integração e organização das classes dominantes e da dispersão e desarticulação das classes dominadas” (OSORIO, 2014, p. 51).

Ao analisar as relações e as determinações entre Estado e Políticas Públicas educacionais, Peroni (2018, p. 202) considera que:

[...] o Estado continua sendo responsável pelo acesso, e inclusive amplia o número de vagas nas escolas públicas, mas, o “conteúdo” pedagógico e de gestão da escola é cada vez mais determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil, com a justificativa de que, ao agir assim, estão contribuindo para a qualidade da escola pública.

A citação registrada demonstra que as políticas, de modo geral, em especial as de educação, sofrem diretamente do sistema capitalista. A lógica mercantil apresenta-se, tanto nas orientações expressas pela própria organização e pela sistematização da política, quando nas orientações dos projetos pedagógicos que ultrapassam a viabilização do interesse público-coletivo.

É importante salientar o posicionamento de Peroni (2015), ao considerar que o público vem sendo paulatinamente privatizado, quando existem para tanto:

[...] várias formas de privatização do público: ou através da alteração da propriedade, ocorrendo a passagem do estatal para o terceiro setor ou privado; ou através de parcerias entre instituições públicas e privadas com ou sem fins lucrativos, onde o privado acaba definindo o público; ou, ainda, aquilo que permanece como propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado, reorganizando principalmente os processos de gestão e redefinindo o conteúdo da política educacional brasileira (PERONI, 2015, p. 15).

Considerando o contexto antes apresentado, é possível perceber as práticas de gestão do setor público estão atreladas e apropriadas pelo interesse privado. Aspecto este que demonstra o quanto as ações de cunho público estão sendo transferidas pelas orientações econômicas que privilegiam o interesse do capital. Nesse sentido, as vias de apropriação do público pelo privado são crescentes e se apresentam de formas heterogêneas. E, ampliam e se aplicam, principalmente, nas áreas da educação e da saúde, que são alvos dessas demandas por terem um grande volume de recursos públicos no financiamento dessas políticas.

Nessa gama de proposições e de relações entre o Estado, políticas públicas e políticas educacionais de gestão educacional, as intenções e orientações do capital vão demarcando seus posicionamentos em favor dos interesses da classe burguesa que, também, na maioria das vezes, detém o controle político das deliberações e aprovações das políticas públicas, assim como também por meio das viabilizações e das orientações do capital demarcam o controle e a apropriação material da/na materialização das políticas educacionais.

A função do Estado é compreendida como um conjunto de instituições e ações, cada uma com uma função específica pautada, principalmente, pela garantia da efetivação das leis, das normas, das regulamentações. E, no contexto neoliberal, vem assumindo relações de poder

que minimizam as funções do Estado com os gastos públicos, transferem as responsabilidades para o terceiro setor²⁰, na medida em que:

A perspectiva hegemônica isola os supostos “setores” um dos outros e concentra-se em estudar (de forma desarticulada da totalidade social) o que entende o que constitui o chamado terceiro setor. “Terceiro setor” é um “fenômeno real”, encoberto pela dominação hegemônica – construção ideológica, que manifesta a aparência, mas que escamoteia e encobre a essência do fenômeno. As ações desenvolvidas por organizações da sociedade civil, que assumem as funções de respostas às demandas sociais (antes de responsabilidade fundamentalmente do estado), a partir dos valores de solidariedade local, autoajuda e ajuda mútua (substituindo os valores de solidariedade social e universalidade e direito dos serviços) (MONTAÑO, 2010, p. 51-52).

E, assim, atuam como laços e forças para garantir a dominação entre as classes sociais, aumentar ainda mais a expropriação dos bens comuns e aumentar o capital através da exploração da mão de obra do trabalhador e trabalhadora. E, nos moldes atuais, esse aumento e acumulação do capital, perpassam pelos investimentos nos capitais especulativos.

No que se refere à adoção de políticas de parcerias público-privadas, através da Terceira Via, como estratégia de redução da função estatal, Peroni (2018, p.216) diz que:

As mudanças nas fronteiras entre o público e o privado são partes de redefinições no papel do Estado, que ocorrem em consequência das estratégias do capital: neoliberalismo, a reestruturação produtiva, a globalização e a Terceira Via para a superação de sua crise estrutural.

Uma questão apontada nesse fragmento é que o Estado, na relação supracitada e aqui estudada, é convocado a assumir novas estratégias para fomentar a superação da crise estrutural do capital. Aspectos estes que ressalvam as políticas neoliberais, a mundialização²¹ e as parcerias entre o público e o privado. Tais ações de intervenção da realidade, principalmente,

²⁰ O conceito foi cunhado por intelectuais orgânicos do capital, e isso sinaliza clara ligação com os interesses de classe, nas transformações necessárias à alta burguesia. Sendo o primeiro setor o Estado, o segundo o Mercado e o terceiro as entidades privadas com “interesse público”, “não governamentais” e “sem fins lucrativos” (MONTAÑO, 2010).

²¹ Nascida da liberalização e da desregulamentação, a mundialização liberou, ao contrário, todas as tendências à polarização e à desigualdade que haviam sido contidas, com dificuldades, no decorrer da fase precedente. “A economia do arquipélago” da mundialização, a “balcanização” com suas consequências geopolíticas muito graves e a marginalização dramática de continentes e subcontinentes, são a consequência da forte seletividade inerente aos investimentos financeiros, mas também aos investimentos diretos quando os grupos industriais se beneficiam da liberalização e da desregulamentação das trocas como movimentos de capitais. A homogeneização, da qual a mundialização do capital é portadora no plano de certos objetos de consumo e de modos de dominação ideológicos por meio das tecnologias e da mídia, permite a completa heterogeneidade e a desigualdade das economias (CHESNAIS, 2001, p. 12).

nos países periféricos, acentuam ainda mais diferenças entre as classes sociais e, mascaram a principal intencionalidade das políticas neoliberais, o acúmulo de capital pela classe proprietária dos meios de produção.

Conforme Peroni (2015), a Terceira Via vem propondo uma parceria direta dos governos com o terceiro setor, utilizando-se do discurso de participação da sociedade civil. Aspecto este que, na maioria das vezes, forja e mascara, através dos interesses do terceiro setor, a questão social no contexto da reestruturação do capital, apresentando um novo acordo e modalidade de trato para as questões sociais. E, nessa ótica, o neoliberalismo considera as políticas sociais como acúmulo de gastos, que por sua vez gera saque à propriedade privada, já que as “formas de distribuição de renda pelas políticas sociais não contribuem para o livre andamento do mercado” (PERONI, 2015, p. 04).

[...] o terceiro setor é uma das alternativas propostas pela terceira via, tanto para que o Estado não seja mais o executor das políticas sociais, quanto para que o conteúdo mercantil possa, através das parcerias, aprofundar à lógica do mercado nas políticas públicas, qualificando-as (PERONI, 2015, p. 06).

As ideias apresentadas corroboram para o entendimento sobre as intenções explícitas para a minimização da função do Estado com as políticas sociais e com a redução dos gastos com as políticas públicas para a educação. Para tanto, as exposições acima deixam claro que as orientações neoliberais comungam com a adoção das parcerias entre o público e o privado, a fim de precarizar ainda mais os serviços, que deveriam ser de responsabilidade do Estado.

Outro ponto a ser considerado é em relação às efetivações das políticas de gestão, tuteladas diretamente pelo Estado. Rhoades & Slaughter (2009, p. 8) afirmam que “aquilo a que chamamos de “capitalismo acadêmico na nova economia”, é um regime que requer institutos e universidades empenhados no mercado e nos comportamentos de mercado”. Neste sentido, as relações que são estabelecidas pelas políticas públicas e, também a de gestão educacional, perpassam pelo que os autores denominam de gestão corporativa, de cunho neoliberal, das instituições públicas, tendo como aporte principal os resultados da eficiência gerando lucros. Outras estratégias seriam: a ampliação à expansão da oferta de cursos rápidos, com retorno financeiro de curto prazo; adoção de projetos e programas educacionais, numa dinâmica da Educação a Distância – EaD, e ainda, pesquisas sobre o andamento e as principais ofertas para investimento no mercado.

No âmbito dos sistemas educacionais, existem as viabilizações, por meio da “concessão”, autorização e reconhecimento de um serviço público, pelos Conselhos Nacionais, Estaduais e Municipais, a exploração do âmbito educacional por instituições privadas (com fins lucrativos), sem ter a obrigação de praticar a gestão democrática, e filantrópicas (sem fins lucrativos). Nessas formatações, geralmente, existem processos que alcançam esses órgãos colegiados majoritários, caracterizando a forma de empenho, de investimento e de exploração do setor educacional por interesses particulares, que perpassam todos os níveis de educação e de ensino no país. Esse grupo de investidores do setor privado obtém a garantia de investir e de explorar o setor da educação, diferentemente das públicas, que são advindas das próprias condições orgânicas do Estado, em se tratando de adentrar a rede regular, assim como obter o direito de ter aval de poder desempenhar a função educativa e confirmá-la através da expedição de certificados e de diplomas.

A gestão democrática do ensino e da escola pública vem sendo apresentada nas políticas públicas educacionais tendo como seus constituintes: a participação dos profissionais da educação e a participação das comunidades escolar e local. As políticas públicas educacionais são “compreendidas como um conjunto de diretrizes, princípios e propostas de ações norteadoras de intervenção na realidade por parte de um governo” (SANTOS, 2008, p.02), ou seja, em outras palavras, referindo-se às ações e à capacidade de organização visando à gestão do governo. E, a escola, por ser a base do sistema de educação e do ensino, passa a ser alvo dessas políticas e projetos que vinculam a orientação da gestão democrática através da participação social no jogo de disputas que visa à inserção e à manutenção da ideologia dominante, para além de fomentar seus interesses nas bases da formação humana.

Como eixo norteador, o artigo 206 da Constituição Federal - CF (BRASIL, 1988) apresenta entre os princípios orientadores da educação nacional, que o ensino será ministrado, considerando o exposto no inciso VI, ao estabelecer “*a gestão democrática do ensino público, na forma da lei*”. E, ratificado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9.394/1996 (BRASIL, 1996) - no título II, que trata dos princípios e fins da educação nacional, orientando no inciso VIII *a gestão democrática do ensino público*, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino. Assim como no Plano Nacional de Educação – PNE (2014/2024), Lei nº 13.005/2014, no artigo 1º, inciso VI, na medida em que orienta a promoção do princípio da *gestão democrática da educação pública*.

A LDBEN nº 9394/96 expressa, nos artigos 14 e 15, os princípios norteadores da gestão democrática:

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.

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.

Ao delimitar as normas e os formatos de implementação da gestão democrática do ensino público, a lei estabelece como princípio a participação por duas frentes, a primeira ressaltando a participação dos profissionais na elaboração do projeto pedagógico da escola e a segunda pela participação das comunidades escolar e local em conselhos ou equivalentes. No entanto, ao estabelecer tais princípios, a lei já dispõe de interpretações para com as proposições e formatos que a gestão da escola, subsidiadas pela legislação, possa caminhar galgando esses espaços e ações democráticas e participativas. No entanto, a escola, em sua forma orgânica, é plural. Os sujeitos que a constituem são e pertencem ao âmbito da sociedade civil. A única diferença é que existem relações diferenciadas entre os sujeitos e a organização social escola. Existindo, pois, os profissionais que, por meio do trabalho, na relação educação e trabalho, produzem a organização do espaço social e viabilizam o acesso ao conhecimento, numa relação essencialmente humana e; os que são beneficiados pela estrutura político-administrativa e pedagógica da escola, a comunidade local, família e alunos/alunas. Tais representações desse último grupo, na construção coletiva da escola, estão amparados por legislações específicas que reforçam as participações através de Conselhos e Colegiados, Associações de pais e, Grêmios Estudantis.

2.3 Recomendações dos organismos internacionais para a gestão da educação e do ensino público pela via da participação social

O mundo contemporâneo, diante das crises mundiais, passou a organizar-se, principalmente, após o pós-guerra, por meio de instituições transnacionais - organizações supranacionais – que regularam e regulam as ações dos países que participam como signatários dos acordos internacionais liderados por essas instituições. São organizações que, diante das redefinições e reordenamentos globais dos países, assumiram ainda mais o controle do poder

político, financeiro, social e cultural em nível mundial no que se refere, predominantemente, aos domínios geopolíticos.

Como condição de intermédio dos interesses do capital internacional, mercado, para com os Estados Nacionais, os organismos e instituições econômicas/financeiras e de outras frentes no âmbito social, político, ambiental e cultural, são representadas pelas organizações, como: Fundo Monetário Internacional – FMI; Banco Mundial (Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento – BIRD e Associação Internacional para o Desenvolvimento - AID); Banco Interamericano de Desenvolvimento – BID; Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – OCDE; Organização das Nações Unidas – ONU (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO; o Fundo das Nações Unidas para a Infância – UNICEF; Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD); assim como, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe – CEPAL. Essas, como principais agências mundiais, assumem os ditames via regulamentações, fiscalizações e orientações das políticas econômicas, sociais, culturais e ambientais a serem implementadas pelos países usuários de seus serviços, ou seja, países membros, que assumiram e assumem o compromisso de cooperação por meio de acordos internacionais. Órgãos que também são integrados a ONU com o intuito de promover a educação, a cultura, o desenvolvimento, diminuir e erradicar a pobreza e a desigualdade e exclusão social, além de políticas internas dos países para a valorização e cuidados com a infância. Assim como, privilegiam e acatam, pela via dos respaldos normativos, reverberando nas demandas alinhadas aos interesses do capitalismo em troca de acordos e ajudas financeiras.

As organizações de controle do capital internacional, ligadas à Organização das Nações Unidas – ONU, utilizam-se da financeirização, do custeio, também, de projetos de formação humana nos países signatários para, também, “impor” suas orientações, privilégios e políticas a fim de ampliar os interesses do capitalismo mundial. Essas agências e suas agendas, no tocante as intencionalidades de uniformização de suas práticas alinhadas aos interesses dos organismos financeiros internacionais, como já ressaltados, tendem a assumir as determinações desses países mais ricos e a reproduzir os seus interesses na fomentação de políticas internas e em seus campos de atuação. Apresentando, “[...] novos horizontes geopolíticos, sob a égide da mundialização da economia. [...], apregoando o neoliberalismo como a única possibilidade de ajuste e de sobrevivência, ainda que a um elevado custo social” (DOURADO, 2006, p. 24).

Ressaltamos que, na dinâmica mundial, a educação formalizada, como projeto social, é alvo das políticas internacionais, principalmente, quando se apresenta como motor das reformas educativas na América Latina. Nesse sentido, para situarmos a gestão do ensino público, na interface da participação social, as demandas dos organismos internacionais, far-se-á um esforço de construção de síntese, a fim de apresentar as principais orientações desses organismos para a organização das políticas e, e conseqüentemente, para a gestão da escola no âmbito da participação social, assim como demonstrar como o projeto macro de apropriação dos bens de capital financeiro desagua nas políticas e, conseqüentemente, na escola. Nesse aspecto, não se tem como intenção explorar todas as formatações das demandas capitalistas orientadoras das políticas nacionais pelo âmbito das determinações e reestruturações das políticas públicas de educação, pela própria condição globalizante da questão. Mas, exemplificar os formatos nas conferências mundiais de educação, tendo como referência os documentos doravante dos acordos e parcerias a partir da década de 1990, assim como na dinâmica das orientações, - no âmbito do marco temporal do objeto de estudo “participação social e gestão do ensino público” -, dos organismos internacionais majoritários: Banco Mundial, OCDE, UNESCO, UNICEF, PNUD e CEPAL.

As reformas educativas, assim como as relevâncias na reestruturação dos currículos e da gestão, passam a ser, por excelência, a defesa assumida pela UNESCO e outras agências internacionais na década de 1990 (CABRAL NETO & RODRIGUEZ 2009). Os autores reforçam que as mudanças foram resultantes dos encontros e acordos internacionais, com destaque para a Conferência Mundial de Educação para Todos – EPT.

O texto da Declaração Mundial de Educação para Todos é enfático em responsabilizar as autoridades pela promoção da educação básica para todos/todas, mas, ao mesmo tempo, flexibiliza a função, pois, ressalta que não se pode esperar das autoridades a integralidade dessas funções. Acreditamos que o Estado e as suas representações de governos, pela própria condição orgânica do cargo/função, deva viabilizar as condições necessárias para a promoção da educação, advinda, prioritariamente, pelo investimento, financeirização e organização das políticas de gestão dos projetos educativos macros. Porém, estes projetos, também, por sua vez, devem alicerçar a formação dos seus sujeitos sociais, numa perspectiva crítica a fim de comprometer esses sujeitos com o projeto educacional coletivo.

E, como conseqüência e superação da desresponsabilização das autoridades com o processo formativo, o Plano de Ação ratifica que existam “novas e crescentes articulações e

alianças”, que aqui se denomina de parcerias, uma especificidade de participação, que entram no jogo da administração pública como “necessárias entre os subsetores e formas de educação”, devendo se efetivar, dentre outros aspectos, por meio do reconhecimento e importância das funções dos funcionários e funcionárias da escola; das parcerias com as organizações governamentais e não-governamentais, setor privado, comunidades locais, famílias. O plano sobrepõe a necessidade de intensificação da educação na essência da existência dos educadores e da família.

A participação social é apresentada em alguns momentos da sistematização do Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem. Neste sentido, destaca no item 2, sobre “Ação prioritária a nível nacional” que seria necessário:

AVALIAR NECESSIDADES E PLANEJAR AÇÕES - Planos de ação nacional, estadual e local devem prever variações de condições e circunstâncias. Podem, portanto, especificar: [...] - **os meios para estimular a demanda e a participação em grande escala na educação básica; - as formas de mobilização da família e obtenção do apoio da comunidade local;** (UNESCO,1990, p.10).

DESENVOLVER UM CONTEXTO POLÍTICO FAVORÁVEL - (iv) a adoção de **medidas para fomentar a participação mais ampla** na concepção e na execução dos programas de educação básica (UNESCO,1990, p. 11).

ESTRUTURAR ALIANÇAS E MOBILIZAR RECURSOS - Associações comunitárias, cooperativas, instituições religiosas e outras organizações não governamentais também desempenham papéis importantes no apoio e provisão de educação básica. [...] Deve-se **promover sua participação ativa em alianças para a educação básica**, mediante políticas e mecanismos que fortaleçam suas capacidades e reconheçam sua autonomia (UNESCO,1990, p.14. GRIFO NOSSO).

Na orientação macro da UNESCO, entendemos que seja voltada para fomentação das políticas de Estado, com garantias para adoção das principais orientações. Ressaltamos, portanto, que grande parte das sugestões de reestruturação das políticas são determinações e condições para o favorecimento do financiamento, assim como, considerando o limite do objeto de estudo, grande parte faz referência as relações de funcionamento dos sistemas macros com as demandas orientadoras dos encontros e dos documentos produzidos. Portanto, fazendo parte dos contextos socialmente produzidos para o funcionamento da educação e, conseqüentemente, do ensino.

A dinâmica apresentada visa interferir nas realidades e, assim sendo, permite perceber que exista a necessidade de estruturar, planejar, avaliar e desenvolver a participação, colaboração e cooperação, no âmbito das políticas educativas para a educação básica, na mobilização das famílias e da comunidade local representada por diversas formas de associações, organizações, cooperativas, entre outras. Nesse aspecto, considerando a totalidade,

podemos entender que no âmbito da escola pública essas ações precisam e devem se contempladas nas políticas internas, organizacionais, da escola pública.

A Declaração de Nova Delhi apresenta em seu *corpus* a intencionalidade a educação e atrela sua função a participação social. Assim sendo, reafirma que a educação é organicamente, deve e tem que ser “responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais”. Nessa mesma intencionalidade, aborda e ratifica ainda, que a referida “exige o compromisso e a participação responsabilidade da sociedade, englobando igualmente os governos, as famílias, as comunidades e as organizações não-governamentais de todos numa grande aliança que transcenda a diversidade de opiniões e posições políticas” (UNESCO, 1998, p. 01)

A sistematização da Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos (1993) no que se refere ao tópico “*Qui bénéficie des programmes en faveur du développement de la petite enfance?*” destaca elementos sobre a participação social fazendo referência a comunidade e a família:

La participation active des parents et de la collectivité locale aux activités en faveur du développement de la petite enfance est apparue comme un élément-clé de leur succès, dans la mesure où elles sont alors mieux adaptées sur le plan culturel, d'une plus grande portée et plus faciles à mener à bien. Les parents devraient être encouragés à prendre part à la planification, à la gestion et au financement des programmes visant les jeunes enfants. Les efforts déployés en faveur du développement de la petite enfance comportent parfois un enseignement destiné aux parents et sous-tendent un engagement de ces derniers sur une grande échelle (UNESCO, 1993, p. 13).

As manifestações sobre a participação trazem em seu bojo no primeiro documento a particularidade da responsabilização da educação do Estado, representado pelo governo, e da sociedade civil, nos seus mais diversos âmbitos, famílias, comunidades e ONG's, existindo, portanto, uma equiparação da responsabilização da educação entre sistemas públicos, representatividades da sociedade civil organizada, famílias e instituições não governamentais. Por outro lado, no segundo documento a participação social associamos a uma perspectiva formativa sistêmica, esclarecendo que a participação ativa dos pais e a comunidade local propicia o desenvolvimento no âmbito pedagógico das crianças e associa que estes devam ser incentivados a participar do planejamento, gestão e financiamento dos programas destinados ao público infantil.

É bastante óbvio que as diretrizes, encaminhamentos e orientações expressas e sistematizadas nos documentos oriundos das conferências mundiais de educação, assim como

as advindas das conferências regionais e locais, tendem a seguir as normativas majoritárias discutidas e aprovadas pelos promotores, financiadores e pelos participantes. No âmbito das informações apresentadas nos documentos produzidos pela UNESCO e oriundos da Conferência Mundial de Educação de Nova Delhi é possível considerar que esta segue o padrão de organização e de prioridades, que já vem sendo ressaltadas desde a Conferência de Educação para Todos em Jomtien na Tailândia em 1990. Transferem as demandas mais urgentes e, promovem os temas mais importantes para serem discutidos e estejam de acordo com a agenda dos organismos internacionais.

Considerando o exposto, exploramos aqui o “Relatório Final da Reunião do Fórum Consultivo Internacional sobre Educação para Todos” (UNESCO, 1994), no que diz respeito a participação social e a gestão da educação e do ensino.

L'instauration et le maintien d'une participation communautaire à l'enseignement dépend de la valeur attribuée à l'éducation par les parents et les chefs de la communauté locale [...]. Une communauté a davantage de chances de s'intéresser à la question dès lors que l'école donne l'impression de fournir aux élèves des connaissances utiles en matière de santé et d'aptitudes au travail par exemple. [...]. Cette participation communautaire est cependant entravée par le fait que les gouvernements ont tendance à la considérer comme un moyen de «mobiliser», ou de «soutirer», des ressources destinées localement à l'éducation. L'expérience a cependant montré que cette participation est plus authentique et d'une meilleure viabilité lorsque la communauté prend part à l'évaluation des besoins, au choix des objectifs, à la planification des programmes et à la gestion de l'école (UNESCO, 1994, p.19).

LES LIMITES DE LA DÉCENTRALISATION - Force est d'admettre qu'un grand nombre de pays ne disposent pas des budgets nécessaires pour couvrir les frais d'un enseignement fondamental de qualité pour tous. Dans cette situation, les bénéfices de la décentralisation et d'une participation communautaire accrue sont particulièrement attrayants (UNESCO, 1994, p. 25).

Associamos inicialmente o reconhecimento da educação às condições subjetivas dos sujeitos que “pertencem” diretamente, ou não, da educação formalizada, já que se trata de escola. Nesse aspecto, a participação social tratada como “envolvimento da comunidade”, representada por líderes comunitários e pais, é oriunda do reconhecimento e importância dada a educação. Um esclarecimento salutar, quando se trata de formação de pessoas da classe proletária. Além do que, segundo a orientação, a resultado favorável da educação formalizada transita, principalmente, nas respostas educativas dadas pela aquisição de conhecimento pelos alunos.

A citação mostra que, dentre outras questões, a participação da comunidade é atingida pela política social como uma estratégia dos governos em diminuir os custos, co-responsabilizar os sujeitos sociais e, acima de tudo, pelo discurso - da “participação” e da “escola de todos e para todos” - seja fetichizado por meio dos benefícios da descentralização e de maior participação da comunidade na organização da educação. Assim como, pela redução dos investimentos na educação formalizada. Noutro aspecto, expomos que a participação organicamente e organizadamente planejada atrai resultados positivos, considerando a dinâmica das funções sociais da escola. Aspecto este, contraditório se for considerado uma dinâmica intencional de sistemas financeiros em custear o financiamento da educação e ao mesmo tempo incentivar a participação social no formato mais natural do termo, numa perspectiva coletiva, pluralizada.

Reforçando o que foi explorado anteriormente, o documento reafirma no item “Partenaires pour L'éducation pour tous” que existam:

La crise économique mondiale et son incidence sur les financements publics de l'éducation ont brusquement recentré l'attention des gouvernements et du public sur la nécessité de promouvoir des associations destinées à fournir une Éducation de qualité pour tous. Les tendances générales à la démocratisation et à la décentralisation des systèmes éducatifs et une participation accrue des collectivités locales gestion des écoles ont également contribué à la multiplier le nombre de partenariats de types divers dans le secteur de l'enseignement. [...]

Tout en cherchant les moyens de décentraliser la bureaucratie liée à l'enseignement, de déformaliser les écoles et d'offrir des chances égales à tous en matière d'enseignement, les gouvernements s'efforcent de coopérer avec des partenaires puissants et novateurs. Que ces nouveaux associés soient des ONG, des entreprises privées, des groupes religieux ou communautaires ou des organismes donateurs internationaux, leur participation à la planification, au financement et à la fourniture de l'enseignement, ainsi que leurs apports en matière d'innovations, ne sont plus considérés comme un luxe ou une expérience mais comme un élément indispensable. [...] (UNESCO, 1994, p. 31).

Como alternativa para o não investimento em políticas públicas educacionais no contexto de crise econômica, o Estado passa a orientar a criação de alternativas, pela via da criação de associações, visando promover a qualidade da educação oferecida. Nesse fim, o próprio documento retrata o aumento no processo de “democratização e descentralização dos sistemas educativos e o aumento da participação das autarquias na gestão escolar” refletem no aumento do número de parcerias. O intuito segundo o relatório seria “descentralizar” e “*desformalizar*” a escola e oferecer oportunidade de educação iguais a todos. Considerando as múltiplas relações do sistema educacional e, conseqüentemente, da escola é necessário pensar

de que tipo de “descentralizar” e de “desformalização” deseja-se, pela via dos acordos internacionais, mediados pela Conferência Mundial de Educação de Nova Delhi, se a ideia foi abraçar as parceiras como forma de acolher as intenções e interesses privados nas organizações públicas pela via do financiamento, ou se foi apenas o interesse de cooperação visando o sucesso da educação pública, quando se trata da “desformalização”, retira-se a forma, deixa-se sem forma, considerando o formato anterior, possivelmente, para dá nova forma, nova estrutura. Nesse caso, descentralizando para reduzir os investimentos e criando novas parcerias, co-responsabilizados, ONG’s, empresas privadas, grupos religiosos, comunitários, agências doadoras internacionais, entre outras. O texto, portanto, sinaliza formalmente que “participação no planejamento, financiamento e provisão de educação, bem como que suas contribuições em termos de inovações [...] são [...] consideradas [...] como um elemento indispensável” (UNESCO, 1994, p. 31).

No enfoque apresentado, ratificamos ainda, no contexto da Educação para Todos, a importante função das ONG’s, nos últimos cinco anos, no implemento e vinculação no desenrolar das políticas educacionais, considerando, pois, que um grande número dessas organizações é capaz de oferecer gestão e liderança competentes e profissionais no campo da educação, também, não formal (UNESCO, 1994). Nesse aspecto, endossa-se no relatório no tópico sobre “Les communautés locales en tant que partenaires”, considerando que: “vários participantes defenderam alargar a definição de parcerias a todos grupos de apoio comunitário [...]. Essas associações voluntárias podem desempenhar um papel importante parcerias locais para a educação (UNESCO, 1994, p. 32-33). O que se pode considerar sobre a questão, é que: qual a intencionalidade do alargamento da abertura das instituições educativas visando a participação social a ‘todos’ os grupos de apoio comunitário? A questão seria saber que contribuições político-sociais e culturais a participação social - das instituições governamentais, das não-governamentais, das privadas, das organizações sociais, das comunidades local e escolar - teriam para melhorar no planejamento das políticas internas e no trabalho desenvolvido e refletido na vida dos sujeitos que são atendimentos pelo ensino público.

Como temos a intenção de tratar de como a participação social foi e vem sendo evidenciada pelas orientações dos organismos internacionais tendo como recorte histórico, a partir de 1990, apresentamos, para tanto, nesse recorte, sinteticamente, as orientações do Projeto

Principal de Educação para a América Latina e Caribe – PEE²², coordenado pela Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe ORELAC, e suas demandas organizacionais instituídas para as políticas públicas educacionais por meio das reuniões do Comitê Intergovernamental do Projeto Principal de Educação - Promedlac nos anos de 1990, Promedlac IV (1991), V (1993), VI (1996) e o VII (2001), e do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe - PRELAC.

Na especificidade do Promedlac IV (UNESCO, 1991), acentua e reitera os ideais da Conferência de Jontien no que se refere a responsabilidade de todos com a educação. Este vem, nesse sentido, considerando que seria essencial o fortalecimento da dimensão democrática e participativa tanto no desenho como na implementação das políticas educativas com intenção de intervir diretamente na satisfação das necessidades básicas da aprendizagem, assim como no melhoramento da qualidade da educação formativa pública.

O Promedlac V realizado em Santiago no Chile em 1993, por meio do “Informe del Director General sobre los trabajos de la quinta reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe” (UNESCO, 1993), especificamente, não apresentou nenhuma orientação sobre o processo de participação social. Nele está contido apenas recomendações que se aproximam do processo de gestão da educação e do ensino, reafirmando a prioridade de análise cuidadosa das experiências exitosas de inovação pedagógica e de gestão, ratificando, pois, a necessidade de “profissionalizar a gestão das escolas” como também a gestão da administração dos sistemas. Assim como, colocar em prática uma nova cultura organizacional baseada em estratégia de gestão por conhecimento, tendo como foco a ação pedagógica do ensino e da aprendizagem da leitura e da escrita.

As informações contidas no Relatório da Sexta Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Grande Projeto de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC VI) (UNESCO, 1996), realizada em Kingston na Jamaica em 1996, traduz-se, no aspecto da participação social na gestão da educação e do ensino, numa proposta de melhoria do nível da educação oferecida e um dos resultados almejados seria o fortalecimento da

²² Criado em 1979, por iniciativa da CEPAL e da UNESCO, O Projeto Principal da Educação (PPE) vem realizando estudos para orientar a educação na América Latina. O seu objetivo principal era delinear uma política educacional para a região, que tivesse continuidade no tempo e impacto nas políticas de desenvolvimento. Esse projeto tem se constituído em uma referência para a tomada de decisão no campo educacional no continente latino-americano (CASTRO, 2008, p. 390).

democracia participativa, principalmente, em sala de aula. Aspecto este, que focaliza a função docente como critério para a promoção da participação dos/das alunos/as no processo de ensino. Por outro lado, o documento analisado propõe que haja investimento público e privado como prioridade na educação. Associa o respeito à diversidade ao desenvolvimento de uma cultura de paz e na qualidade e relevância na educação. Assim como, serviria para obter a participação dos pais/mães e responsáveis no processo educativo dos filhos.

Já a Promedlac VII, realizada em Cochabamba na Bolívia em 2001, trouxe avanços sobre a participação social em suas análises e recomendações por meio do documento “*Declaracion de Cochabamba y recomendaciones sobre políticas educativas al inicio del siglo XXI*” (UNESCO, 2001). Nela estão contidas orientações mais gerais sobre as demandas organizacionais das políticas educacionais e do investimento para a educação formalizada nos países membros. Neste documento tomamos, de forma mais específica, as orientações voltadas para o desenvolvimento do processo de participação social nas instituições e dimensões da educação, considerando, que: é necessário criar “mecanismos adequados e flexíveis que assegurem a participação sustentada de múltiplos atores”. O documento menciona que devam existir mecanismos de integração nas diferentes áreas do trabalho educativo, isso inclui as bases da gestão das escolas públicas, ressaltando a função das famílias, a sala de aula e a instituição escolar e a sua articulação com o desenvolvimento local. Assim como, por sua vez, coloca o Estado como fomentador dos processos de aumento dos estímulos para que haja a participação da sociedade na concepção, execução e avaliação do impacto das políticas educacionais.

A Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL) e a Oficina Regional de Educação para América Latina e Caribe (ORELAC), sob o comando e orientação da UNESCO, apresentam diretrizes para reestruturação e reforma dos sistemas educacionais da região. O documento é intitulado “*Educacion y Conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad*”.

O documento da CEPAL e da OREALC (1992) temas como “*Los desafíos de la democratización en los años noventa*” e explora a temática sobre a “*Inserción internacional y democratización*”. Para tanto, em sua sistematização foca, principalmente, no aspecto: “*la mayor apertura de las economías latinoamericanas y el objetivo de lograr una inserción internacional más sólida plantean nuevas demandas a los procesos de democratización*” (CEPAL-OREALC, 1992, p. 28).

Confirmado a intenção, no *corpus* do documento ressaltamos que:

La tarea esencial de la democratización no es sólo satisfacer esas demandas de innovación institucional, sino también contribuir a inducir las y encauzarlas, a fin de evitar sus efectos potencialmente destructivos. Por su parte, la consolidación de regímenes abiertos y participativos provocará un aumento del clamor por una mayor equidad. En consecuencia, la inserción internacional propone nuevos desafíos a la democracia y ésta, a su vez, propicia una intensificación de la demanda de equidad (CEPAL-OREALC, 1992, p. 30)

Em nível de sistema governamental, propõe-se por meio da democratização a instauração e a consolidação de regimes abertos e participativos que, possivelmente, pode levar a equidade, ou seja, abre-se para a inserção de novos organismos e instituições internacionais para atingir a democracia e, sob essa perspectiva, atingir a equidade. Assim como, confirmando as informações, o documento ratifica que “*el ejercicio de la ciudadanía depende tanto del acceso a una cultura participativa común como de la capacidad de autonomía [...]*” (CEPAL-OREALC, 1992, p.87). Nesse aspecto, expõe-se, como incremento de uma cultura de base participativa como critério para o exercício da cidadania e, conseqüentemente, da autonomia. No âmbito do Estado capitalista, muito embora tenhamos orientações que visem a adoção de medidas participativas e democráticas, dificilmente atingimos, em sua essência, práticas voltadas para a base social, o proletariado.

As orientações dos organismos internacionais, sejam econômicos e/ou político-sociais, tendem a apresentar em suas demandas organizativas para o sistema de educação o desenvolvimento local e regional, formação de recursos humanos, teoria econômica, gestão empresarial, e no mesmo nível trata-se de aspectos democráticos, participativos e equidade. E, no tópico sobre “*Reflexiones finales: percepciones y tendencias*” apresenta as reafirmações como exposto abaixo:

i) Apertura: De la consideración de estos sistemas y sus funciones como orientados exclusiva o básicamente hacia su autosustentación, a la satisfacción de sus valores inherentes y al control por sus propios integrantes, a una visión abierta que los define y evalúa en función de los beneficios que aportan a la economía, la sociedad y la cultura. El abandono del corporativismo educacionalista y tecno-científico en favor de un sistema participativo, flexible y abierto a su entorno.

ii) Descentralización: De la idea de que conviene organizar centralizadamente la empresa educativa, la capacitación laboral y las actividades de investigación y desarrollo, a una concepción descentralizada que busque fortalecer la autonomía de los establecimientos, estamentos y mecanismos y aumentar así su flexibilidad para adaptarse a las cambiantes necesidades del medio. Se debe enfatizar la preferencia por principios operativos de autorregulación y de libertad y flexibilidad institucionales (CEPAL-OREALC, 1992, p. 121-122)

A análise das informações permite perceber que o jogo do capital prospecta as condições do desenho, da organização, da estrutura e da dinâmica da materialidade das políticas públicas de e para a educação, também, em âmbito regional da América Latina e Caribe. Nesse embate, o documento propõe, em linhas específicas sobre o enfoque do objeto aqui explorado: a revisão da função do Estado; as revisões voltadas para as mudanças institucionais no aspecto das aberturas e das descentralizações. No primeiro momento da exposição, é possível associar a abertura dos sistemas aos interesses coletivos, dos membros, voltadas para autossustentabilidade como um dos pilares necessários a serem seguidos pelas instituições educativas. No segundo ponto, devemos partir da compreensão do conceito de descentralização, mas que ao mesmo tempo, permite perceber que este conceito é associado com as terminologias: empresa educacional; autorregulação e operação de flexibilização institucional. Nesse sentido, muito embora se tenha a intenção de promover a participação, a democracia e competência nos resultados da educação da América Latina e Caribe, existem elementos fundantes que reforçam as ideologias dominantes.

A Declaração Mundial de Educação em Dakar (2000) apresenta como marco temático principal “Educação para Todos: cumprindo nossos compromissos coletivos”, que segundo UNESCO (2001) propõe-se um desencadeamento da participação social tanto na educação quanto no ensino:

Para atingir esses objetivos, nós, os governos, organizações, agências, grupos e associações representadas na Fórum Mundial de Educação, nos comprometemos a:
III assegurar o engajamento e a participação da sociedade civil na formulação, implementação e monitoramento de estratégias para o desenvolvimento da educação;
IV. desenvolver sistemas de administração e de gestão educacional que sejam participativos e capazes de dar resposta e de prestar contas (UNESCO, 2000, p. 09).

Ratificamos, objetivamente, na estrutura das recomendações de Dakar, por meio do Fórum Mundial, as orientações para a participação da sociedade civil no processo de organização da educação pública. Nesse sentido, engloba-se todo processo de desenvolvimento e materialidade da educação, como também, é ensejado e experienciado o desenvolvimento dos sistemas públicos educacionais, de administração e gestão, por meio da participação social. Mas, que tenham resultados positivos no desenvolvimento da educação como também prestem contas dos investimentos e financiamentos.

Segundo Cabral Neto e Rodriguez (2009), apesar dos avanços previstos no PPE, os diagnósticos constatam que persiste uma série de problemas relativos aos sistemas educacionais. Nesse aspecto,

[...] para enfrentar tais problemas, foi elaborado um novo projeto de caráter regional denominado Projeto Regional de Educação para América Latina e o Caribe (PRELAC) aprovado em 2002, na Conferência de Havana (CABRAL NETO & RODRIGUEZ, 2009, p. 39).

O documento Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – PRELAC, intitulado “Uma trajetória regional em direção à Educação para Todos” (2004) aponta os princípios: *dos insumos e da estrutura às pessoas; da mera transmissão de conteúdos ao desenvolvimento integral das pessoas; e, da homogeneidade à diversidade; da educação escolar à sociedade educadora*. Nessa perspectiva, para o primeiro princípio elencado fica estabelecido que:

[...] implica desenvolver as motivações das pessoas e suas capacidades para que utilizem adequadamente os insumos e se comprometam com a mudança educacional e seus resultados. Supõe uma passagem da visão de atores à de autores dos processos educativos, das decisões individuais à cooperação entre sujeitos (PRELAC, 2004, p. 09).

A ênfase apresentada mostra que o PRELAC continua assumindo o compromisso estabelecido no projeto societário da Educação para Todos. Remonta e incorpora como temas centrais o ideário do discurso coletivo, plural, transformador, sucesso nos processos de gestão da sala de aula no ensino e na aprendizagem, assim como na mudança da visão de gestão dos sistemas e das instituições de ensino. A perspectiva da transformação e mudança educacional vem agregada com a perspectiva dos resultados, ratificando a expansão da promoção e desenvolvimento das avaliações em larga escala.

No item 4 do documento do PRELAC denominado “*Foco na gestão e flexibilização dos sistemas educativos para oferecer oportunidades de aprendizagem efetiva ao longo da vida*” tem-se como pressuposto:

[...] a transformação da organização e das normas rígidas dos atuais sistemas educacionais, para oferecer propostas diversificadas, que reconheçam a heterogeneidade das necessidades educativas e atribuam maior grau de autonomia às escolas. Enfatiza, além disso, a necessidade de colocar a gestão a serviço da aprendizagem dos estudantes (PRELAC, 2004, p. 10).

As orientações apresentadas mostram que existe um interesse em atender as especificidades voltadas para as diferenças entre os sujeitos, assim como também permitir a readequação das escolas as mudanças e as transformações sociais pela via da diversidade. Cabral Neto e Rodriguez (2009, p. 39) consideram que “é necessário oferecer uma variedade de opções e modalidades para alcançar uma aprendizagem ao longo da vida”. Outro aspecto notório seria o processo de atribuição de “maior grau de autonomia às escolas”. Considerando que a escola pública vem ao longo dos anos buscando se adaptar as transformações sociais e tecnológicas muito latentes e urgentes que envolvem seus sujeitos, como promover uma gestão e uma escola autônoma se ainda vivemos maciçamente os “mandos e desmandos” de uma cultura patrimonialista tanto em nível de sistema quanto em nível de escola? Mudam-se os atores, mas o enredo é o mesmo? Como deixar de ser atores e passar a ser autores se a estrutura e a dinâmica da materialidade da política é adversa e contraditória ao que está estabelecido.

Sobre o PRELAC, Cabral Neto e Rodriguez (2009) reafirmam o seu horizonte até o ano de 2015. Assim como sinalizam que o eixo privilegiado do documento é a gestão. Pois, sinteticamente, estabelecem: a gestão educacional a serviço da aprendizagem; responsabilidade social com a educação; as escolas como comunidades de aprendizagem e os docentes e o seu protagonismo nas mudanças. No item sobre a responsabilidade social com a educação estão incluídos “a participação dos pais e da comunidade educativa” (CABRAL NETO & RODRIGUEZ, 2009, p. 42).

A UNESCO, junto com o UNICEF, o Banco Mundial, o Fundo de População das Nações Unidas - UNFPA, o PNUD, a ONU Mulheres e o Escritório do Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados - ACNUR, organizou o Fórum Mundial de Educação 2015, em Incheon, na Coreia do Sul, entre 19 e 22 de maio de 2015 (UNESCO 2015). O resultado do encontro foi a publicação do documento “*Educação 2030: Declaração de Incheon: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos*”. O documento apresenta no item sobre a “Implementação de nossa agenda conjunta” a seguinte proposição:

Reafirmamos que a responsabilidade fundamental para a implementação bem-sucedida desta agenda cabe aos governos. Estamos determinados a estabelecer marcos legais e políticos que promovam a prestação de contas e a transparência, bem como a **governança participativa** e parcerias coordenadas em todos os níveis e setores, além de apoiar a luta pelo direito à participação de todas as partes interessadas (UNESCO, 2015, p. 03. GRIFO NOSSO).

A participação social no acordo de Incheon não é apresentada de forma explícita, com seu caráter coletivo. O que se observa é uma apresentação de conceitos que não viabiliza compreensões para o processo de gestão das políticas ou dos sistemas e instituições no formato democrático. Nesse aspecto, projeta-se transparência, governança participativa, parcerias, parcerias coordenadas, prestação de contas e até mesmo inferindo sobre participação, mas limitando-a apenas aos envolvidos no processo. A primeira impressão, a própria redação do documento estabelece as relações aproximadas com os interesses capitalista, na medida em que, posteriormente, é reafirmado no que concerne as decisões de:

[...] desenvolver sistemas de monitoramento e avaliação nacionais abrangentes para produzir evidências sólidas que orientem a formação de políticas e a gestão dos sistemas de educação, e também assegurem a prestação de contas (UNESCO, 2015, p. 06).

A OCDE publica em 2015 as “Competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais”. No documento é estabelecido pela OCDE que:

A educação pode desempenhar um papel importante para atingir essas metas. É preciso informar os responsáveis pela elaboração de políticas, os professores e pais sobre o tipo de competências cognitivas e socioemocionais que devem ser incentivadas e como fazê-lo (OCDE, 2015, p. 26).

O enfoque apresenta a função de sujeitos elaboradores das políticas, pais e professores, sobre o tipo de competências cognitivas e socioemocionais devem ser incentivada para os/as estudantes. Notamos que os dados fazem referência a necessidade de se atingir as metas. Nesse aspecto, considerando as demandas do mundo contemporâneo capitalista, o processo indiscista não é mais um plano de fundo, mas um critério exigido quando trata-se de quantificação, de números, mesmo que não perpassa pela qualidade.

O documento da OCDE apresenta as informações que tratam da relação entre educação e progresso social, onde são apresentadas as relações sociais e a materialidade do interesse da relação e dos envolvidos no processo.

Ilustração 1: Relação entre contextos de aprendizagem, competências e progresso social



Fonte: OCDE (2015, p. 32).

Notamos que, na representação do diagrama, determina-se o começo e os grupos sociais que devem assumir a base dos contextos formativos. Esses contextos de fato representam a base do processo de socialização e educação. Os contextos: família – escola–comunidade estão nesse grupo que promovem as condições materiais e objetivas que o sujeito precisa, de amparo, para se desenvolver na dinâmica educativa, de apreensão, aquisição e aperfeiçoamento de conhecimentos. Para tanto, observamos que as dimensões estabelecidas como competências envolvem a aquisição e desenvolvimentos dos conhecimentos cognitivos e socioemocionais, que por sua vez fazem parte do jogo e do controle pelas condições cognitivas-motoras-psíquicas e emocionais dos sujeitos sociais por uma estrutura societária dividida em classes. Ou seja, na intencionalidade de promover um sujeito com o perfil adequado para o “progresso”, cada vez se assenta a necessidade de desenhar e acompanhar as demandas organizacionais das políticas públicas educativas com o objetivo de responder as dinâmicas do mercado de trabalho, da participação cívica, da saúde dentre outros aspectos.

De certo que o interesse pela formação e bem-estar do trabalhador continua sendo privilégio da classe burguesa em apresentar as diretrizes e as dinâmicas e as condições materiais para esse contexto, pois de certo que a “participação cívica” não necessariamente esteja atrelada a totalidade da participação social no formato orgânico e de interesse plausível as lutas do proletariado. Por isso mesmo não se retira, nos contextos do mundo capitalista, o interesse pela formação do trabalhador para o mercado, assim como a sua saúde, pois estas geram lucros.

O documento da OCDE ratifica os apontamentos apresentados destacando que, o “bem-estar individual e progresso social são compostos de diversos resultados”, entende-se que:

O objetivo final dos formuladores de políticas educacionais, professores e pais talvez seja ajudar as crianças a alcançar o nível mais alto possível de bem-estar. As iniciativas de bem-estar da OCDE consideram diferentes medidas econômicas e não

econômicas que compõem o bem-estar de pessoas e nações [...]. A estrutura para o bem-estar individual e o progresso social aqui apresentada segue a linha da Estrutura para Medição do Bem-estar e do Progresso da OCDE, que enfatiza o amplo espectro de resultados relevantes no mundo atual. Eles incluem educação, resultados no mercado de trabalho, saúde, satisfação com a vida, vida familiar, engajamento cívico, segurança e meio ambiente.

[...] para os formuladores de políticas e cada vez maior a importância de garantir e preservar os resultados sociais, como a boa saúde e uma cidadania engajada, num mundo em recuperação da crise econômica (OCDE, 2015, p. 32).

O que podemos verificar, de certo, é uma manobra para convencer os gestores públicos e persuadir ainda mais a população, pois o documento ratifica, consideravelmente, as intenções econômicas, que por vez, não é direcionada ao benefício e/ou a aplicação por melhores condições de vida da base social, o trabalhador. Por meio da ideologia do bem-estar (individual e coletivo) e do progresso social é inculcada a ideia de “evolução”, mas que os resultados tendem a ser, também, de interesse do capital que é o mercado de trabalho. Associa-se, para garantir respostas positivas nas proposições das políticas públicas, o acesso da população por meio do progresso social e da “participação social impositiva”, com o interesse de mascarar as perversas manifestações dos interesses do capitalismo.

Em síntese, existe uma influência direta dos OI nas políticas brasileiras, principalmente considerando que o Brasil é signatário dos acordos internacionais, recorrendo as orientações das Banco Mundial, OCDE, Banco Interamericano de Desenvolvimento, Fundo Monetário Internacional e, dentre outros organismos a UNESCO e o PNUD. A perspectiva da gestão dos sistemas e da escola pela via da promoção da social em órgãos colegiados

3 GESTÃO ESCOLAR, GESTÃO DEMOCRÁTICA DO ENSINO PÚBLICO E PARTICIPAÇÃO SOCIAL

[...] A construção de novas práticas, de processos democráticos de gestão, requer novas concepções, novos referenciais teórico-metodológicos, aliás, nem tão novos, entretanto, precisam incorporar outros fundamentos conformadores de uma sociedade, com a qual sonhamos, diferente da vigente (SANTOS, 2012, p. 13).

A epígrafe denota uma busca constante, no real, das instituições públicas educativas pela mudança e inserção de práticas mais acentuadas em favor dos processos de democratização da gestão. Interesses atrelados, principalmente, na mudança de concepção dos processos institucionalizados de gestão, exigindo uma ampliação aos interesses de quem as compõem, assim como, uma orientação teórica, fundamentalmente, apropriada pelos sujeitos sociais, que respaldem as ações coletivas de forma consciente.

A dinâmica do contexto atual, contemporâneo, vem exigindo cada vez mais dos sujeitos sociais compreensões sobre suas funções, colaborações e posicionamentos individuais e coletivos, baseando-se nas legislações nacionais, estaduais e locais, no que se refere à posição e participação dos sujeitos da comunidade escolar e/ou da comunidade local, no processo organizacional, político, pedagógico, financeiro e estrutural da escola. Nesse aspecto, as demandas advindas das políticas públicas mais gerais, como das específicas educacionais, perfazem um formado institucionalizado, de abertura, para que as escolas permitam, ousem, galguem e até mesmo conscientizem e sensibilizem seus pares e demais sujeitos sociais, representativos, dos grupos que a compõem para um processo de encarar o processo que envolve as faces, fases, interfases e interfaces da gestão do ensino.

No tocante à discussão mais ampla, de forma teórica, sobre perspectiva de participação social na gestão do ensino, é necessário perceber os determinantes, os condicionamentos, os distanciamentos e aproximações, de fato, de ações que orientem e vislumbrem as possibilidades de participação dos sujeitos sociais, sujeitos da comunidade escolar, na gestão da escola. Assim como, entender como são estabelecidas, de um caráter mais analítico para a especificidade e vice-versa, as relações dos sujeitos com as demandas das orientações das políticas públicas, quando não, sugestões “impositivas” de um sistema educativo açoitado por demandas do capitalismo, para serem implantadas e implementadas no cotidiano das escolas públicas. Além de conhecer como os textos e contextos da gestão da escola, da gestão democrática e da

participação social se encontram, se relacionam e se materializam nas concepções e nas práticas de quem as vivenciam no âmbito da gestão do ensino público.

Nesse sentido, a construção dessa Seção está formatada em dois pontos principais: no primeiro momento, situamos a temática democracia e participação, a partir de uma abordagem conceitual; no segundo momento faz referência a gestão da escola pública como um espaço democrático e de participação social; no terceiro, abordamos a especificidade, sobre a participação social no espaço de gestão do ensino público.

3.1 Democracia e participação: relações orgânicas

A escola pública como instituição e organização social constitui-se, no âmbito da sociedade contemporânea, também, uma organização jurídica que tem, ou deveria ter, como propósito o atendimento das necessidades de formação intelectual e educacional da classe proletária, operária. Mas, esta não só promove o acesso ao conhecimento formalizado, científico e cultural, pois está para o grupo social, na conjuntura atual, pelo aspecto hegemônico e ideológico de dominação pela camada burguesa, como uma das únicas formas de acesso aos bens materiais produzidos socialmente, ou pelo menos, como aspecto utópico seria. Considerando, pois, que existam empecilhos de acesso ao conhecimento no formato mais orgânico, emancipador e crítico pela classe proletária em sua integralidade e totalidade é importante buscar na força da organização coletiva dos trabalhadores no poder para a transformação da sociedade. Nesse sentido, Santos (2012) reflete que “torna-se necessária uma reflexão imediata: o poder é uma relação social, e essa implica sujeitos com projetos, interesses, visões de mundo. O poder é exercido por pessoas que se relacionam” (SANTOS, 2012, p. 16). Para tanto, existem caminhos e lutas, lutas de classes, para serem deflagradas no tocante ao alcance dos direitos dos trabalhadores em ter acesso à educação com qualidade, como direito, que no caso dessa discussão, se traduz ao direito social pela educação, ensino e gestão pública em sua integralidade.

O processo educativo em seus formatos das políticas e instituições são alvos desse poder exercido pela classe burguesa, poder hegemônico de dominação dos bens produzidos socialmente. E, tendo o domínio da produção, tem o domínio das vivências e sobrevivências. Na determinação das condições objetivas e subjetivas que reforçam a divisão social entre as classes, apresentam ditames conservadores dos direitos dos que detém o poder e são possuidores

dos bens de produção. Pela via do aparelho do Estado, a classe rica difunde suas intencionalidades e projetos, determinando ideologias e utopias pelo consenso, ou não, mascarando assim, o domínio das políticas de formação e educação, a própria ação de formação dos trabalhadores e trabalhadoras, os processos de gestão da educação e do ensino, e, assim como, no tocante ao objeto de estudo aqui proposto, a apropriação dos bens sociais e culturais.

O poder hegemônico para Gramsci (2001) está ancorado nos dois planos superestruturais: a sociedade civil e a sociedade política. No âmbito dessas duas esferas, se materializa a “função de “hegemonia” que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas” (GRAMSCI, 2001, p. 21). Nessa relação, por meio da hegemonia, que se compreende como uma estratégia de dominação, desloca o interesse da classe burguesa sobre a classe proletária, dos trabalhadores e trabalhadoras, produzindo e conduzindo as suas intencionalidades pelo consentimento. A hegemonia, no âmbito dos planos superestruturais, materializa-se, também, num formato contraditório. E, aqui encontram-se materializadas, nas ações das instituições sociais, por meio de várias determinações, entre as quais: no desenho da política e nos instrumentos legais e normativos do sistema e da escola; nas orientações das ações do sistema para a instituição escolar; na subjetividade dos sujeitos; no processo formativo dos educadores; e entre fatores, na própria organização da escola em seu processo de gestão.

É necessário ter como fundamento principal que “a realidade social não é feita de partes autônomas, que possam ser compreendidas isoladamente. A realidade social é uma totalidade” (MARX; ENGELS, 2008, p.15). Nela são materializadas as intencionalidades e as ações dos sujeitos sofrendo a influência de múltiplas determinações, por meio de processos dinâmicos mediados e, também, contraditórios. Para tanto, no aprofundamento da análise, quais seriam as saídas já que a própria burguesia, pelo processo de hegemonia, assume o controle dos aparatos de dominação?

O grupo social da classe trabalhadora, pelo próprio processo de formação intelectual, precisa criar as condições e saídas contra hegemônicas. A luta de classe pela democratização e participação social na política, na organização das instituições, no processo de gestão tanto dos sistemas quanto das instituições, não só nas decisões, mas no planejamento, execução e avaliação compreende um caminho a ser partilhado, ampliado e transformado, com consciência crítica e desejo de mudança, pois, o que está posto e como está posto precisa ser questionado e

mudado, já que não atende aos reais interesses do proletariado. É por meio da luta, que se consegue aberturas para se avaliar e analisar, criteriosamente, considerando, de fato, as perspectivas do interesse coletivo.

Considerando e tendo como base o contexto apresentado, antes de explicitar, teoricamente, os caminhos de entendimento sobre gestão escolar, gestão democrática, ensino público e participação social e suas relações, é necessário apresentar um entendimento sobre democracia e participação, tendo como intenção esclarecer os caminhos conceituais que ajudam a pensar a organização e funcionamento da escola pública pela via da participação social.

Por meio das análises sobre os movimentos das classes e camadas sociais, assim como pela luta dos trabalhadores, ou seja, lutas históricas das classes sociais se chega, também, ao entendimento de democracia na perspectiva teórica do marxismo. Para tanto, partimos dos ideais de Marx e Engels e, de Gramsci para perceber as relações coletivas de acesso ao processo de democratização, que por sua vez, quando fundamentado nas perspectivas ideológicas orgânicas de afirmação e formação do interesse dos trabalhadores, pela via direta, pode constituir-se em democracia.

O processo democrático, a democracia, no que concerne ao pensamento de Marx e Engels (2007), fica limitada as condições de produção de divisão do trabalho e, conseqüentemente a individualização e a propriedade privada. O poder social pela via da cooperação natural dá espaço para uma força externa, que não advém dos anseios dos sujeitos coletivos e passa a operar pelo controle, por fases independentes dos interesses dos sujeitos coletivos. Nesse aspecto, o que existia como fundamental na organização social no formato natural, na medida em que imperava os propósitos macros comunitários, era o processo de organização coletiva e seus reflexos aos interesses coletivos.

Assim sendo, quando os anseios deixam a coletividade e os resultados do modo de produção passam a operar em favor da propriedade privada, o trabalhador vai encontrar respostas na organização da camada dos trabalhadores a viabilidade de, por meio da luta de classe, garantir o acesso, mesmo que reduzido, aos seus direitos, que são legítimos: o da existência e o da sobrevivência.

O pensamento de Marx & Engels (2011) traduz o exposto, considerando, principalmente, a possibilidade da revolução e a reintegração dos bens de produção aos trabalhadores e trabalhadoras, na medida em que:

[...] na luta contra a burguesia o proletariado é forçado a organizar-se como classe, se mediante uma revolução torna-se a classe dominante e como classe dominante suprime violentamente as antigas relações de produção, então suprime também, juntamente com essas relações de produção, as condições de existência dos antagonismos de classe, as classes em geral e, com isso a sai própria dominação de classe (MARX & ENGELS, 2011, p. 67)

No que concerne a tomada de poder pelos trabalhadores, por meio da revolução, assim como a conquista da democracia, Marx e Engels (2011) evidenciam a condição de reposicionamento do proletariado ao poder, no lugar da burguesia, a uma conquista da democracia, ou seja, retorna-se ao poder natural na condição de usufruto dos bens produzidos por todos e para todos. Nessa perspectiva, dizem que:

[...] o primeiro passo da revolução dos trabalhadores é a ascensão do proletariado à situação de classe dominante, ou seja, a conquista da democracia.[...]
O proletariado vai usar seu predomínio político para retirar, aos poucos, todo o capital da burguesia, para concentrar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado – quer dizer, do proletariado organizado como classe dominante – e para aumentar a massa das forças produtivas o mais rapidamente possível (MARX & ENGELS, 2011, p. 44).

O exercício para um trabalho de reapropriação do poder pelos trabalhadores advém, principalmente, da organização da classe proletária e das lutas que são travadas na dinâmica estrutural da sociedade civil (GRAMSCI, 2001). Para tanto, para se atingir o poder seria necessária a dissolução do estado burguês e da sociedade de classes, e por meio da emancipação político-organizacional do proletariado se chega ao poder e se determina a estrutura do Estado. pois, segundo Marx (1993) “toda classe que aspira a dominação [...] deve conquistar primeiro o poder político, para apresentar seu interesse como interesse geral, ao que está obrigada no primeiro momento”.

Gramsci (1919) em “Democracia Operária” reafirma que seria “somente através de um trabalho comum e sólido de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca nascerá a ação concreta de construção” (GRAMSCI, 1919, s/). O caminho democrático parte da consciência de classe e de uma formação recíproca entre os sujeitos da classe proletária.

No contexto da organização dos trabalhadores, nas fábricas, Gramsci (1919) trata da organização e transformação interna das comissões e conselhos de fábricas, considerando o poder de decisão, a todos, em assembleias, e não apenas aos que são sindicalizados, diz que:

As comissões internas são órgãos de democracia operária que é necessário libertar das limitações impostas pelos empreendedores, e nos quais é necessário infundir vida

nova e energia. Hoje, as comissões internas limitam o poder do capitalista na fábrica e desenvolvem funções de arbitragem e disciplina. Desenvolvidas e enriquecidas, deverão ser amanhã órgãos do poder proletário que substituirá o capitalista em todas suas funções úteis de direção e de administração (GRAMSCI, 1919, s/).

Nesse sentido, Gramsci apresenta uma contribuição para se pensar o formato da organização e luta dos trabalhadores fabris, questionando, pois, a forma de democracia e de participação nas comissões internas como instrumento de emancipação e de democracia. Seria, pois, as formações do poder proletário em direção a democracia dos e para os trabalhadores. Seria, pois, o desejo pela implementação da “democracia real, na qual há o desejo e a prática de justiça e de respeito a todo ser humano e, mais inda, há luta pela sua humanização” (DALBÉRIO, 2009, p. 73).

Chauí (2005) levando em consideração o pensamento da esquerda aponta que a democracia esteja fundada na “compreensão do social como divisão interna das classes a partir da exploração econômica e, portanto, como luta de classes” (CHAUÍ, 2005, p. 24-25). A autora complementa seu pensamento destacando as compreensões e as relações da democracia com os formatos gerais da sociedade, e não somente considerando a ideia de um regime político na forma de governo. Nesse aspecto, sinteticamente, destaca-se que democracia:

- Forma geral da existência social em que uma sociedade, dividida internamente em classes, estabelece as relações sociais, os valores, os símbolos e o poder político [...];
- Forma sociopolítica definida pelo princípio da isonomia (igualdade dos cidadãos perante a lei) e da isegoria (direito de expor em público suas opiniões, vê-las discutidas, aceitas ou recusadas), tendo como base a afirmação de que todos são iguais porque livres, isto é, ninguém está sob o poder de um outro porque todos obedecem às mesmas leis das quais todos são autores (autores diretamente, numa democracia participativa; indiretamente, numa democracia representativa). [...];
- Forma política na qual [...] o conflito é considerado legítimo e necessário, buscando mediações institucionais para que possa exprimir-se. [...]
- Forma sociopolítica que busca enfrentar as dificuldades [...] conciliando o princípio da igualdade e da liberdade e a existência real das desigualdades, bem como o princípio da legitimidade do conflito e a existência de contradições materiais fazendo com que os direitos civis sejam sobredeterminados por direitos econômicos e sociais. [...] tem como característica principal a criação de direitos novos, postos pelas condições históricas e pelas lutas sociopolíticas. [...];
- Única forma sociopolítica na qual o caráter popular do poder e das lutas tende a evidenciar-se nas sociedades de classes, na medida em que os direitos só ampliam seu alcance ou só surgem como novos pela ação das classes populares contra a cristalização jurídico-política, que favorece a classe dominante. [...];
- Forma política na qual a distinção entre o poder e o governante é garantida não só pela presença de leis e pela divisão de várias esferas de autoridade, mas também pela existência das eleições, pois estas não significam mera alternância no poder, mas assinalam que o poder está sempre vazio, que seu detentor é a sociedade e que o governante apenas o ocupa por haver recebido um mandato temporário para isso. [...] (CHAUÍ, 2005, p. 24-25).

As informações apresentadas apontam no contexto macro as condições de efetivação da democracia enquanto constituinte de uma totalidade de uma sociedade que emerge da diferença de acesso aos bens materiais e as lutas entre as suas classes sociais constituintes. Apresentando as aproximações com os anseios sociais e coletivos, a fim de atender, principalmente, ao acesso igualitário de participação popular, embora representativa, aos direitos socialmente construídos. Nesse aspecto, a democracia tem as características apontadas pela autora, assim como os formatos, contextos e dinâmicas assumidas pelo Estado e pela classe burguesa a fim de garantir a hegemonia e o domínio pela via dos direitos sociais da educação escolar. E, por outro lado, a partir de uma definição liberal da democracia, que a entende “como regime da lei e da ordem para a garantia das liberdades individuais” (CHAUÍ, 2005, p. 23).

No dicionário de política, Norberto Bobbio, Nicola Matteucci e Gianfranco Pasquino (1998) afirmam que, na teoria contemporânea da Democracia, confluem três grandes tradições do pensamento político:

- a) **a teoria clássica**, divulgada como teoria aristotélica, das três formas de Governo, segundo a qual a Democracia, como Governo do povo, de todos os cidadãos, ou seja, de todos aqueles que gozam dos direitos de cidadania, se distingue da monarquia, como Governo de um só, e da aristocracia, como Governo de poucos;
- b) **a teoria medieval**, de origem romana, apoiada na soberania popular, na base da qual há a contraposição de uma concepção ascendente a uma concepção descendente da soberania conforme o poder supremo deriva do povo e se torna representativo ou deriva do príncipe e se transmite por delegação do superior para o inferior;
- c) **a teoria moderna**, conhecida como teoria de Maquiavel, nascida com o Estado moderno na forma das grandes monarquias, segundo a qual as formas históricas de Governo são essencialmente duas: a monarquia e a república, e a antiga Democracia nada mais é que uma forma de república (a outra é a aristocracia), onde se origina o intercâmbio característico do período pré-revolucionário entre ideais democráticos e ideais republicanos e o Governo genuinamente popular é chamado, em vez de Democracia, de república. O problema da Democracia, das suas características, de sua importância ou desimportância é, como se vê, antigo. Tão antigo quanto a reflexão sobre as coisas da política, tendo sido repropósito e reformulado em todas as épocas. De tal maneira isto é verdade, que um exame do debate contemporâneo em torno do conceito e do valor da Democracia não pode prescindir de uma referência, ainda que rápida, à tradição (BOBBIO, MATTEUCCI & PASQUINO, 1998, p. 319-320).

Considerando a classificação histórica das formas de representação da democracia, é oportuno salientar que, no âmbito dessa discussão, a relação de democracia na teoria moderna, considerando que se trata da república, constituído por um governo popular. Assim como, também, referindo-se as práticas de um sistema governamental no contexto da pesquisa aqui empenhada. Outrossim, a função do Estado na conjuntura neoliberal a fim de privilegiar o interesse burguês por meio do usufruto da democracia se afina a máxima ideológica de que:

[...] é a liberdade individual em sua relação com o Estado, aquela liberdade de que são manifestações concretas as liberdades civis e a liberdade política. [...] o Estado que reconhece [...] os direitos de liberdade de pensamento, de religião, de imprensa, de reunião, etc., fosse a Democracia representativa ou parlamentar, onde o dever de fazer leis diz respeito, não a todo o povo reunido em assembleia, mas a um corpo restrito de representantes eleitos por aqueles cidadãos a quem são reconhecidos direitos políticos (BOBBIO, MATTEUCCI & PASQUINO, 1998, p. 323).

A perspectiva de democracia liberal apresenta relações direta com a propriedade privada e acentua o reconhecimento das manifestações de liberdade. Porém, sob o comando representativo, que por sua vez, nessa perspectiva deva agregar as manifestações e interesses da coletividade que representa. De fato, a instauração e incentivo a democracia representativa possui, de fato, relações diretas com os interesses burgueses, pois a ideia seria negociar com menos sujeitos suas pretensões e objetivos, garantindo assim, a manutenção do poder. Na perspectiva representativa, muitos são os exemplos de cooptação, de assédio, de persuasão e de consenso entre representantes dos trabalhadores e a burguesia.

Chauí (2005) aprofunda a questão e desvela as condições da democracia, enquanto sistema de interesse e práticas liberais e neoliberais. Nesse sentido, aponta que existam relações entre o pensamento democrático associado a liberdade e a competição.

[...] essa definição da democracia significa, em primeiro lugar, que a liberdade tende a reduzir-se, de um lado, ao chamado direito de ir e vir e, de outro, à competição econômica da chamada livre iniciativa e à competição política entre partidos que disputam eleições; em segundo, que há uma redução da lei à potência judiciária para limitar o poder político, defendendo a sociedade contra a tirania, pois a lei garante os governos escolhidos pela vontade da maioria; em terceiro, que há uma identificação entre a ordem e a potência dos poderes Executivo e Judiciário para conter os conflitos sociais, estabelecendo limites (tanto jurídicos como policiais e repressivos) para impedir sua explicitação e desenvolvimento completos; em quarto lugar, que, embora a democracia apareça justificada como valor ou como bem, é encarada, de fato, pelo critério da eficácia, medida, no plano legislativo, pela ação dos representantes, entendidos como políticos profissionais, e, no plano do Executivo, pela atividade de uma elite de técnicos competentes aos quais cabe a direção do Estado (CHAUÍ, 2005, p. 23).

É perceptível que, fundamentalmente, a concepção de democracia respaldada na base liberal, assumida, também, pelas demandas do Estado capitalista, uma função representativa, que advém da institucionalização de um governo escolhido pelo povo, processo democrático, mas que viabiliza uma escolha/ação de governo escolhido pela maioria social; pela via da institucionalização de organismos sociais representativos por meio de colegiados e conselhos no âmbito da sociedade civil e das macros políticas; assim como, dentre outros aspectos, da

formalização da participação social dos sujeitos sociais na dinâmica dos conselhos e colegiados das micros políticas das instituições públicas, como é o caso da escola pública. Nesse aspecto, “a democracia moderna colocou no lugar dessas mudanças a rotatividade dos mandatos para criar a possibilidade de novas maiorias e minorias, e a alternância no poder” (OLIVEIRA, 2005, p. 14). E, por outro lado, na totalidade da organização social adotaram-se, no contexto da sociedade contemporânea, práticas da política democrática, que “consiste justamente em propiciar ações capazes de unificar a dispersão e a particularidade das carências em interesses comuns e, graças a essa generalidade, fazê-las alcançar a esfera universal dos direitos” (CHAUÍ, 2005, p. 25). Esses direitos sendo, portanto, gerais e universais tendo garantia e validade para todos os sujeitos, grupos e classes sociais, reconhecido e adotado por todos e todas (CHAUÍ, 2005).

Para o contexto das determinações neoliberais é importante considerar compreensões sobre perspectivas de democracia: a democracia participativa, a representativa, e a deliberativa. Assim sendo a democracia participativa se apresenta como condição necessário de promover o acesso e a inclusão dos sujeitos sociais nas decisões, em todos os âmbitos da sociedade organizada, garantida pela via legal. Para tanto, a manifestação da democracia participativa advoga as relações entre sujeitos e grupos, ou seja, participação real, política, dos sujeitos sociais. Pela via representativa, apresenta, também, como uma democracia participativa, que comunga com condições decisórias e de decisão políticas, porém, estão voltados para movimentos comunitários, na medida em que se elege representantes da coletividade organizada, pode ser grupo de trabalhadores/as, com fins de direito de representar a coletividade por delegação a eles/as impetrados. A perspectiva deliberativa, assume um formato de deliberações em grupo, reuniões, assembleias sobre determinadas decisões políticas, desejo da maioria.

Para o socialismo, o ideário da democracia segundo Bobbio, Matteucci & Pasquino (1998):

[...] o aprofundamento do processo de democratização da parte das doutrinas socialistas acontece de dois modos: através da crítica da Democracia apenas representativa e da conseqüente retomada de alguns temas da Democracia direta e através da solicitação de que a participação popular e também o controle do poder a partir de baixo se estenda dos órgãos de decisão política aos de decisão econômica, de alguns centros do aparelho estatal até à empresa, da sociedade política até à sociedade civil pelo que se vem falando de Democracia econômica, industrial ou da forma efetiva de funcionamento dos novos órgãos de controle (chamados “conselhos

operários”), colegial, e da passagem do autogoverno para a autogestão (BOBBIO, MATTEUCCI & PASQUINO, 1998, p. 124-125).

O entendimento mostra que os interesses da classe de trabalhadores vão além do que a simples negociação de permissões ou de atendimento, em parte, dos seus anseios. Buscam-se, a partir de uma perspectiva democrática, assumir os comandos e o privilégio das ações a serem executadas em favor do interesse dos/as trabalhadores/as. Um efetivo de controle das decisões pela via da democracia direta, participação popular e a sistematização e controle das bases em direção aos picos político, administrativos e, principalmente, econômico.

Na relação social da democracia com a perspectiva da participação e sua materialidade, no seu reconhecimento de sua limitação apenas via do regime político e, como também a ampliação do entendimento sobre sociedade democrática, recorreremos, ainda, ao pensamento de Chauí (2005) quando aprofunda as discussões e afirma que:

O pensamento de esquerda, no entanto, justamente porque fundado na compreensão do social como divisão interna das classes a partir da exploração econômica e, portanto, como luta de classes, redefiniu a democracia recusando considerá-la apenas um regime político, afirmando, então, a ideia de sociedade democrática. Em outras palavras, as lutas dos trabalhadores no correr dos séculos XIX e XX ampliaram a concepção dos direitos que o liberalismo definia como civis ou políticos, introduzindo a ideia de direitos econômicos e sociais. Na concepção de esquerda, a ênfase recai sobre a ideia e a prática da participação, ora entendida como intervenção direta nas ações políticas, ora como interlocução social que determina, orienta e controla a ação dos representantes (CHAUÍ, 2005, p. 23-24).

A quebra no entendimento do que realmente significa democracia imputada pela classe burguesa não se traduz num desenho favorável a classe proletária, pelo contrário. Quando se desvincula o interesse social, da maioria, com intencionalidades de controle e usufruto do poder, não se viabiliza a plenitude de uma sociedade democrática.

Em torno das subjetividades e objetividades envolvendo a temática democracia surgem os posicionamentos e discussões, históricas, principalmente, nas ações concretas dos sujeitos sociais, sobre o que a caracteriza, como esta pode ser constituída e, ainda, como ela se apresenta um dos elementos chaves para o processo organizacional das instituições públicas, a partir da Constituição Federal em 1988. Nesse sentido, como assertiva entendemos que a democracia, no âmbito das condições e apropriações das demandas liberais e neoliberais, apresenta um formato de totalidade que é inserido nas dinâmicas e relações sociais hegemônicas. As proposições do Estado para a formalização da democracia apresentam

contradições em suas orientações, assim como, estas são mediadas e amparadas por um sistema que negocia o interesse social majoritário em favor dos interesses da classe burguesa que, na maioria das vezes, efetivam o controle e condições ideológicas mascarando a realidade e não produzem significados e ressignificados na vida dos sujeitos sociais.

Oliveira (2005) destaca que a democracia é um sistema de governo de todos e todas, da maioria, mas que são assegurados os direitos da minoria. Acrescenta, portanto, que foi “concebido exatamente na perspectiva de mudanças de posições [...]: congeladas, fixas e imutáveis maioria e minorias, dificilmente se poderia falar em democracia” (OLIVEIRA, 2005, p. 14). Para tanto, o posicionamento apresentado questiona o processo da democracia instituído pelo Estado brasileiro, confirmando a crítica a concepção em base liberal. A mudança de posições tratada pelo autor faz referência a luta entre as classes pela permissão e dominação pelo consenso e, pelo acesso aos direitos, assim como na luta pela participação visando as garantias desses direitos.

O Estado brasileiro apresenta como critérios atuais de administração e de gestão a denominada Nova Gestão Pública, conduzida, principalmente, pelo Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado (PDRAE), para atender e adequar os formatos do Estado e de suas decisões as exigências do capital, das instituições de interesses capitalistas, como também do processo de mundialização. Essa concepção prega culmina com uma reforma gerencial que perpassa por adoções de diminuição e reduções das funções do Estado com as políticas sociais, aumento das privatizações de empresas estatais, e adequação das políticas nacionais as demandas da mundialização, aberturas e acordos econômicos pela via da mundialização.

Pela dominação dos aparelhos ideológicos do Estado, a burguesia atinge o consenso da classe proletária, quando esta não é consciente de seus direitos. Não é pela estratégia da revolução passiva, no consenso, quando se admite a exploração, que os pobres vão conseguir atingir o acesso aos bens materiais produzidos socialmente, ou ainda na esfera dos melindres institucionalizados, pela via ideológica do projeto burguês de “participação social”, que se vai atingir a democracia em seu caráter mais orgânico. É necessário reconhecer socialmente, por meio de um projeto societário, que:

[...] sociedade é democrática quando institui algo mais profundo, que é condição do próprio regime político, ou seja, quando institui direitos e que essa instituição uma criação social, de tal maneira que a atividade democrática social realiza-se como luta social e, politicamente, como um contrapoder social que determina, dirige, controla, limita e modifica a ação estatal e o poder dos governantes (CHAUÍ, 2005, p. 25).

Na realidade, o que se deseja em uma relação democrática, é a superação da neutralidade do pensamento fetichizado de que as coisas que estão postas, de orientações para o acesso e a participação social, são reais e de fato democráticas, e que devem ser aceitas como naturais e verdadeiras, sendo advindas de uma relação de luta de classe e de instauração do poder burguês. Ou que o sistema capitalista tem as melhores condições para o desenvolvimento social no que se refere aos estímulos e garantias de participação social na organização e gestão das instituições sociais e educativas. Na verdade, é necessário refletir e reconhecer a falácia de que a democracia “modernamente ancorada na materialidade da divisão social do trabalho e na sua centralidade, é uma escolha ética” (OLIVEIRA, 2005, p. 18). Conformando, portanto, que:

A política, neste caso, torna-se, necessariamente, um espetáculo, e deixa de ser operada pelos cidadãos. Não é de individualismo que se trata, mas da atomização. As classes sociais desfazem-se na bruma espessa das recombinações que parecem aleatórias, mas são, na verdade, dirigidas pelo “piloto automático” do capital (OLIVEIRA, 2005, p. 19).

O debate sobre a democracia enquanto fomentadora de uma sociedade, fundamentalmente, livre e igual para os cidadãos aponta para as condições materiais, objetivas, que a produzem. Ou seja, em que contexto, quais as concepções dos sujeitos, em qual perspectiva de Estado e se este funda-se, verdadeiramente, no Estado democrático de direito, assim como, entre outros fatores, se as bases de proposição, implementação, implantação, e efetivação e avaliação das políticas são oriundas das relações entre os sujeitos sociais, de todas as esferas, num processo contínuo, transparente, efetivo e democrático. Além do mais, se o sistema de governo leva em consideração enquanto princípios constituidores da democracia, ou em outras palavras quais os princípios democráticos fundamentadores das ações do governo visando a fomentação de uma sociedade justa e igualitária.

Os processos de democratização e de democracia exigem algumas condições já apontadas nesta discussão, entre as quais está em evidência, explícita e fundamentalmente, a participação dos sujeitos sociais. A participação, neste caso, por sua viabilidade de entendimento no contexto plural, de interesses societários comuns de igualdade entre todos os sujeitos, vem sendo ressaltada como uma condição, prerrogativa, para se pensar e discutir os espaços democráticos.

Os processos sociais que envolvem a participação apresentaram-na em vieses diferentes: a participação saiu de uma condição natural ou de um desejo de sociedade participante para

uma condição social representativa. No meio-termo, a participação dos sujeitos sociais perpassou por configurações e reconfigurações, que estiveram atreladas ao contexto histórico e as necessidades de regulação e regulamentação das condições de acesso e de participação. A temática também faz parte de grupos diferenciados de análises, de diferentes abordagens, construindo-se, assim um campo de estudos e perspectivas de pesquisas, principalmente, nas áreas das ciências políticas, humanas e sociais.

A participação dos sujeitos sociais, numa linha mais orgânica e socialista, vem fazendo par nas construções reais com a democracia, pois, as concepções marxistas apresentadas vêm mostrando que, o processo organizacional dos/as trabalhadores/as, podem levar a condição democrática. São relações que se intercalam, interligam e se interrelacionam na totalidade das lutas e da organização dos sujeitos sociais em classe. Nesse sentido, as construções coletivas e de lutas emergem para o interesse democrático, perfazendo, assim, o caminho pelo acesso a participação social.

A participação em sua condição orgânica é antes de tudo uma participação política. Pois, considerando que a participação seja plural e coletiva, exige-se uma consciência de classe, assim como de uma consciência política de classe pelo proletariado. A dinâmica do real exige nas lutas sociais posicionamentos efetivos, baseados numa perspectiva de coletividade, ou seja, consciência política, em favor dos interesses sociais. A participação social é política pelo viés da luta coletiva. Assim sendo, partimos do princípio de que é inviável lutar por uma participação social sem passar por uma participação política. Confirmando, pois que “o ideal democrático supõe cidadãos atentos à evolução da coisa pública [...] e fortemente interessados em formas diretas ou indiretas de participação (BOBBIO, MATTEUCCI & PASQUINO, 1998, p. 889).

Nas concepções de Bobbio, Matteucci & Pasquino (1998), sobre democracia e participação, é perceptível que:

A participação é também redefinida como manifestação daquela liberdade particular que indo além do direito de exprimir a própria opinião, de reunir-se ou de associar-se para influir na política do país, compreende ainda o direito de eleger representantes para o Parlamento e de ser eleito. Mas se esta liberdade é conceptualmente diversa das liberdades civis, enquanto estas são meras faculdades de fazer ou não fazer, enquanto aquela implica a atribuição de uma capacidade jurídica específica, em que as primeiras são chamadas também de liberdades negativas e a segunda de liberdade positiva, o fato mesmo de que a liberdade de participar, ainda que indiretamente, na formação do Governo esteja compreendido na classe das liberdades, mostra que, na concepção liberal da Democracia, o destaque é posto mais sobre o mero fato da participação como acontece na concepção pura da Democracia (também chamada participacionista), com a ressalva de que esta participação seja livre, isto é, seja uma expressão e um resultado de todas as outras liberdades. Deste ponto de vista, se é

verdade que não pode chamar-se, propriamente, liberal, um Estado que não reconheça o princípio democrático da soberania popular, ainda que limitado ao direito de uma parte (mesmo restrita) dos cidadãos darem vida a um corpo representativo, é ainda mais verdadeiro que segundo a concepção liberal do Estado não pode existir Democracia senão onde forem reconhecidos alguns direitos fundamentais de liberdade que tornam possível uma participação política guiada por uma determinação da vontade autônoma de cada indivíduo (BOBBIO, MATTEUCCI & PASQUINO, 1998, p. 323-324).

As reflexões ajudam a entender que existem diferenças e intencionalidades materializadas no processo de participação. Sua efetivação, quando e se acontece, pode prever uma aparência, que na realidade não apresenta vínculos diretos com os anseios da camada dos trabalhadores e trabalhadoras. O acesso e o direito a participação vêm mascarados por falsas dinâmicas convencionadas como realidade absolutas e ideologicamente disseminada pelos governos “democráticos” e liberais. Na perspectiva liberal toma-se pelo direito representativo, mas não reconhece o direito de liberdade política imputado pela sociedade democráticas, mas sim condicionam aos interesses representativos.

Patermam (1992) considerando o posicionamento político de Joseph Alois Schumpeter sobre a democracia clássica (1943), ressalta que:

[...] um ataque à noção de teoria democrática enquanto uma teoria de meios e fins; democracia, afirma ele, é uma teoria dissociada de quaisquer ideais ou fins. “Democracia é um método político, ou seja, trata-se de um determinado tipo de arranjo institucional para se chegar a decisões políticas — legislativas e administrativas”. Na medida em que se afirma uma “lealdade sem compromissos” à democracia, supunha-se que o método cumprisse outros ideais, por exemplo o de justiça (PATERMAM, 1992, p.12)

A afirmação de que a democracia é uma teoria de fato é aceita, considerando a organização social em que o poder emana do povo, da coletividade. As experiências de cunho democráticas, paulatinamente, representativas, atingem e são permeadas por conceitos e concepções resistentes e/ou que se ajustam as mudanças históricas, cumprindo, também, a transversalidade histórica.

E, como método democrático, Schumpeter (1961, p. 321) o compreende “é um sistema institucional, para a tomada de decisões políticas, no qual o indivíduo adquire o poder de decidir mediante uma luta competitiva pelos votos do eleitor”. No tocante a exposição a democracia política compreende um formato exigido pela dinâmica real das instituições sociais do estado moderno, perfazendo um caminho de efetivação dessas, nas repúblicas democráticas.

Na concepção de Silva (2011), a participação se apresenta como:

[...] à constituição de espaços descentralizados de discussão e deliberação sobre assuntos e temas de interesse da população. São instâncias ligadas diretamente ao Estado (sociedade política) que buscam contribuir com a democratização da esfera pública, a construção de alternativas institucionais à lógica neoliberal e a superação dos vícios da cultura política brasileira marcada historicamente pelas relações clientelistas, pessoais e assistencialistas (SILVA, 2011, p.50)

O entendimento permite inferir que o processo de participação é dinâmico, histórico e interligado aos interesses sociais. Mostra que existe uma base teórica que permite problematizá-la em seus formatos neoliberais, advindos da esfera política como intervenções na realidade social. Mas, que precisam, no âmbito da sociedade civil, desvelar e, que, prioritariamente, deve materializar-se a partir dos interesses e lutas sociais do proletariado.

Gohn (2011), referindo-se ao pensamento marxista, diz que o conceito de participação está articulado a duas categorias de análise: a das lutas e dos movimentos sociais. Neste sentido, considera que:

[...] refere-se a processos de lutas sociais voltadas para a transformação das condições existentes na realidade social, de carências econômicas e/opressão sociopolítica e cultural. [...] processo de luta histórica das classes e camadas sociais em situação de subordinação. As revoluções são pontos desse processo, quando há ruptura da “ordem” dominante, quebra da hegemonia do poder das elites e confrontação das forças sócio-políticas em luta, ofensivas (GOHN, 2011, p. 27 - 28).

O pensamento marxista apresenta a participação como mudança de paradigmas, como revolução e transformação das realidades, através das quais os sujeitos sociais são envolvidos no cotidiano das realidades do sistema político, que endossa as condições neoliberais em suas estruturas. Acreditamos que a participação em sua formatação e essência deva garantir, prioritariamente, a luta dos/as trabalhadores/as na garantia dos seus direitos.

Bobbio, Matteucci & Pasquino (1998) destacam que existe pelo menos três formas ou níveis de participação política e que estas devem e merecem ser esclarecidas.

A primeira forma, que poderíamos designar com **o termo de presença**, é a forma menos intensa e mais marginal de Participação política; **trata-se de comportamentos essencialmente receptivos ou passivos, como a presença em reuniões, a exposição voluntária a mensagens políticas**, etc, situações em que o indivíduo não põe qualquer contribuição pessoal.

A segunda forma poderíamos designá-la com **o termo de ativação**: aqui o sujeito **desenvolve, dentro ou fora de uma organização política, uma série de atividades que lhe foram confiadas por delegação permanente, de que é incumbido de vez em quando, ou que ele mesmo pode promover**. [...].

O termo participação, tomado em **sentido estrito**, poderia ser reservado, finalmente, para situações em que **o indivíduo contribui direta ou indiretamente para uma decisão política**. Esta contribuição, ao menos no que respeita à maior parte dos

cidadãos, só poderá ser dada de forma direta em contextos políticos muito restritos; na maioria dos casos, a contribuição é indireta e se expressa na escolha do pessoal dirigente, isto é, do pessoal investido de poder por certo período de tempo para analisar alternativas e tomar decisões que vinculem toda a sociedade. É evidente que a Participação política em sentido estrito só se pode dar com um número bastante reduzido de pessoas, naqueles sistemas políticos, ou organismos, que não têm um caráter competitivo e que utilizam os mecanismos eleitorais, se os utilizam, para fins bem diversos (BOBBIO, MATTEUCCI & PASQUINO, 1998, p. p. 888-889 GRIFO NOSSO).

A participação em sua gênese, como perspectiva político-social orgânica da perspectiva socialista, não se enquadra na proposição democrático-liberal. Primeiramente, porque os comportamentos receptivos e passivos não se adequam e se alinham a luta dos/as trabalhadores/as, somente pelo simples fato de optar. No segundo aspecto, o da ativação, não garante uma participação consciente de sujeito e de classe e; ainda, no que se refere ao terceiro formato, nas condições que, o contexto brasileiro nos apresenta, como perspectiva liberal democrática, os espaços de participação política, diretos e indiretos, de longe tem o propósito de atender aos anseios da classe trabalhadora. Necessitando, pois “a superação da racionalidade capitalista excludente [...], em busca de uma qualidade, que de fato, atenda aos interesses das classes trabalhadoras” (MENDONÇA, 2000, p. 59).

Paro (2012) destaca que, para que haja uma mudança no processo organizacional da escola pública, é necessário a implantação de:

Uma administração Escolar que pretenda promover a racionalização das atividades no interior da escola deve começar, portanto, por examinar a própria especificidade do processo de trabalho que aí tem lugar. Este aspecto, embora muito pouco explorado, mesmo no seio de uma concepção crítica de educação e, em especial, da Administração Escolar, precisa ser bem mais analisado, inclusive por meio de uma negação radical da tendência à aplicação, na escola, da administração empresarial capitalista (PARO, 2012, p. 178).

As imposições do sistema capitalistas no formado de gestão empresarial e gerencial fazem parte das demandas organizacionais da escola pública em suas dinâmicas cotidianas. Muito embora, o discurso seja emancipatório seja proliferado em documentos organizacionais das instituições e falas dos sujeitos (gestores, coordenadores, supervisores e docentes), na prática existem muitas barreiras a serem enfrentadas, principalmente, na mudança de concepção desses sujeitos sobre gestão democrática e participação social.

Nesse dinâmica organizacional da escola pública e suas relações com o contexto impositivo do capital, Gohn (2011) na produção teórica sobre “Conselhos gestores e

participação sociopolítica”, apresenta uma discussão sobre o conceito de poder local. Nesse aspecto, problematiza a forma de como o poder local interfere no governo e nas políticas públicas locais. No debate acentua a abrangência do poder econômico, político e social das famílias e dos líderes locais e regionais.

[...] o poder local passou a ser visto como um espaço de gestão político-administrativa e não como simples sede das elites [...]. O poder local foi redefinido como sinônimo de força social organizada como forma de participação da população, na direção do que tem sido chamado de empowerment, ou empoderamento da comunidade, isto é, a capacidade de gerar processos de desenvolvimento autossustentável com a mediação de agentes externos – novos educadores, principalmente de OGN’s do Terceiro Setor (GOHN, 2011, p. 38).

O intuito da dimensão do poder local é dá voz aos sujeitos sociais, “força social organizada de participação da população”, criando assim possibilidades de um empoderamento dos sujeitos sociais por meio da participação. Mas, geralmente, essa concepção que não se alinha, também, a uma vertente que “do público do público”, mas sim “do público do privado”, ou seja, o público não estatal, deixando o seu caráter de interesse e perspectivas sociais mais orgânicas. Na retransmissão das possibilidades de formação de espaços de anseios plurais existe o intermédio do Estado. A participação social acontece, na maioria das vezes, por intermédio, por meio de uma participação consensual²³, com comandos e com aberturas pouco “invasivas” e pouco efetivas. No geral é como se a escola existisse para promover a inserção dos seus sujeitos, de sua comunidade escolar, mas, servindo necessariamente ao controle e ao determinismo do Estado, âmbito de vinculação institucionalizada.

Nesse âmbito de debate, Ball (2018, p. 2) aponta em seus estudos que:

Cada vez mais, em uma escala global, a política educacional está sendo feita de novas formas, por novos atores em novos espaços, dos quais muitos são privados, em todos os sentidos dessa palavra. Com relação isso, a governança educacional e o estado educacional estão mudando e sendo mudados de formas bem claras, e a educação está sendo retrabalhada como uma oportunidade de lucro (BALL, 2018, p. 2).

²³ A utilização do termo está relacionada a participação que ocorre por meio do consenso do gestor/a, ou seja, este/a busca validar a participação daqueles que, mesmo sem conhecimento de causa, podem ajustar-se as demandas do sistema para aparentemente fazer funcionar o órgão colegiado, cumprindo as necessidades burocráticas. Ou seja, o gestor responsabiliza-se em dar os direcionamentos de opção, decisão e escolha, e os sujeitos adotam como regras, considerando que os gestores/as tem conhecimento mais aprofundado sobre as questões e decisões mais apropriadas sobre o espaço.

Nessa via onde os jogos de interesses são extremamente latentes, o entendimento sobre governança perpassa por uma perspectiva de “como gestão pública de complexas redes inter organizacionais que substituem as funções tradicionais do Estado na oferta de serviços públicos à população” (SHIROMA, 2011, p. 19). Além do que, sua materialidade influencia diretamente no processo de gestão e de organização do bem público, nesse caso da escola, pois,

[...] o conceito de governança alterou o padrão e o modo de pensar a gestão de bens públicos, antes restrita a atores presentes na esfera pública estatal. A esfera pública não estatal é incorporada via novos atores, que entraram em cena nas décadas de 1970/1980, pressionando para obter equipamentos coletivos públicos, melhores condições materiais e ambientais de vida, direitos sociais, cidadania, identidade de raça, etnia, gênero, geracional etc. (GOHN, 2011, p. 41).

O fato de o Estado endossar práticas ditas “colaborativas”, por meio da adoção de ações de governança no movimento de organização e de gestão dos bens públicos demonstra que os interesses sociais estão sendo essencialmente prejudicados quando alagados os vieses de acesso pela via privatista e capitalista. A adoção de governança, nessa perspectiva, nada mais é do que o propósito de tornar “vendável e negociável” os processos de administração dos bens públicos.

Na concepção de Santos (2012, p. 16) sobre o processo de gestão diz que:

Como não existem formas de gestão consolidadas numa outra direção, diferente da gestão tradicional, porque o que se tem são elementos constitutivos de construção da cidadania liberal. É representada por um conjunto de princípios, que se restringem mais no campo teórico, na perspectiva da construção da cidadania, num enfoque liberal. O que há em nosso Sistema de Educação é uma transposição dos parâmetros de gestão empresarial para a escola, ainda que esta seja mais antiga do que o sistema capitalista (SANTOS, 2012, p. 16).

Numa sociedade dita democrática, onde não se tem o reconhecimento das lutas pelos direitos da população e nem da valorização do posicionamento coletivo dos sujeitos que formam as bases sociais é uma sociedade que ameaça, que possui o controle de tudo nas mãos dos donos dos meios de produção e que, de certo, considerando o posicionamento de Gramsci (2006), por não existir iniciativa popular coletiva e unitária leva a reação da classe dominante de acolherem algumas exigências da camada popular, admite-se, portanto, a revolução passiva.

A gestão da educação e da escola, no âmbito das políticas de cunho neoliberais, são influenciadas por perspectivas de gestão, que se assenta nas ideologias de um Estado Liberal, que fomenta a funcionalidade do sistema público para o desenvolvimento dos objetivos do

capital. Assim sendo, endossa e promove a receptividades de possíveis formatos de gestão na organização de suas instituições. Entre esses modelos estão: gestão corporativa (financeirização), gestão cooperativa, gestão colegiada, gestão de plataforma.

Resumidamente, ressaltamos algumas peculiaridades de cada modelo de gestão. Sobre a gestão cooperativa se efetiva em ações e modelos de governança corporativa. Nela um grupo de pessoas, pelo processo de investimentos e ações financeiras, buscam uma crescente manutenção e enriquecimento, no mercado de capitais. A gestão cooperativa transita nas funções de cooperação entre pessoas e organizações. O poder é compartilhado, assim como os lucros. Sua intencionalidade funde-se no desejo comum entre os cooperados. A gestão colegiada, não possui o fim, em si, do lucro financeiro, mais possuem objetivos claros nos processos de constituição, funcionamento e resultados da ação coletiva do bem público, geralmente parte das concepções de gestão compartilhada, representativa e deliberativa. Já a gestão de plataforma compreende ações de planejamento, execução e avaliação de plataformas digitais, onde comungam interesses coletivos, são demandas organizacionais e da funcionalidade de sistemas e aplicativos de sistemas visando uma prestação de serviço, como também o acesso ao lucro.

Gohn (2011) ratifica suas considerações sobre a gestão dos bens públicos a partir da governança considerando, entre outras questões, que:

Governança local é um conceito híbrido, que busca articular elementos do governo local com os de poder local. [...] Ele refere-se a um sistema de governo em que a inclusão de novos atores sociais é fundamental, por meio do envolvimento de um conjunto de organizações, públicas (estatais e não estatais) e privadas. Ou seja, as ONG's, os movimentos sociais, o Terceiro Setor de uma forma geral, assim como entidades privadas e órgãos públicos estatais. A governança local diz respeito ao universo das parcerias, a gestão compartilhada entre diferentes agentes e atores, tanto da sociedade civil como da sociedade política [...] (GOHN, 2011, p. 44).

As tendências de participação social são imperativas, algumas, em sua organicidade descontroem a essência da participação social em sua condição mais orgânica, sem intermédio dos aparelhos, interesses, fetichismo e ideologias que são amparadas pelo Estado, e em seu lugar, apresentam formas e metodologias que tiram da população o direito de decidir, impondo assim, interesses individuais do capital.

Os interesses neoliberais associados à gestão do ensino público podem ser refletidos nas aberturas para a relação público-privado, adoção das perspectivas gerencialistas advindas na Nova gestão Pública, ou seja, a presença e fundamento das lógicas mercantis no processo de

gestão da educação e do ensino. E, nesse invólucro é necessário perceber que as imposições de uma gestão democrática e de participação social se traduz e materializa o interesse do mercado e da burguesia.

3.2 A gestão da escola pública: por um espaço democrático e de participação social

Gestão compartilhada, gestão colaborativa, gestão corporativa, gestão cooperativa, gestão compartimentalizada, gestão “democrática” colegiada, entre outras terminologias, mesmo que, na subjetividade dos sujeitos sociais, surgem, nos âmbitos dos estudos e pesquisas, principalmente, endossadas nas estruturas e desenhos das políticas públicas educacionais e de gestão da escola pública, considerando-as como estratégias da desresponsabilização do Estado com as políticas sociais, no âmbito da educação e do ensino, e, assim, deságuam na pormenorização e precarização do trabalho desenvolvido pela escola e por sua gestão, que para Santos (2012, p. 21) essa “autonomia vem na esteira do objetivo de retirar do Estado sua responsabilidade pela educação de qualidade, transferindo-a para a sociedade civil [...]”. A utilização dessas nomenclaturas não apresenta uma preocupação com a totalidade das ações voltadas aos interesses sociais, reais, mas, como uma estratégia de intensificação da responsabilização dos sujeitos da sociedade civil, por meio dos aparelhos ideológicos do estado, com a organização e com a dinâmica do trabalho exercido no chão da escola, sem as condições estruturais, de formação, de investimento – o chamado “desinvestimento”, contribuindo ainda mais para a precarização do trabalho, que vem sendo desenvolvido a duras penas nas escolas públicas, em função também, de uma exigência de participação social, que por sua vez, apresenta características disforme, infundadas, aleatórias e pouco efetivas, quando atrelada as condições, possibilidades e promoção das necessidades coletivas dos e para os sujeitos da escola, para a comunidade escolar, prioritariamente.

Na dinâmica da gestão da educação e da escola, como já ressaltado, é necessário superar com as demandas organizativas associadas ao interesse do capital, função conservadora, e galgar postos de acesso à transformação social, pois, como afirma Paro (2012):

A administração capitalista, ao mediar a exploração do trabalho pelo capital, coloca-se a serviço da classe interessada na manutenção da ordem social vigente, exercendo, com isso, função nitidamente conservadora. [...] A administração estará tanto mais comprometida com a transformação social quanto mais os objetivos com ela perseguidos estiverem articulados com a transformação. Assim sendo, no caso da

administração escolar, a análise de suas relações com a transformação social deve passar, necessariamente, pelo exame das condições de possibilidade da própria educação escolar como elemento de transformação social (PARO, 2012, p. 106).

A escola pública deve servir ao/a trabalhador/a, sendo em sua essência pública, com qualidade e visando, acima de tudo, a transformação social. A escola sendo verdadeiramente pública deve assumir características, em seus serviços oferecidos, de seus principais usuários, os/as trabalhadores/as. Sendo, que ao caminhar visando o abandono das orientações conservadoras da organização da escola é possível exercitar práticas socializadoras de gestão. Esse exercício precisa de um trabalho de sensibilização e de conscientização no seio da organização dos próprios/as trabalhadores/as, que já são impedidos, na maioria das vezes, pela condição de explorado no trabalho, de participar de forma consciente das ações de gestão e de organização da escola pública.

Ratificando o posicionamento apresentado, destacamos que:

A análise das possibilidades da administração da educação como prática educacional destinada não a manutenção, mas à construção coletiva e organizacional da instituição educativa vinculada ao projeto pedagógico da escola, tendo como referencial o contexto global e as teorias contemporâneas que valorizam a potencialidade e a capacidade participativa do ser humano, ressignificam o valor dessa prática, conferindo à gestão da educação uma práxis que tenderá a superar nas organizações educacionais, as fraquezas institucionais e humanas que resultam da exclusão, desigualdades e injustiça (FERREIRA & AGUIAR, 2006, p.297).

Utopicamente, considerando o desejo e essência coletiva, estamos muito distantes de atingir o formato apresentado. Pois, a escola pública na maioria das vezes, embora sendo formada por sujeitos sociais da classe proletária, os seus objetivos, as suas dinâmicas, os seus processos organizacionais, a formação de pessoal – gestão, docente, administrativo, apoio – entre outras perspectivas de gestão tendem a servir a uma prática categoricamente burocrática, burocratizada, patrimonialista e gerencialista. Porém, o que se deseja é o contrário, almeja-se, “a gestão como [...] produto de alta responsabilidade, compromisso e vontade política de participar para que as decisões possam ser tomadas, de forma democrática e transparente” (SANTOS & VALE, 2018, p. 163-164).

Pensar a escola pública na conjuntura atual é um desafio, considerando a totalidade de suas relações e interrelações no contexto das transformações mundiais do mundo do trabalho, das perspectivas globais de transposição das demandas do capital vinculadas a todos os âmbitos, incluindo o social; como também, da luta dos trabalhadores da educação e das associações e

das comunidades que dependem da educação pública para alicerçar a formação, que deveria ser integral, a população proletária. No contexto de lutas pelo acesso, permanência e, com resultados eficazes, “a educação é mediação que se processa no âmago da prática social global, [...] estão exigindo [...] novas formas de organização e gestão que possibilitem a participação efetiva de todos” (FERREIRA & AGUIAR, 2006, p. 298). Aspecto este, que precisa ser discutido, considerando os vieses na e da adoção de novos formatos para a gestão do ensino público, principalmente quando incorpora a democratização das relações e a participação social no fomento de ações coletivas, já que muitas escolas públicas não conseguem perceber a real dimensão, as possibilidades e, dentro outros fatores, dos “melindres” que são ancorados as práticas de gestão democrática na escola.

Quando a intencionalidade é de fato a organicidade da escola e de sua gestão em favor de um trabalho coletivo voltado para a educação dos/as trabalhadores/as, a relação gestão escolar, gestão democrática e participação social – alinham num todo organizado, havendo, portanto, interesses comuns de e para promover essa formação. Porém, de certo, que cada um dessas totalidades, considerando o interesse capitalista, desfoca desse alinhamento quando passa a ser alinhado aos interesses burgueses de contrapartida, de compensação e de exclusão.

Nesse sentido, esta última perspectiva recai, principalmente, quando:

[...] o encolhimento das responsabilidades sociais do Estado encontra sua contrapartida no encolhimento do espaço da política e da democracia. Ambas devem ser limitadas ao mínimo indispensável. Com o Estado mínimo, esse encolhimento é seletivo, e suas consequências são o aprofundamento da exclusão exatamente daqueles sujeitos, temas e processos que passam a ameaçar o avanço do projeto neoliberal (DAGNINO, 2004, p. 160).

É considerando, portanto, que na escola atual -, contraditoriamente, vivencia em sua organização e ações práticas e disputas ideológicas de classes, assim como em sua estrutura organizacional, tendência na adoção do discurso democrático e participativo, assim como em outras frentes como autonomia e descentralização-, quando o objetivo é promover o interesse coletivo, mesmo que por meio das instituições representativas e colegiados, o Estado endossa os limites dessa participação, assim como determina as condições dela.

Sobre o conceito de gestão Cury (2012) aponta o seguinte esclarecimento:

[...] gestão provém do verbo do latino gero, *gessi, gestum, genere* e significa: levar sobre si, carregar, chamar a si, executar, exercer, gerar. trata-se de algo que implica o sujeito. Isto pode ser visto em um dos substantivos derivados do verbo. Trata-se de

gestatio, ou seja, gestação isto é o ato pelo qual traz em si e dentro de si algo novo, diferente: um novo ente. Ora o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger*, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer. [...] a gestão, dentro de tais parâmetros é a geração de um novo modo de administrar uma realidade e é, em si mesma, democrática já que se traduz pela comunicação, pelo envolvimento coletivo e pelo diálogo [...]. Se esta noção já é rica de significados, ela se torna mais significativa quando ela traduz um movimento histórico em que as pessoas exigem este novo modo de ser nas relações de poder entre governantes e governados (CURY, 2012, p. 165)

O conceito de gestão traduz-se, para as dimensões desse estudo, na condição de administrar a realidade, sendo, portanto, advinda das e pelas condições objetivas que vivem os/as trabalhadores/as que acessam o serviço da escola pública. Pois, a escola pública em sua essência é formada por trabalhadores/as e destina-se a formação dos/as trabalhadores/as. Nesse sentido, na concepção de Santos (2017, p. 10) a palavra gestão, considerando o mundo do trabalho e a complexidade das relações sociais e a pluralidade de interesses, “é entendida como coordenação, monitoramento, liderança de um processo de uso racional de meios para cumprimento dos fins desejados”.

Considerando o exposto, Santos (2017, p. 15) ratifica ainda a necessidade de repensar a gestão da escola com vistas às mudanças sociais. Assim sendo desta que:

[...] uma gestão comprometida com a transformação é um processo de construção dirigida à consecução de uma determinada prática educativa, que aponte para uma nova qualidade dos serviços prestados aos seus tradicionais usuários, por intermédio de ações concretas de mudanças.

Nesse enfoque é evidente que a escola pública e sua gestão precisam e galgam posturas transformadoras, que vá além da inserção dos sujeitos nas decisões. Principalmente, o modelo, ou os modelos adotados, não assumem o compromisso com a transformação social. Mesmo atrelada a uma “atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para atingir os objetivos da organização, envolvendo basicamente, os aspectos gerenciais e técnico-administrativos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2012, p. 438), é necessário que, primeiramente, os sujeitos da comunidade escolar, entendam seu processo, objetivos e dimensões. Considerando, assim, que “a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de decisões e no funcionamento da organização escolar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2012, p. 450).

Libâneo; Oliveira & Toschi (2012) afirmam que existem várias concepções e modalidades de gestão: centralizada, colegiada, participativa, cogestão. E, ainda salientam que, para atingir a escola democrática, é necessário criar resistência e superar as formas conservadoras de gestão, a partir da criação de alternativas que viabilizem a formação de cidadãos críticos e participativos, além de uma busca constante de transformação das relações sociais atuais.

O intuito de galgar a materialidade de uma gestão de fato democrática, como já ressaltado e aqui ratificado, perpassa por meios e caminhos, muitas vezes, contraditórios. Pois, a escola ao propor a adoção da mudança na concepção de gestão escolar em direção a democracia, democratização, participação, descentralização, autonomia, diálogo e, entre outros, ao interesse coletivo, esbarra nas bases legais e normativas, que por sua vez não traduzem, propositalmente, numa dinâmica livre, autônoma e identitária as condições e dimensões em que os anseios da comunidade e do espaço escolar possa ser respaldado.

Mesmo considerando que existem limites para a fomentação da participação social nos espaços da escola, é necessário promover uma cultura participativa no chão da escola pública, a partir da base da escola pública, os seus sujeitos. Considerando, também, o que é apresentado:

[...] o conceito de gestão já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado de pessoas analisando situações, decidindo sobre seu encaminhamento e agindo sobre elas, em conjunto. Isso porque o conceito de gestão está associado à mobilização de talentos e esforços coletivamente organizados, à ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (LÜCK, 2012, p. 17).

Como condição a promoção de uma cultura participativa de fato efetiva, o processo de democratização e de participação devem focalizar para a concepção societária, proletária, de que “gestão democrática da educação constrói coletivamente, através de todos que nela, de alguma forma, participam, [...], o desenvolvimento de uma consciência de participação mais ampla no mundo (FERREIRA & AGUIAR, 2006, 308). Nesse aspecto, é importante considerar que [...] a democracia escolar só se tornará efetiva a partir de um processo de gestão democrática, entendida como uma das formas de superação do caráter centralizador, hierárquico e autoritário que a escola vem assumindo [...] (ANTUNES, 2002, p. 131). É da escola proletária que se refere esse estudo. Da escola de todos/as e para todos/as os seus sujeitos. Sujeitos sociais que buscam desenvolver um trabalho alinhado e harmonioso, que garanta a qualidade dos serviços e a satisfação das necessidades educativas dos seus usuários.

A gestão da escola pública, deve ou deveria ser plural, pois é formada por sujeitos sociais da camada mais pobre da população e além de tudo deve ser acessível visando permitir que os sujeitos tenham satisfação em adentrá-la e confiar no trabalho que é realizado, tendo como critério fundamental o seu funcionamento diante das exigências sociais de quem a pertence.

Libâneo; Oliveira & Toschi (2012) sobre a abrangência do trabalho e dos serviços socialmente prestados pela escola pública afirmam que:

No caso da escola, a organização e a gestão referem-se a um conjunto de normas, diretrizes, estrutura organizacional, ações e procedimentos que asseguram a racionalização do uso dos recursos humanos, materiais, financeiros e intelectuais assim como a coordenação e o acompanhamento do trabalho das pessoas. Por racionalização do uso de recursos compreende-se a escolha racional dos meios compatíveis com os fins visados e a adequada utilização dos recursos, que assegure a melhor realização possível desses fins. Por coordenação e acompanhamento compreendem-se as ações e os procedimentos destinados a reunir, articular e integrar as atividades das pessoas que atuam na escola para alcançar objetivos comuns. Para que essas duas características mais gerais de uma instituição se efetivem, são postas em ação as funções específicas de planejar, organizar dirigir e avaliar. A condição dessas funções, mediante várias ações e procedimentos, é o que se designa gestão, a atividade que põe em ação o sistema educacional (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2012, p. 411-412).

Nesse invólucro e diante das carências estruturais e organizacionais que influenciam a dinâmica do funcionamento em prol dos interesses sociais majoritários é que será necessário repensar as demandas do ensino público, principalmente, no sentido de permitir o seu funcionamento considerando as perspectivas coletivas, por meio da participação sociais de seus agentes, comunidade escolar, principalmente. Pois, além de permitir o rompimento ao atendimento interesses ligados a pessoas e grupos, [...] “a participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e gestores, é a parte desse esforço, que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino” (LÜCK, 2012, p. 15). E, por meio das práticas internas e de uma análise de seus objetivos de gestão, no âmbito de sua coletividade, “por prevalecer nelas o elemento humano, precisam ser democraticamente administradas [...]acentuando-se a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação” (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2012, p. 412).

No processo de gestão da escola pública, são ancorados vários ditames que podem evidenciar à primeira vista práticas gestoras de fato amparadas pela perspectiva democrática-

participativa. Porém, no limiar das ações e das experiências in loco é possível perceber que em se tratando de participação, autonomia e democratização e descentralização, muitos são os desafios a serem enfrentados e superados. Considerando, pois, que gestão democrática, que engloba as práticas libertadoras e de rompimento como as orientações do sistema capitalista, pode ser caracterizada como:

[...] é um processo de aprendizagem e de luta política que não se conscreve 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, 1998, p 79).

Considerando as informações, que traduzem o desejo de um exercício coletivo entre os sujeitos do ensino público, por meio de uma prática social consciente, não alienante e, fundamentalmente, desprovida de ideologias neoliberais, é imperativo afirmar que a dinâmica, mesmo relativa e de dimensões ainda que modestas e de pouca visibilidade, de envolvimento dos sujeitos em práticas decisórias e de materialização das determinações coletivas, podem ser, a princípio, a ponta para a criação de uma consciência e responsabilização coletiva entre a comunidade escolar.

Paro (2012) ressalta a relação entre a administração escolar e o desejo pela transformação da sociedade. Nesse sentido, ratifica que:

[...] a Administração Escolar verdadeiramente comprometida com a transformação social deverá estar, conscientemente, buscando objetivos que atendam aos interesses da classe trabalhadora. [...] que a escola possa caminhar na direção de uma racionalidade social. [...] Em nível de unidade escolar, é preciso, a esse respeito, estar permanentemente alerta para a natureza das determinações que emanam dos órgãos superiores do sistema escolar. A atitude dos responsáveis pela Administração escolar [...] de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem, e quando necessário, de sua interpretação e articulação com os propósitos mais identificados com a transformação social, o que quer dizer, com os fins especificamente educacionais da escola (PARO, 2012, p. 200).

A perspectiva deixa claro que caminhar visando a transformação social não é um exercício fácil, pois exige alinhar e perceber os interesses da classe trabalhadora, a natureza das determinações via sistema de ensino, além dos meios e fins que a escola pública precisa entender para fomentar um caminho mais consciente. Além disso, é preciso que a classe

trabalhadora saiba quais são suas verdadeiras intenções, a fim de fomentar as possibilidades de emancipação social, por meio de sua função social, o conhecimento.

Sobre a organização e a gestão escolar, na perspectiva de Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) apresentam as abordagens técnico-científicas e/ou técnico-racionalistas. A primeira está associada as decisões de cunho centralizadas em uma única pessoa e sem a participação popular, social. E, a segunda está relacionada a uma concepção sócio-crítica, que compreende um sistema que agrega pessoas, a partir da intencionalidade de suas ações e das interações que estabelecem entre si e com o contexto sociopolítico, no formato democrático.

Libâneo; Oliveira e Toschi (2012) apresentam quatro concepções de organização e de gestão escolar, sendo elas apresentadas, sinteticamente:

Técnico-científica – baseia-se na hierarquia de cargos e funções, nas regras e procedimentos administrativos, para a racionalização do trabalho e a eficiência dos serviços escolares. [...]

Autogestionária - baseia-se na responsabilidade coletiva, na ausência de uma direção centralizada e na acentuação da participação direta e por igual de todos os membros da instituição. [...] contraposição aos elementos instituídos e valoriza especialmente os elementos instituintes. [...]

Interpretativa – considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as interações e a interação das pessoas.

Democrático-participativa – baseia-se na relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe. acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões. [...]

Numa análise, mesmo que superficial, é possível considerar que o movimento realizado pela participação social no espaço escolar público, só pode ter viabilização se atrelado as ações de gestão na concepção democrático-participativo, pois faz parte das demandas da democracia em primeiro plano a participação, numa via orgânica. Para tanto, mesmo que essa concepção não se alinhe com a proposta de uma escola pública, cercada de ideologias fetichizadas com intencionalidades neoliberais, ela é um ponto mais convergente entre os anseios proletários e para intensificação das lutas por espaços mais igualitários no âmbito de uma sociedade dividida em classes.

E, diante das formatações de espaços institucionalizados públicos, no caso da escola, cada vez mais influenciados pela ideologia neoliberal é que Santos (2018) questiona que:

[...] diante dos reais problemas que a escola pública vivencia em seu cotidiano, exige que a escola se prepare efetivamente para concretizar esta qualidade, o que implica, dentre outros aspectos, a revisão de princípios filosóficos, técnicos e políticos que a

sustentam, que começa com a compreensão da importância de seus aspectos pedagógicos, da forma de sua organização, ou seja, de suas relações de poder, por meio da criação de canais efetivos de participação; mudanças nas formas de ensinar e de avaliar, principalmente na concepção de currículo [...] (SANTOS, 2018, p. 23)

A gestão da escola pública poderá ter a efetivação e a efetividade da participação social quando for possível entender, criticamente, os contextos que permeiam seu funcionamento e seu principal objetivo. A ação só será validada quando os sujeitos, trabalhadores/as, conseguirem perceber que o sistema capitalista vai buscar todas as formas de impedir que estes tomem consciência e sejam sensíveis a sua condição de classe, que por meio da luta se intensifica os caminhos por direitos e garantias a participação social no âmbito dessas instituições. Tendo, pois, um caminho no entendimento de que é necessário ter ciência e “compreender o desenvolvimento conjunto das autonomias individuais, das participações comunitárias e da consciência de pertencer à espécie humana, isto é, à democracia e à cidadania” (FERREIRA & AGUIAR, 2006, p. 303). Assim como, perceber por meio da compreensão de coletividade que:

[...] Em organizações democraticamente administradas – inclusive escolas – os funcionários são envolvidos no estabelecimento de objetivos, na solução de problemas, na tomada de decisões, no estabelecimento e na manutenção de padrões de desempenho e na garantia de que sua organização está atendendo adequadamente às necessidades das pessoas a quem os serviços da organização destinam-se (LÜCK, 2012, p. 17).

Por meio das lutas sociais por espaços democráticos a participação social pode se efetivar no ensino público. Pois, “[...] a democracia na escola só será real e efetiva se puder contar com a participação da comunidade, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito [...]” (DALBÉRIO, 2009, p. 77-78). Para tanto, no âmbito das práticas de gestão do ensino público os instrumentos e mecanismos são determinantes e condicionam as práticas de gestão inseridas. O que cabe a escola é desvelar essa realidade, entender os processos e envolver, prioritariamente, a comunidade escolar nas dinâmicas e não práticas participativas.

A escola pública é do público, dos trabalhadores e das trabalhadoras, pertence, em sua essência, à comunidade e a comunidade pertence a ela. Mas, de qual comunidade estamos tratando, considerando as normativas oficiais? A princípio, muito embora a legislação não esclareça quais os critérios para o entendimento do que significa conceitualmente comunidade escolar e da comunidade local, assim como a relação direta com os critérios de participação

dessas comunidades, aqui entendendo que existem demarcações importantes, considerando que de certo, para se ter participação nos espaços de gestão do ensino público será necessário, a princípio a participação direta da comunidade escolar. E, posteriormente, as intensificações de participação da comunidade local. Essas duas formatações tendem, inicialmente, apresentar-se na configuração do sistema público educacional estatal como representativa.

No âmbito da perspectiva dos interesses dos/as trabalhadores/as, a comunidade escolar é formada sujeitos sociais que se relacionam/vinculam diretamente com o processo de organização e gestão da instituição educativa – alunos/as, professores/as, famílias, gestores/as, coordenação pedagógica, supervisão escolar, funcionários administrativos, da segurança e do apoio escolar - compartilhando interesses comuns em movimentos inclusivos, interativos, decisórios, executivos e avaliativos e, por meio de lutas internas e externas, considerando os limites de ação e atuação permitido pelo sistema capitalista, galgam os interesses orgânicos coletivo e transformador da escola pública.

A comunidade no âmbito escolar é representada por sujeitos que diretamente estão inseridos aos objetivos e interesses formativos da instituição, assim sendo, assumem o exercício de promover as políticas internas da escola, que em sua essência são processuais, de forma consciente, responsável, legítima e coletiva. Nesse sentido, contraditoriamente, a concepção de comunidade escolar apresentada é divergente da que o Estado neoliberal apresenta, pois, na grande maioria das vezes, tendencia a promovê-la como formação e organização dos sujeitos da escola em ações e dinâmicas consultivas, deliberativas e avaliativas (no âmbito da prestação de contas) por meio da atuação, muito limitada, dos órgãos colegiados representativos.

Já a comunidade local do espaço escolar é formada pela organização dos sujeitos sociais da comunidade local, com perspectivas comuns de formação dos sujeitos e, são pertencentes aos arredores da escola – bairro/bairros próximos ou mesmo da cidade, dependendo da dimensão do espaço – apresentando vínculos diretos e indiretos com a instituição educativa e são beneficiados e beneficiários das funções e do trabalho desenvolvido por meio da prática educativa e pela formação do/a trabalhador/a. Essa relação constitui-se direta quando os mecanismos envolvem a participação da sociedade e de suas instituições em processos contributivos, frequentemente e sequenciais, como por exemplo: colaboradores da escola; instituições que oferecem cursos gratuitos, Associações Comunitárias, Associações Culturais, Universidades e Faculdades, Conselho Tutelar, Polícias e Corpo de Bombeiros, Postos de Saúde Públicos, entre outros. E, de forma indireta, quando contribuem ocasionalmente e suas ações

não tendem a ser contínuas se relacionadas as ações da escola, como por exemplo: Instituições que promovem palestras, instituições que divulgam seus trabalhos para a comunidade, associações desportivas e de entretenimento, instituições privadas que oferecem o trabalho de saúde, Ong's entre outras. Portanto, no grupo da comunidade local estão as instituições e organizações que fazem parte da totalidade do conjunto dos organismos e instituições sociais públicas e privadas e órgão/organismos privados.

3.3 A participação social no espaço de ensino público

No real, a escola passa, também, por movimentos, que se apresentam como estruturantes internos, se relacionam, são condicionados e determinados por outros movimentos do âmbito externo, formando uma totalidade. Essas são demandas do sistema público educacional dentro de suas ramificações para atender as exigências do capital. Assim sendo, é válido afirmar que as ações que orientam e vislumbram as possibilidades de participação dos sujeitos sociais, sujeitos da comunidade escolar, na gestão da escola perpassam por esses determinantes e condicionamentos advindos não somente das relações sociais, mas da formatação do Estado numa perspectiva neoliberal e da sociedade capitalista e sua divisão em classes.

No tocante às classes sociais, que compreendem grupos distintivamente divididos por pelo poder de acúmulo de capital e renda, que Marilena Chauí (2013) denomina como a relação social com a propriedade privada, ou seja, quando a propriedade social e a propriedade privada dos meios sociais de produção estão nas mãos de um grupo e, como sobra, a força de trabalho que alimenta essa propriedade privada dos meios sociais de produção, se tem as duas classes sociais, os burgueses e os trabalhadores. E, esse segundo grupo, os trabalhadores, fazem parte da massa social, pois compreendem um número majoritários de sujeitos pertencentes ao grupo dos que vendem a força de trabalho e que o capitalismo tende a querer alinhar, massificar e padronizar como garantia de alienação e exploração. E, nesse contexto, Marx (2011, p. 25) diz que é pela luta de classes e de interesses distintos que, “os homens fazem a sua própria história, mas não a fazem segundo a sua livre vontade; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”. Para tanto, a disputa e luta de classe se constrói no embate ideológico de fomentação do caminhar do ensino e da escola pública.

Nas disputas ideológicas pela garantia de uma escola pública pautada em princípio de gestão democrática da educação e do ensino público e da participação social, as massas precisam entender que é na luta pelas garantias sociais e no protagonismo da coletividade que se caminha para atingir a satisfação dos interesses dos grupos de trabalhadores e trabalhadoras. Considerando, para tanto, que a ideologia para Gramsci (1987) compreende uma concepção de mundo que se manifesta implicitamente na arte, no direito, na atividade econômica, em todas as manifestações da vida, individuais e coletivas. Para tanto, em outra produção teórica, *“Preparação ideológica das massas”* (1925, s.p.), diz que a luta do proletariado contra o capitalismo se desenvolve em três frentes: a econômica; a política e a ideológica.

[...] O elemento ideológico é necessário. Isso implica uma compreensão das condições em que a classe luta, das relações sociais em que vivem os trabalhadores, das tendências fundamentais que operam nessas relações sociais e do desenvolvimento da sociedade (impulsionada pelos antagonismos irreconciliáveis em seu seio) etc.

A gestão, tanto da educação de modo ampliado, em nível mais amplo, quanto micro, na especificidade da escola, apresenta-se como espaço de materialização de políticas públicas que fomentam e que regulam as práticas dos serviços, dos setores e das instituições, sejam elas fundamentadas ou não, levando-se ou não em conta a preocupação com a transformação social, mas que, por ser uma exigência na interferência do Estado na administração dos serviços públicos, visam à garantia, mesmo que “minimamente”, dos direitos sociais, que transformam e/ou deveriam transformar as políticas educacionais em ações. Essas políticas traduzem-se, também, em utopias²⁴, que possuem, sobretudo, a intenção de garantir o funcionamento do sistema público e de sua “engrenagem” em favor desses interesses e necessidades coletivas em sua função orgânica. Porém, na maioria das vezes, apenas agregam e asseguram o princípio democrático pela via da participação, mas que, em sua aplicabilidade, assumem-se em distopias²⁵, não se traduzindo, na efetividade, na garantia dos direitos sociais, civis e políticos da massa da população.

²⁴ Utiliza-se aqui o conceito de utopia amparado pela concepção de Bobbio, Matteucci & Pasquino (1998, p. 167), ao tratar da ciência política, diz que o projeto utópico é construído de maneira totalmente independente das linhas de tendência do desenvolvimento social e, portanto, da sua maior ou menor possibilidade de realização, enquanto o chamado “futurível” representa o conjunto daquilo que pode acontecer sempre que se realizem determinadas condições; não é o futuro impossível (e tampouco o futuro necessário), mas é o futuro possível. O “futurível” é o produto típico da atitude científica em relação ao mundo, especialmente ao mundo histórico, enquanto a utopia é o produto típico da imaginação filosófica.

²⁵ Conceito de distopia está sendo empreendido como um estado em que não se pode vivenciar a utopia. Condições de opressão e privação à utopia.

Sobre a utopia, na perspectiva da gestão escolar democrática, Paro (2016, p. 13) diz que:

[...] significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não posso vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.

E considerando a escola como uma totalidade, como intenções e como proposições visando à concreticidade, esta assume a tarefa de organizar-se e planejar-se considerando a sua realidade e a necessidade coletiva. O movimento social organizado dos/as trabalhadores/as é a saída por meio da desalienação e da consciência de classe. Assim como, pautado nessas experiências, prospecta intencionalidades de e para a gestão numa perspectiva democrática. Confirmando o que Marx e Engels (2008, p. 94) consideram, a saber:

Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como sua consciência.

Para tanto, são as relações entre os sujeitos que formam a escola a partir das ações e das práticas que interrelacionam esses sujeitos reais e que, possivelmente, podem e devem levar a desalienação e a uma efetiva consciência de classe entre sujeitos proletários/as. Nesse sentido, considerando a escola pública como espaço coletivo, que atende a massa da população, esta deve ter o propósito com a transformação social na vida dos sujeitos que a compõem.

Como é afirmado por Paro (2016a) sobre a função transformadora da escola:

[...] vejo a necessidade da escola organizar-se democraticamente com vistas a objetivos transformadores (quer dizer: objetivos articulados aos interesses dos trabalhadores). E, aqui subjaz, portanto, o suposto de que a escola só poderá desempenhar um papel transformador se estiver junto com os interessados, se se organizar para atender aos interesses (embora nem sempre conscientes) das camadas às quais essa transformação favorece, ou seja, das camadas trabalhadoras (PARO, 2016a, p. 17).

Nesse sentido, a participação social da comunidade escolar como também as suas funções estão determinadas, *postas* para as instituições de ensino como uma retórica que evidencia um discurso falacioso do sistema público educacional de gestão da escola. Pois, as “falas”, “as representações do discurso” e as “intencionalidades do discurso”, sejam eles

registrados nos documentos oficiais ou nas falas dos sujeitos representativos do sistema, como na reprodução dos mesmos pelos profissionais da escola, esbarram nas dimensões e condições materiais que as escolas dispõem para a implantação e implementação dessa necessidade e carência de participação.

A participação da comunidade escolar seria, portanto, o envolvimento consciente e crítico dos sujeitos da escola, trabalhadores/as, no movimento de identificação das principais características e necessidades do grupo social em relação ao aspecto organizacional e de funcionamento da instituição escolar. A participação social exige que a comunidade escolar se envolva com os processos de gestão do ensino, com consciência, responsabilidade social e interesse da classe proletária. Confirmando o que “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola [...] haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos [...] (PARO, 2016a, p. 17).

A participação social, quando relacionada como eixo estruturante da gestão democrática do ensino e da escola pública, acabam sendo, pelo viés da aparência, como constituintes de um mesmo processo. Porém, na concepção de Paro:

“Gestão democrática” da escola parece já estar necessariamente implícita a participação da população em tal processo. Quando, entretanto, destacamos a “gestão democrática da escola”, para examinar as relações que tal gestão tem com a comunidade, parece-me que estamos imputando a ela um caráter de exterioridade do processo democrático que se daria no interior da escola, como se, consubstanciada a democracia na unidade escolar, a comunidade fosse apenas mais um fator a ser administrado por meio das “relações” que com ela se estabelecem (PARO, 2016, p. 21-22).

Nesse sentido, o que se pretende na produção é justamente o que é analisado criticamente por Paro (2016), aprofundar nas relações orgânicas, através das quais a gestão democrática e a participação social sejam elementos estruturantes e integrantes da totalidade que é a escola. E, para tanto, estejam delineados e organizados num processo único de intervenção na realidade social e, conseqüentemente, na fomentação de um espaço escolar plural, que não seja apenas uma questão burocrática de democratização das relações, mas que seja construção para e dos interesses coletivos.

A participação social da comunidade no processo de gestão democrática da escola é compreendida como: “[...] participação nas decisões. [...] participação na execução; mas também não a tem como fim e sim como meio, quando necessário, para [...] a partilha do poder, a participação nas tomadas de decisões” (PARO, 2016, p. 22). Em outra passagem, Paro (2016)

remete-nos ao entendimento como “a participação da comunidade na escola, no sentido de partilha de poder por partes daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados pela qualidade do ensino” (PARO, 2016, p. 24). Nesse aspecto, a escola e sua comunidade formam a base, oriunda de uma necessidade social e vinculada ao sistema educacional no jogo de determinações e condições, que por sua vez, mediatiza a implementação do princípio da gestão democrática pela via da política pública e na dinâmica da participação social, a fim de garantir e/ou buscar meios que fomentem a democracia, mesmo que em formatos divergentes e contraditórios.

Assim, do sistema para a escola, são adotadas uma gama de orientações legais e normativas, condicionantes, baseadas em leis, regulamentos, normativas, pareceres, entre outros instrumentos, para fins de fundamentação das ações e práticas da gestão, do seu funcionamento dos espaços humanos, dos registros documentais, da regulamentação, das finalidades, das aplicabilidades e da prestação de contas dos recursos financeiros, administrativos e pedagógicos, entre outros. Esses documentos, instrumentos legais e normativos, possuem suas intenções organizativas, de condições, e são demandados e determinados para fomentar a relação entre o sistema macro e a escola. e, na base a escola precisa viver a contradição de não endossar em sua integralidade as determinações e as condições do sistema público educacional. Precisando, pois, esta assumir as transformações históricas de luta da sociedade por espaços mais inclusivos de gestão pela coletividade, como também, por meio dessas lutas sociais, criar possibilidade e orientações, em sua organicidade, para aberturas dos diálogos e das decisões pela via democrática da participação social.

Nesse aspecto, a gestão escolar, em sua totalidade, tende a servir por um lado aos ditames e às orientações do sistema educacional que, a rigor, caracteriza aspectos gerenciais, patrimonialistas e burocráticos e, por outro, sendo orientada por regulamentos jurídicos e normativos, a assumir a sua organicidade coletiva, pela via da participação social, de direito plural, em suas demandas de caráter democrático, democratizado, participativo, autônomo, descentralizado, flexível, humanizado etc.

Sobre as condições internas de implementação de espaços de democratização e de participação social da comunidade escolar, Paro (2016a, p. 150), sobre os mecanismos de ação coletiva no interior da escola, considera e apresenta os que podem prever algum tipo de ação coletiva: “conselho de escola, conselho de classe e de série, associação de pais e mestres (APM), centro cívico e Grêmios Estudantil. A princípio, essas organizações da comunidade escola,

mesmo de forma colegiada e representativa, tem suas especificidades e podem contribuir diretamente para a promoção da participação social de fato efetiva desde que assumam e promovam ações de inclusão nos diálogos os sujeitos interessados e motivados em contribuir com a organização da escola.

A intensificação dos desejos coletivos na organização do ensino e da escola pública pela via da participação social direta é uma necessidade de emancipação dos/as trabalhadores/as. Pois, o espaço precisa perceber e materializar o entendimento de que:

[...] a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra-se em sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades (PARO, 2016b, p. 22-23).

As determinações e condições são colocadas, também pelo sistema público, assim como pelas reais condições de vida dos sujeitos que formam a comunidade interna da escola. O rumo a ser desvencilhado e planejado pela gestão da escola por meio da participação social da comunidade escolar é um constante desafio. Considerando que existem as condições que prospectam a implantação, implementação e efetivação das ações de participação consciente da comunidade escolar, assim como existem as determinações, pela via legal e normativa, sobre como esses espaços devem ser organizados, visando a promoção, em suas limitações, da participação social.

Como condicionantes e determinantes da participação social na escola podemos afirmar que existe uma gama de elementos que a envolve, que por sua vez, vão desde a in experiência com práticas da democratização das ações em formatos coletivos até aos consensos nos diálogos e sistematizações desses consensos em planos específicos de ação coletiva.

O funcionamento da instituição educativa, como já ressaltado, tende a ser influenciada por ações diretas das Secretarias de Educação, por meio do compartilhamento e das exigências dos órgãos específicos de acompanhamento e controle das ações da escola, como por exemplos: o contexto e exigências neoliberais voltadas para organização das políticas e das escolas públicas; o trabalho de orientação e controle das ações da gestão da escola por meio das Secretarias Adjuntas de Educação, Superintendências e Supervisões, Diretorias Regionais de Educação; documentos regulatórios das ações da escola pública que remetem ao processo de articulação entre gestão e comunidade escolar; os documentos basilares da ação participativa

da comunidade escolar na escola; as concepções sobre participação social dos sujeitos que formam os segmentos da escola; a motivação, objetivos e interesses em participação de ações coletivas/colegiadas no âmbito do ensino público; os formatos dos processos de acesso e permanência de participação dos sujeitos da comunidade escolar; e, entre outros aspectos, a própria fundamentação, base teórica do que seja participação social na perspectiva dos sujeitos envolvidos, ou a serem envolvidos, nas práticas de gestão do ensino por meio da participação social.

4 POLÍTICAS BRASILEIRAS E MARANHENSES, GESTÃO DEMOCRÁTICA E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DA ESCOLA PÚBLICA: aproximações e distanciamentos

A educação não pode ser regulada como mercadoria, mas como um direito social (PABLO GENTILLI).

Entender as configurações da legislação brasileira e maranhense voltadas para organização/ reorganização das políticas educacionais de gestão no formato que inclui o processo de democratização e de gestão democrática da escola pública é empreender análises sobre o contexto e as relações estabelecidas no âmbito histórico, econômico, social, político-administrativo, assim como as principais motivações que levaram às mudanças e as suas intencionalidades no âmbito das políticas públicas educacionais e as contradições que permeiam cada uma delas, que na percepção de Souza (2012, p.09) seria “permitir o aprofundamento nos acontecimentos, cenários, atores, relações de forças, articulação (relação) entre estrutura e conjuntura”.

A construção desse texto visa, sobretudo, entender as formulações das orientações das políticas educacionais nacionais e maranhenses, no tocante aos princípios da gestão democrática e da participação social, instituídas na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Para tanto, buscamos atingir a análise do objeto através da demarcação em três momentos: o primeiro com reflexões sobre a gestão democrática da escola pública e participação a partir da aprovação da CF/1988, a segunda parte tratando dos formatos e desafios da gestão democrática e da participação social a partir dos anos 2000 e, no terceiro tratar da gestão e da participação social a partir dos instrumentos e mecanismos legais e normativos do Estado do Maranhão. Para tanto, essa produção possui dimensões que necessitam ser garantidas, a fim de podermos perceber como o objeto se delinea. Sendo, portanto, apreendido o objeto em seus formatos e mantendo-se conexões do contexto formal para o real, considerando-se assim as suas múltiplas determinações.

4.1 Gestão democrática da escola pública e participação social: reflexões a partir da Constituição Federal de 1988

Nos anos de 1980, o Estado brasileiro passou por um processo de redemocratização, advindo, dentre outros fatores, das lutas de classes fomentadas em favor do declínio dos governos militares; lutas pela ampliação dos direitos individuais; liberdade de imprensa; eleição

de presidente civil em substituição aos militares; os processos de fortalecimento da luta dos movimentos sociais, que exigiam a participação da estrutura organizacional política e social do país. Tais acontecimentos e reivindicações remontavam à luta e refletiam-na em favor da reestruturação e da redemocratização do Estado brasileiro.

As lutas dos/as trabalhadores/as em educação já vinham sendo travadas, antes da promulgação da Constituição Federal de 1988, em favor do processo de democratização da gestão da educação. Um dos acontecimentos preponderantes nessa luta foi a realização da IV Conferência Brasileira de Educação, que ocorreu de 2 a 5 de setembro de 1986, denominada também de Carta de Goiânia. No documento, é estabelecido que:

Os profissionais da educação declararam-se cientes de suas responsabilidades na construção de uma Nação democrática, onde seus cidadãos possam exercer plenamente seus direitos, sem discriminação de qualquer espécie. Estão, por isso, empenhados em debater, analisar e fazer denúncias dos problemas e impasses da educação brasileira e, ao mesmo tempo, em colocar sua capacidade profissional e sua vontade política para a superação dos obstáculos que impedem a universalização do ensino público de qualidade para todo o povo brasileiro (CARTA DE GOIÂNIA, 2018, p. 459).

O documento faz uma análise situacional da educação brasileira e aponta princípios a serem inscritos no texto constitucional, advir, entre os quais estão, sinteticamente, aqui relacionados: A educação escolar como um direito; direito à educação pública básica comum, gratuita e de igual qualidade; ensino fundamental de 8 anos, recursos públicos aplicados exclusivamente nos sistemas de ensino da União, Estados e Municípios e, dentre outras sugestões, que:

O Estado deverá garantir à sociedade civil o controle da execução da política educacional em todos os níveis (federal, estadual e municipal), através de organismos colegiados, democraticamente constituídos.

O Estado assegurará formas democráticas de participação e mecanismos que garantam o cumprimento e o controle social efetivo de suas obrigações referentes à educação pública, gratuita e de boa qualidade, em todos os níveis de ensino (CARTA DE GOIÂNIA, 2018, p. 463).

É importante considerar que as lutas pelo processo de democratização do Estado brasileiro advêm da organização dos trabalhadores, por meio de sindicatos e organizações sociais de interesses coletivos, num processo de embates com os representantes do sistema governamental, ancorado e endossado por ideologias liberais. Essas lutas são travadas, também, visando acessar o direito fundamental, o da educação. Os processos da sociedade organizada

pelos trabalhadores, foram assumidos sob a forma de reivindicações e direitos, entre os quais controle na execução da política por órgãos colegiados eleitos democraticamente, o da democracia e da participação da sociedade civil por meio de mecanismos de controle social²⁶. Nesse sentido, mesmos não sendo contemplados em sua totalidade e efetivação, teve como resultado positivo no que se refere a constituição e instauração dos órgãos colegiados, da participação e do controle social.

A partir da análise, destacamos que “os processos de democratização da sociedade brasileira, vividos nos anos finais da década de 1980, que resultaram na ampliação dos direitos sociais consagrados na Constituição Federal de 1988” (OLIVEIRA, 2014, p. 227). E, ancorados pela redefinição das políticas públicas através da implementação da Constituição Federal - CF de 1988, o Brasil passa a adotar também, na esfera da organização dos espaços e das instituições públicas, dentre as quais a organização do sistema educacional e da escola, o princípio democrático. Neste sentido, os critérios como assegurar o exercício e a garantia dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento e a justiça são colocados como estruturantes para a organização social de forma fraterna, pluralista e sem preconceitos.

O texto constitucional apresenta em sua sistematização elementos que reforçam a forma democrática de efetivar as políticas e/ou pelo menos apresentam tais indicações no artigo 1º, na medida em que ressalta:

A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos: I - a soberania; II - a cidadania; III - a dignidade da pessoa humana; IV - os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa; e, V - o pluralismo político (BRASIL, 1988).

As questões consideradas mostram que a CF, quando apresenta as orientações para totalidade do espaço brasileiro, caracteriza e admite que, em relação à implementação do Estado Democrático de Direito, este deve ser instituído em conjunto, indissolúvel, entre União, Estados, Municípios e o Distrito Federal. Aspecto este que fomenta uma ideia de ação coletiva, já que institui as parcerias entre os entes federados. Muito embora as práticas demonstrem que

²⁶ Controle social aqui é entendido como possibilidades de participação nos e dos processos sociais, tendo como representatividades da classe menos privilegiada economicamente, os trabalhadores e trabalhadoras, na definição e implementação de políticas públicas de modo geral, e em especial as de gestão educacional, visando, para tanto, os interesses e demandas sociais mais amplas, avaliando os objetivos, processos e os efeitos (SANTOS, 2009).

existem certas limitações de/na cooperação entre eles, primeiramente pela questão das organizações e das defesas ideológicas dos partidos políticos. Outro aspecto importante a ser ressaltado compreende os fundamentos de “soberania, cidadania, dignidade da pessoa humana, valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político” (BRASIL, 1988), pois no tocante à efetivação desses fundamentos nas relações sociais, muitas questões ficam aquém do direito de cidadão, apenas como aparato legal.

A historiografia da educação brasileira pela aprovação, implantação, exercícios e efetivação de implementação das orientações estabelecidas na CF/1988 mostra-se advinda de um caminho de lutas pela democratização do Estado brasileiro que, por décadas, mantinha-se no comando de militares revezando-se no governo do país. De 1964, com o golpe civil e militar, até 1985, a ditadura civil-militar brasileira instaurou governos nacionalistas e autoritários, cuja intenção, entre outros fatores, foi a dissolução do Congresso Nacional, a limitação do pensamento e da liberdade civil, criação e implantação de código de processo penal militar para inviabilizar quaisquer movimentos contrários aos dos governos militares, além da instauração do Ato Institucional Número Cinco²⁷ (AI-5).

Com a CF/1988, denominada Constituição Cidadã, propaga-se a democracia como forma de reconhecimento das lutas sociais, que segundo Savianni (2016, s/p):

[...] o regime democrático se caracteriza pela igualdade e liberdade formais de todos os membros da sociedade superando, assim, tanto a divisão da sociedade em castas como os governos autocráticos. A democracia formal é, então, insuficiente porque necessita evoluir na direção de sua transformação em democracia real. No entanto, embora insuficiente, ela é necessária enquanto um conjunto de regras que devem ser respeitadas por todos como garantia dos direitos dos cidadãos individualmente e socialmente considerados.

Não obstante a isso, há o surgimento de esperança com o processo de redemocratização do país. As organizações e organismos sociais que lutaram em favor de um país livre em pensamento, expressões, ideologias, informações, comunicações e formações, entre as quais as de luta pela educação emancipatória, tendem à demonstração de esperanças em novas formas de combate à minimização da liberdade. Nessas formatações esperançosas da legalidade em

²⁷ Segundo Motta (p.197) [...] o AI-5 significou um marco também no que se refere aos projetos modernizadores da ditadura. Muitas ações vinham sendo planejadas desde 1964, mas o ritmo de sua implantação se acelerou graças ao aumento de prerrogativas do poder central, que passou a ter meios para fazê-lo de maneira autoritária, sem considerar a opinião de políticos e outras lideranças. O contexto do AI-5 significou o ápice do projeto modernizador-autoritário da ditadura, fase em que os tecnocratas civis e militares tiveram mãos livres para agir, de maneira semelhante aos “técnicos” que operavam os aparelhos de repressão.

favor da democracia, encontramos os desafios e limitações, no real, diante da perspectiva de materialização na base social, as camadas mais pobres da sociedade.

Para Vieira (2008, p. 131), “em sintonia com o momento de abertura política, o espírito de texto é de uma “Constituição Cidadã”, que propõe a incorporação dos sujeitos historicamente excluídos do direito a educação”. No contexto apresentado, são salvaguardados, entre outras garantias, os direitos à igualdade de condições e o acesso e a permanência na educação escolar e o princípio da gestão democrática do ensino público.

No mesmo caminho de aberturas para o processo democrático, a Constituição do Estado Maranhão (MARANHÃO, 2019c) no capítulo VI, que trata da Educação, da Cultura e do Desporto, assim como da Seção I, na especificidade, da Educação, demonstra as orientações sobre a participação social na escola.

Art. 217 – A educação, direito de todos e dever do Estado, será promovida e incentivada com a colaboração da família, visará ao desenvolvimento integral e preparo da pessoa para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, com base nos princípios e garantias da Constituição Federal.

Art. 219 – As escolas públicas do Estado e dos Municípios contarão com regimento interno, elaborado por sua diretoria e com a participação de pais, professores e alunos (MARANHÃO, 2019c, p. 109).

O texto apresenta informações sobre a questão da participação social, na especificidade dos artigos 217 e 219, mostrando a corresponsabilização da família para o desenvolvimento do processo de formação dos sujeitos por meio da educação. E, ainda, que existe uma orientação para a elaboração de um instrumento normativo nas escolas públicas, regimento interno, que fomenta sua organização pela via de participação dos segmentos da escola, docentes e gestores, alunos e dos pais. O texto constitucional ratifica a participação dos segmentos, mas não amplia a questão para a formação de outros documentos característicos da identidade da escola, como Projeto Político-Pedagógico e/ou propostas pedagógicas, que por vez, pudessem serem viabilizadas pela via da participação social.

Na disputa de quem é o grande beneficiário das políticas públicas sociais, o Brasil, a partir de 1988, passa a sugerir ações que elevem a qualidade e o processo de democratização, pelo menos na legalidade, a fim de permitir que haja a participação social nas discussões que viabilizem a materialidade das políticas públicas. Por outro lado, no decorrer dos anos de 1990, as demandas orientadoras advindas da economia vislumbraram a instauração de políticas, cujo fundamento está associado às políticas neoliberais, com suas propriedades puramente gerenciais, perfazendo um caminho ligado às privatizações, à interferência das ideias gerenciais

nos organismos e nas instituições públicas, incentivos à desresponsabilização do Estado com as políticas públicas sociais e, dentre outras questões, as estruturas das orientações legais e normativas visando à manutenção e o controle de acordo com as leis do mercado.

Alinhadas às demandas dos OI, por meio da Declaração Mundial sobre Educação para Todos no Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem, o Brasil tem-se a proposição do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003), que pautando-se na perspectiva da gestão democrática e da participação social, salienta que:

[...] Torna-se necessário, simultaneamente, o fortalecimento institucional das escolas para que possam elaborar e executar projeto pedagógico de qualidade, objetivo que requer o apoio e participação dos professores e dirigentes escolares, das famílias e da comunidade próxima à escola (BRASIL, 1993, p. 05).

De fato, existe uma forte tendência em ajustar as políticas públicas educacionais ao formato “democrático e participativo”, principalmente associado à desresponsabilização e à diminuição da função do Estado com as políticas sociais. Tais informações comungam com um roteiro-sugestão trazidas pelo Plano Decenal para a organização da escola, para tanto, a gestão democrática é apresentada como “é um lugar onde todos devem trabalhar para a realização de um projeto pedagógico coletivo, [...] comprometida com a gestão democrática” (BRASIL, 1993, p 08).

Considerando as informações, podemos inferir que existe um comando no Plano Decenal que orienta à implementação de práticas coletivas, que permeiam a democratização e a participação e, conseqüentemente, a gestão da escola pública. Sendo, portanto, garantida pelo viés da análise do documento, a realização da gestão democrática pela via da responsabilização dos sujeitos que forma o espaço escolar.

O Brasil, em 1995, adota a Reforma Gerencial advinda da execução das diretrizes básicas do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que de acordo com Bresser-Pereira (2010, p. 05):

A reforma gerencial foi a resposta a esse desafio ao modificar a forma de administrar a oferta dos serviços. Ela (1) torna os gerentes dos serviços responsáveis por resultados, ao invés de obrigados a seguir regulamentos rígidos; (2) premia os servidores por bons resultados e os pune pelos maus; (3) realiza serviços que envolvem poder de Estado através de agências executivas e reguladoras; e – o que é mais importante – (4) mantém o consumo coletivo e gratuito, mas transfere a oferta dos serviços sociais e científicos para organizações sociais, ou seja, para provedores públicos não-estatais que recebem recursos do Estado e são controlados através de contrato de gestão.

Pela própria perspectiva gerencial anunciada, transformaria as práticas administrativas gestadas pelo governo, assim como a oferta dos serviços públicos, considerando que a saída para as garantias dos direitos sociais seria para transferência das responsabilizações do Estado para as organizações sociais pela via da terceirização. Sob esse aspecto, a característica, em 1995, da Reforma “[...] foi a distinção entre atividades exclusivas do Estado, que envolvem poder de Estado, e as atividades não-exclusivas que devem ser realizadas por organizações públicas não-estatais” (BRESSER- PEREIRA, 2010, p. 05). Baseou-se, numa dinâmica privatista, de interesses burgueses, nas crises do capitalismo. De acordo com Bresser-Pereira (1996, p. 60), os componentes ou processos básicos apresentam-se como fundamento para a reforma do Estado dos anos 90:

- (a) a delimitação das funções do Estado, reduzindo seu tamanho em termos principalmente de pessoal através de programas de privatização, terceirização e “publicização” (este último processo implicando a transferência para o setor público não-estatal dos serviços sociais e científicos que hoje o Estado presta);
- (b) a redução do grau de interferência do Estado ao efetivamente necessário através de programas de desregulação que aumentem o recurso aos mecanismos de controle via mercado, transformando o Estado em um promotor da capacidade de competição do país em nível internacional ao invés de protetor da economia nacional contra a competição internacional;
- (c) o aumento da governança do Estado, ou seja, da sua capacidade de tornar efetivas as decisões do governo, através do ajuste fiscal, que devolve autonomia financeira ao Estado, da reforma administrativa rumo a uma administração pública gerencial (ao invés de burocrática), e a separação, dentro do Estado, ao nível das atividades exclusivas de Estado, entre a formulação de políticas públicas e a sua execução; e, finalmente,
- (d) o aumento da governabilidade, ou seja, do poder do governo, graças à existência de instituições políticas que garantam uma melhor intermediação de interesses e tornem mais legítimos e democráticos os governos, aperfeiçoando a democracia representativa e abrindo espaço para o controle social ou democracia direta.

Tais intenções de organização e de administração da máquina governamental prospectam intenções visíveis de atendimento aos interesses alheios aos da população proletária no Brasil. Consoante ao interesse em “reformular o Estado” caminham também as demarcações que agregam o enriquecimento de empresas multinacionais, dos bancos privados, da camada rica da população brasileira, pela via da garantia da produção de riqueza pela exploração ainda mais acirrada do trabalho e do trabalhador, pois, ao promover a reforma, o governo brasileiro precisa privilegiar interesses que estão, sobretudo, interligados a garantias da privatização, financeirização, terceirização, desregulação dos instrumentos de controle do mercado pelo Estado, gerenciamento e governança e, entre outros fatores, pela institucionalização da governabilidade a que se reduz, pela perspectiva neoliberal, à função de Estado democrático.

O Estado do Maranhão não foi diferente, acompanhou as orientações reformistas do Estado brasileiro, por meio da aprovação da Lei Nº 7.356, de 29 de dezembro de 1998 (MARANHÃO, 1998), que dispõe sobre a Reforma e Reorganização Administrativa do Estado do Maranhão²⁸. Nesse sentido, é importante destacar que:

[...] na prática desenvolvida pelo governo [...] deixam claro o seu verdadeiro propósito a partir de uma outra lógica: a descentralização não significa, necessariamente, a divisão de poder em diferentes instâncias, com vista a propiciar uma maior participação popular de governo, mas a setorização estratégica das ações de dominação popular no governo, de forma a criar uma base política em cada região do Estado, atrelada aos grupos locais que dominam o aparelho governamental no âmbito dos municípios, de algumas tarefas que também são de competência do Estado, de forma a dispersar os focos de resistência e de fiscalização do poder público (CAVALCANTI, 2011, p. 91).

A tarefa de reformar o Estado do Maranhão tinha uma intencionalidade muito maior que o simples desejo de torná-lo mais eficiente no que diz respeito às demandas das políticas públicas estatais. Na verdade, mascara-se o interesse de reduzir as responsabilizações estatais com os direitos sociais, em nível macro, e criar um gama de relações de poder voltados para o interesse do administrador público.

Nesse contexto apresentado, na década de 1990, paralelamente às transformações econômicas e políticas, acompanhando as determinações mundiais, as políticas públicas para a educação também prospectam os interesses agregados às mudanças adotadas. Para tanto, embora a Constituição de 1988 oriente as bases da educação e de sua gestão na perspectiva democrático-participativa, o modelo de gestão educacional, que se implanta na década de 1980 e de 1990, também possui como referência a aproximação de forma integral ao modelo das empresas, tendo por base os princípios da administração empresarial, a saber: flexibilidade, agilidade, eficácia, eficiência e produtividade; assumiram essa diretriz, sendo incutidos na escola conceitos, princípios e plano na gestão, que consideram a educação como semelhança suprema do mercado, entendida enquanto negócio e, portanto, assumindo uma visão gerencial do processo, distanciando-se das ações autoritárias e centralizadoras.

²⁸ Com a reestruturação administrativa, o Estado do Maranhão extinguiu as Secretarias de Estado e criou as seguintes Gerências de Desenvolvimento Regional de Estado, localizadas em regiões estratégicas de comando político.[...] A criação das Gerências Regionais aponta a necessidade de, além de promover o “desenvolvimento” empreendido pelo slogan estatal, reposicionar o grupo controlador do poder no Estado, aproximando-o da população maranhense e dos comandos políticos regionais, que não se identificavam com os interesses do grupo Sarney. Com a reforma, o governo propunha o estabelecimento de novas estratégias de gestão pública, orientados pelo objetivo de saneamento das finanças públicas e a modernização dos sistemas administrativos (CLEMENTE, 2018).

Sobre as tendências que influenciaram as reformas educativas nos anos de 1990, Santos (2008, p. 2-3) considera que:

A gestão da educação ainda é centralizada, seus comandos são verticalizados, apesar do discurso participacionista e da descentralização, aqui entendida como deslocamento da execução, da incorporação da lógica do mercado, dos modelos de gestão, típicos da empresa privada; dos novos paradigmas da qualidade total, aqui entendida como atendimento competente para satisfação dos clientes, com a participação dos atores envolvidos, liderados pelo gerente, o qual mobiliza esforços, atribui responsabilidades, delega competências, motiva, ouve sugestões, transforma grupos em equipes, na direção de um padrão de desempenho “zero defeito”.

A exposição registrada ratifica que, embora a legislação brasileira oriente a implementação de espaços de participação e de descentralização, é comumente visível que as ações assumem posturas gerenciais e verticalizadas, não atendendo às características da democracia. Outra questão importante a ser ressaltada seria que, em virtude da reforma que o Estado brasileiro passa na década de 1990, as políticas públicas de gestão passam a ter caráter gerencial, ou seja, as demandas organizacionais de administração de empresas privadas, pelo locus das orientações neoliberais, passam a orientar a organização das instituições públicas, além do que aprimoram a desresponsabilização do Estado com as políticas públicas, adotando as parcerias entre o público e o privado.

A patente reforma do Estado brasileiro na década de 1990, em decorrência das orientações neoliberais, é vislumbrada como uma ideologia que justifica, fundamenta, defende e respalda os princípios do capitalismo, que também demarcam as proposições, os limites e as faces e as interfaces das políticas educacionais na perspectiva da adoção da democracia como plano de fundo. Na concepção de Libâneo, Oliveira & Toschi (2012, p. 35), estes consideram que:

A introdução das reformas educativas constitui uma tendência internacional, decorrente das necessidades e exigências geradas pela organização produtiva no âmbito das instituições capitalistas. Essas reformas expressam uma tendência nos seguintes termos: novos tempos requerem nova qualidade educativa, implicando mudança nos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na profissionalização dos professores. Com esses temas amplos, os sistemas e as políticas educacionais introduzem estratégias como descentralização, autonomia das escolas, reorganização curricular, novas formas de gestão e direção das escolas, novas tarefas e responsabilidades do professorado.

Na organização das políticas macro, em nível de Estado brasileiro, as formatações tendenciam a seguir a duplicidade de determinações, muito embora apresentem orientações, na

legalidade, como perspectivas de implementação na prática das orientações democráticas e participativas, estas carregam no seu bojo e sem nenhuma intenção de mascarar os interesses de classes, as orientações que subsidiam as orientações do mercado.

Dentre as mudanças na estrutura organizacional das políticas de gestão da educação e, conseqüentemente, da escola pública de modo geral, está “o debate sobre a Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN:

[...] seu percurso assinalado por polêmicas, ideológicas, marchas e contra-marchas entre a Câmara e o Senado. Sua aprovação somente iria ocorrer durante o primeiro mandato de Fernando Henrique Cardoso [...], sob a gestão do Ministro Paulo Renato. No mesmo período é criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Ambas as medidas seriam antecipadas por uma Emenda Constitucional [...] nº14, de 12 de setembro de 1996 [...], que abre caminho para as reformas pretendidas pelo governo [...] (VIEIRA, 2008, p. 136-137).

Somente em dezembro de 1996, depois de oito anos de discussões e, após ser encaminhada ao Congresso Nacional, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional foi sancionada através da Lei nº 9394/96. Esta apresenta a concepção da administração educacional estabelecida no artigo 3º, inciso VII, “gestão democrática do ensino público”, na forma desta lei e da legislação dos sistemas de ensino (BRASIL, 1996), inserindo-se assim a gestão democrática como princípio da educação, propondo o diálogo e participação na busca do exercício da democracia através da legislação. Nesse sentido, as mudanças propostas e definidas na legislação acompanharam a tendência hegemônica mundial e destacam três aspectos principais: descentralização administrativa, participação da sociedade civil e autonomia crescente dos sistemas e das escolas pública. Dessa forma é oportuno destacar que na LDBEN, em seus artigos 14 e 15, no que concerne aos propósitos da tendência “democrática”, na medida em que aponta que os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes, assim como diz que 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.

Saviani (2019) considera sobre a LDBEN, enviada à Câmara Federal e sancionada, diz que: “a circunstância da elaboração de uma nova LDB, propiciada pela Constituição de 1988,

criou novas esperanças que resultaram frustradas pela ofensiva neoconservadora que logrou tornar-se politicamente hegemônica a partir de 1990” (SAVIANI, 2019, p. 295). Ou seja, politicamente a LDBEN sugerida pela sociedade civil organizada não atendia ou não correspondia aos reais interesses e perspectivas da burguesia brasileira. Aspecto este, que levou a sua adaptação, na medida em que o poder legislativo adequou seu corpus as intencionalidades do governo, como prerrogativa dos anseios da classe burguesa. Assim sendo, retira-se ou limita os direitos, principalmente, os educacionais, assim como, em seu lugar, viabiliza interesses de grupos privilegiados socialmente pelo capital.

Nesse contexto, inicialmente, em que o Estado brasileiro passou por transformações em razão da implementação do seu processo de democratização, que, na medida do possível, mantinha-se a reestruturação das instituições de interesse social, como associações, órgãos colegiados de controle e de participação social nas mais variadas vertentes dos órgãos do poder público.

No que se refere ao direito de vivenciar a democracia pela escola, assim tornar possível sua materialização pela via da participação social exige a sensibilização e a conscientização da sociedade civil para fins de perceber esses interesses pelo processo de gestão educacional e escolar que são coletivos. A LDBEN trouxe um importante fundamento para as escolas públicas de modo geral, pois torna possível, pautada já nas garantias estabelecidas pela CF, o direito de poder se organizar no seu formato plural, democratizando suas ações e intenções.

Em 1996, pela via da Emenda Constitucional nº 14, cria-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização do Magistério – FUNDEF²⁹. O referido fundo,

[...] visava promover a oferta do ensino fundamental com qualidade, a 100% da população do país. Para o controle desse atendimento – por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – (INEP), vinculado ao ministério da Educação (MEC) e que realiza anualmente o Censo escolar – constituiu-se, em 1996, uma iniciativa para tornar confiáveis os dados numéricos referentes aos alunos desse sistema de ensino (FRANÇA, 2007, p. 183)

²⁹ Segundo Vieira (2008, p. 141) A lei nº 9.424/96 é um texto de apenas 17 artigos e detalha tecnicamente os objetivos e a composição do FUNDEF. Trata-se de um fundo de natureza contábil com vigência de dez anos, instituído a partir de 1998 em cada unidade da federação. Sua criação teve por objetivo assegurar a vinculação de 60% dos recursos de despesas com a Manutenção e Desenvolvimento do Ensino (MDE) exclusivamente para o ensino fundamental e o pagamento de professores.

A política nacional educacional, em nível de educação básica, tendo um fundo na perspectiva de amparar a manutenção e o desenvolvimento do ensino fundamental nas escolas públicas, assim como a valorização do professor, garante também a distribuição dos recursos, considerando gasto aluno-ano, pois na prática o FUNDEF “pretendia corrigir a má distribuição de recursos entre as regiões do país e diminuir as desigualdades presentes na rede pública de ensino” (FRANÇA, 2007, p. 184). Sendo este, portanto, uma das principais políticas educacionais ocasionadas pela reforma da educação no período analisado.

O FUNDEF, criado em 1996 e que teve sua implementação em 1998, facultado o Estado do Pará que implantou o Fundo em 1º de julho de 1997, antecipação facultada pela Lei (MEC, 2004), sendo, portanto, que “a legislação do FUNDEF traz [...] a instituição de mecanismos de controle social. A lei 9.424/96, em seu artigo 4º, determinou a criação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF³⁰” (BRASIL, 2004, p 29).

O manual do FUNDEF (2004) não trata da especificidade da gestão democrática do ensino público. Porém, aborda a criação dos Conselhos de Acompanhamento e Controle Social, considerando, pois, que:

O Conselho de Acompanhamento e Controle Social do FUNDEF nos Municípios, conforme estabelecido no inciso IV, § 1º, art. 4º, da Lei 9.424/96, deve ser composto pelo mínimo de quatro membros, representando os seguintes segmentos:

- a Secretaria Municipal de Educação (ou órgão equivalente);
- os professores e os diretores das escolas públicas do ensino fundamental;
- os pais de alunos, e
- os servidores das escolas públicas do ensino fundamental.

As informações demonstram que existem um empenho em viabilizar a participação da sociedade na instauração do acompanhamento e do controle social por meio da participação dos membros de alguma forma no sistema educacional e nos espaços escolares. No tocante às informações destacadas, podemos inferir que as políticas públicas em nível de Brasil, no período analisado, na perspectiva na democratização gestão democrática e da participação social, vão sendo desenhadas e materializadas de forma cautelosa e contraditória, pois levam em conta a divergência de interesses que são demarcadas: por um lado por pareceres legais e normativos que fundamentem a participação social como critério de controle, de fiscalização e de acompanhamento, por vias representativas, órgãos colegiados, em virtude dos

³⁰ O Conselho deve ser criado com o envolvimento do Poder Legislativo e tendo a participação das entidades de classe (sindicatos ou associações de professores, associações de pais e mestres etc.) na indicação de seus membros, de modo a dar legitimidade e transparência ao colegiado (BRASIL, 2004, p. 29).

financiamentos públicos e investimentos voltados para a funcionalidade da educação formalizada e, conseqüentemente, da escola pública. E, por outro lado, a própria adoção de critérios das políticas educacionais, nesse formato, tende a expressar uma dinâmica de usufruto do bem social pela adoção de privatizações, terceirizações, diminuição das responsabilidades estatais, entre outras questões.

No mesmo período, em 1996, foi elaborado o primeiro Plano Nacional de Educação – PNE, instituído e sancionado pela Lei 10.172 no então governo federal de Fernando Henrique Cardoso - FHC. O princípio de gestão democrática do ensino público aparece desenhado, na perspectiva da política educacional brasileira, no Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), no âmbito do financiamento e da gestão, nas diretrizes, orienta que: “deve-se promover a efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira” (BRASIL, 2000, p. 77). Considerando que as escolas contarão com recursos financeiros para serem empreendidos no desenvolvimento do projeto pedagógico e nas despesas do cotidiano. Nesse sentido, o PNE (2001) vem considerando os processos de participação social no processo organizacional da escola pública, *a priori*, apresentando que se efetivem tais orientações:

[...] no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e formas de escolha da direção escolar que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (BRASIL, 2001, p. 93).

No âmbito específico da gestão, o PNE destaca que será necessário “definir, em cada sistema de ensino, normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade” (BRASIL, 2001, p. 95). Para tanto, complementa, que se deve “desenvolver padrão de gestão que tenha como elementos a destinação de recursos para as atividades-fim, a descentralização, a autonomia da escola, a equidade, o foco na aprendizagem dos alunos e a participação da comunidade” (BRASIL, 2001, p. 95).

No que se refere a implementação da gestão democrática pela via da participação social, o PNE (2001) vem comungando com as orientações da LDBEN nº 9394/96 no que se refere à participação da comunidade escolar e local no processo de democratização da gestão do ensino público. E, dentre os objetivos e metas, estabelece que haja a implantação e a promoção, na

especificidade da educação básica, da “participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes” (BRASIL, 2001, p. 25). A intencionalidade mesmo que limitada, para os âmbitos estruturantes da escola pública, que vive os mandos e desmandos do poder político dos governos, visava e visa, sobretudo, a instauração de incentivos a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas (BRASIL, 2001).

Dentro outros fatores, tem-se a intencionalidade, pela via da LDBEN o interesse em “apoiar e incentivar as organizações estudantis, como espaço de participação e exercício da cidadania” (BRASIL, 2001, p. 27). Confirmando, posteriormente, que os conselhos e órgãos colegiados deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação, além de serem cobrados/responsabilizados pelos objetivos, metas e resultados do Plano. Porém, é importante salientar como é que pode ser possível os órgãos colegiados, que deveriam ser instituídos de forma democrática e por meio da participação, orientar-se pela perspectiva da democracia se sua implantação e implementação, além da sua atuação, não contempla de fato a vivência de fato democráticas.

Notamos que o PNE (2001) apresenta os direcionamentos a respeito da gestão democrática do ensino público e da participação social, mas não viabiliza o que seria o entendimento sobre os temas, assim como as formas de materialização dos processos sugeridos. Ou seja, deixa que a cargo dos sistemas educacionais públicos (estadual e municipal) a promoção, na dinâmica real, dos processos que garantam a implementação e a implantação das especificidades e da gestão democrática e da participação social, assim como as suas relações e interfaces.

4.2 Formatos e desafios da gestão democrática e participação social a partir dos anos 2000

Na primeira década do século XXI, o Brasil ampliou, no comando do governo de Lula e de Fernando Haddad, um conjunto de ações viabilizadas pela implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, que tinha como proposta a melhoria de todos os níveis e etapas da educação brasileira. Muitos desse projetos, quando direcionados para a gestão escolar pública, viabilizaram a gestão democrática do ensino público e a participação social como eixos norteadores. O referido Plano foi lançado em 24 de abril de 2007, amparado no “Compromisso Todos pela Educação”, apresentado pelo Ministério da Educação – MEC, que

viabilizava a adesão e a participação dos entes federados, Estados, Municípios e o Distrito Federal na proposição de políticas internas:

[...] colocou à disposição dos estados, dos municípios e do Distrito Federal, instrumentos eficazes de avaliação e implementação de políticas de melhoria da qualidade da educação, sobretudo da educação básica pública.

O Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, um programa estratégico do PDE, instituído pelo Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, inaugurou um novo regime de colaboração, conciliando a atuação dos entes federados sem lhes ferir a autonomia, envolvendo primordialmente a decisão política, a ação técnica e atendimento da demanda educacional, visando à melhoria dos indicadores educacionais. Sendo um compromisso fundado em 28 diretrizes e consubstanciado em um plano de metas concretas e efetivas, compartilha competências políticas, técnicas e financeiras para a execução de programas de manutenção e desenvolvimento da educação básica.

A partir da adesão ao Plano de Metas, os estados, os municípios e o Distrito Federal passaram à elaboração de seus respectivos Planos de Ações Articuladas (PAR). A partir de 2011, os entes federados poderão fazer um novo diagnóstico da situação educacional local e elaborar o planejamento para uma nova etapa (2011 a 2014), com base no Ideb dos últimos anos (2005, 2007 e 2009). (BRASIL, 2007, s/p).

O movimento histórico de traduz a “disponibilização” e, uma sequência de ações governamentais, em se tratando de Brasil, que visava e ainda influencia a dinâmica das políticas educacionais em favor de uma abertura ainda maior para a versão empresarial da educação pública, questão discutida por Santos, quando remete-se ao “alargamento desse público, o “público não-estatal”, em que as fronteiras entre público-privado se obscurecem” (2017, p. 23). Assim sendo, no Brasil, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, reflexo dos movimentos do capitalismo, dos acordos internacionais nos âmbitos sociais, em especial a educação e, oriundo do Movimento Todos pela Educação, é constituído como uma referência na política educacional, dando materialidade as parcerias público-privadas, na medida em que o setor empresarial e o terceiro setor – Instituto Ayrton Senna, Fundação Roberto Marinho, Itaú Social/Unibanco, dentre outros, se apresentam e assumem-se, pela via parcerias público-privadas - PPP, comandos de “prestações de serviços” e apropriação do fundo de investimento público.

Santos (2017) problematiza a questão e considera, portanto, que:

[...] em nome do público e, na verdade, com grande benefício do privado, como se constata nas experiências analisadas: Programas de Educação da Fundação Vale, do Instituto Ayrton Senna - IAS, do Itaú Social/Unibanco, da Fundação Roberto Marinho, dentre outros, especialmente, porque definem previamente suas intervenções na educação em contatos com Prefeituras Municipais/Secretarias de Educação, geralmente com base em experiências internacionais, sem que as prováveis

escolas afetadas tenham discutido e aprovado as ações propostas (SANTOS, 2017, p. 13).

Nesse sentido, as políticas nacionais prospectaram no Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007, a “implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados” (BRASIL, 2007). Assumindo, portanto, também, pela via da participação social, o empenho voltado para a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica (BRASIL, 2007). O Plano de Metas trouxe como orientação para a gestão democrática e para a participação social nos artigos 2º (incisos XX e XXI) e 7º:

art. 2º - a participação da União no Compromisso será pautada pela realização direta, quando couber, ou, nos demais casos, pelo incentivo e apoio à implementação, por Municípios, Distrito Federal, Estados e respectivos sistemas de ensino, das seguintes diretrizes: [...]

XX - acompanhar e avaliar, com participação da comunidade e do Conselho de Educação, as políticas públicas na área de educação e garantir condições, sobretudo institucionais, de continuidade das ações efetivas, preservando a memória daquelas realizadas;

XXI - zelar pela transparência da gestão pública na área da educação, garantindo o funcionamento efetivo, autônomo e articulado dos conselhos de controle social;

XXII - promover a gestão participativa na rede de ensino (BRASIL, 2007, s/p).

no art. 7º - podem colaborar com o Compromisso, em caráter voluntário, outros entes, públicos e privados, tais como organizações sindicais e da sociedade civil, fundações, entidades de classe empresariais, igrejas e entidades confessionais, famílias, pessoas físicas e jurídicas que se mobilizem para a melhoria da qualidade da educação básica.

A perspectiva do Decreto nº 6.094/2007, de uma mais específica, traduz os interesses já relacionados mostrando a abertura da PPP, pelos organismos e instituições privadas e, públicas não-governamentais, em direção aos interesses do capital. De forma contraditória, o instrumento orienta, por um lado, considera a responsabilização e controle social por meio de acompanhamento e a avaliação da política por meio da participação da comunidade e de órgão colegiado, e por outro, define a participação no Compromisso todos pela educação, das instituições privadas. Nessa perspectiva, é válido destacar que, uma instituição privada de cunho financeiro, de apropriação e acumulação de capital, abertamente possui suas finalidades direcionadas ao enriquecimento. E, como, negócios sociais³¹ “[...] dizer que as PPP’s na

³¹ De acordo com Santos (2017, p. 21) “O “público” pode, assim, ser estatal ou privado. Tem-se hoje além dos setores Estado, Mercado e Terceiro Setor, um outro entre este último e o Mercado, o denominado Setor Dois e Meio, constituído por organizações que podem prestar algum serviço e ter algum lucro, cobrando algum recurso aos próprios grupos específicos a quem atende, por meio do “negócio social”.

educação básica apontam para a direção predominante da gestão de espaços educativos e de políticas públicas, [...]. É uma realidade preocupante! [...]” (SANTOS, 2017, p. 22-23). Pois, existe um jogo de interesses, de apropriação do bem público, que tende a ampliar ainda mais pelas demandas e orientações dos Organismos Internacionais - OI, por meio do controle e de aberturas das políticas sociais para o capitalismo.

O PDE, como política macro, na área da educação básica, fomentou a implantação e o estabelecimento do piso salarial nacional para professores e professoras; a criação da Universidade Aberta do Brasil – UAB, viabilizando a formação docente por meio da Educação a Distância – EaD; aumento nos repasses da União para os entes federados relativos a salário-educação; substituição do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental - Fundef pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais da Educação - Fundeb; criação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB³²; apoio à escola pública na elaboração do planejamento participativo com a implantação do Plano de Desenvolvimento da Educação Básica – PDE-Escola; lançamento dos Planos de Ações Articuladas – PAR, além do programa de Luz para Todos na Escola, Programa Nacional de Informática na Educação – Proinfo, entre outros (BRASIL, 2007).

No período em destaque, é importante salientarmos que as políticas educacionais trouxeram também mudanças importantes no que se refere à gestão democrática e à participação social. Nesse sentido, aborda-se as formatações do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007); do Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) advindo, principalmente, da Conferência Nacional de Educação – CONAE; Diretrizes Nacionais do Programa Escolas de Gestores e das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.

A perspectiva democrática do ensino público, como nos outros períodos estudados, apresenta-se no formato para atender as ideologias de seus governos, cabendo a cada um, nas condições e interesses de cada governo, promover as mudanças em projetos governamentais

³² De acordo com Oliveira (2009, p. 205) com o IDEB, os sistemas municipais, estaduais e federal de ensino passaram a ter metas de qualidade para atingir. Isso porque tais sistemas comprometeram-se com o plano de metas estabelecido, em que o padrão de qualidade é o IDEB. Criado por meio do decreto n. 6.094 de 24 de abril de 2007, o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação constitui-se em um instrumento que visa regulamentar o regime de colaboração entre a União, os estados e os municípios. O decreto dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, que visa à mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica, envolvendo a União, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, bem como a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira.

amparados, na maioria das vezes, por aprovações de Projetos de Leis ou Propostas de Emendas Constitucionais – EC, junto ao Legislativo.

O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (2007) advém da avaliação e re/delineamento da política do Fundef, respaldado na “ideia da criação de um novo fundo visando o financiamento de toda educação básica, defendida por educadores desde o debate sobre o PNE” (VIEIRA, 2008, p. 143). Este foi instituído pela Emenda Constitucional nº 53, de 20 de dezembro de 2006 e transformado em Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, que, posteriormente, foi revogada pela Lei 14.113 de 25 de dezembro de 2020. A referida política do Fundeb pauta-se, não especificamente na gestão democrática da escola pública, porém, demarca pontos de verificação de sua materialização da participação social em nível de União, Estados, Municípios e do Distrito Federal, que agrega orientações voltadas para o acompanhamento e para a fiscalização dos recursos visam sobretudo o funcionamento e à qualidade da educação básica, na especificidade dos espaços escolares, assim como na valorização dos profissionais do magistério. Neste aspecto, institui que:

Art. 24 - O acompanhamento e o controle social sobre a distribuição, a transferência e a aplicação dos recursos dos Fundos serão exercidas, junto aos respectivos governos, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, por conselhos instituídos especificamente para esse fim.

§ 1º Os conselhos serão criados por legislação específica, editada no pertinente âmbito governamental, observados os seguintes critérios de composição:

II - em âmbito estadual, por no mínimo 12 (doze) membros, sendo:

f) 2 (dois) representantes dos pais de alunos da educação básica pública;

g) 2 (dois) representantes dos estudantes da educação básica pública, 1 (um) dos quais indicado pela entidade estadual de estudantes secundaristas (BRASIL, 2007, s/p).

Muito embora trate de uma política macro de gestão de recursos para o financiamento da educação básica, o Fundeb possui suas vantagens principalmente quando “os seus recursos são distribuídos aos municípios e estados, com base na quantidade de matrículas nas respectivas redes” (VIEIRA, 2008, p. 144).

O Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024) aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, sendo o segundo PNE aprovado através de lei, apresenta em sua estrutura consonância com as orientações voltadas para a gestão democrática do ensino público, na interface da escola pública, tratadas e basilares da CF e da LDBEN 9394/96. A ratificação da democracia enquanto proposta de planejamento, de organização e de orientações dessa política

pública advém ainda da relação com os governos, poder público, e atores sociais do período, que assim assumem o compromisso, mesmo que limitado, com a participação social.

Em sua estrutura, no art. 2º, apresenta dentre as principais diretrizes o PNE (2014-2024), no inciso VI a promoção do “princípio da gestão democrática da educação pública” (BRASIL, 2014, p. 12). Para tanto, muito embora o documento trate da questão da educação pública, é importante salientar que faz referência à mesma intencionalidade da LDBEN, quando destaca a gestão democrática do ensino público. Entendendo, portanto, para estruturação desse estudo, que a educação pública e o ensino público façam referência à organização da educação formalizada, que se materializa nas orientações oficiais do Estado brasileiro e que, conseqüentemente, reflete-se nos processos de ensino e de aprendizagem sistematizados através da organização da base dos sistemas que são as escolas.

Sobre a implementação da gestão democrática da educação pública, o PNE (2014) diz que:

Art. 9º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, **disciplinando a gestão democrática da educação pública** nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de dois anos contado da publicação desta lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2014, p. 46 – Grifo do autor).

Nesse embasamento, a orientação para a adoção da gestão democrática emerge para um alinhamento das políticas locais com a especificidade do PNE. Tal proposição advoga para a elaboração de instrumentos legais e normativas que, no caso da questão explicitada, deveriam nortear tanto as legislações quanto os formatos dessa perspectiva “democrática” de gestão, já que existem limites de utilização e de interpretações sobre as terminologias. Além do mais, estipula um prazo para essa implementação junto aos sistemas de educação, cabendo, portanto, organizar suas leis e adequar as orientações da gestão democrática da educação no prazo de dois anos, considerando a publicação do PNE.

A gestão democrática vem também associada ao parâmetro da Meta 7 do PNE no que se refere a “qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as [...] médias nacionais para o Ideb” (BRASIL, 2014, p. 61). Nesse sentido, trata-se de associar o interesse de orientação democrática à proposta de “ranqueamento” produzida pela Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - Ideb. Estabelecendo na estratégia 7.4:

Induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos(as) profissionais da educação e **o aprimoramento da gestão democrática** (BRASIL, 2014, p. 61– Grifo do autor).

Tal perspectiva agrega interesses oriundos das demarcações societárias próprias do capitalismo) ranqueadas e de controle do trabalho dos sujeitos sociais, tendo como plano de fundo um planejamento estratégico de base mercadológica.

A Meta 7 do PNE, na especificidade da estratégia 7.16 aponta que é necessário:

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

O destaque, pelo âmbito das ações desenvolvidas pela escola pública, torna-se algo tendencioso, do ponto de vista persuasivo, e ideologicamente improvável, pois considerando a realidade da maioria das escolas brasileiras, é improvável que se tenha de fato um efetivo desenvolvimento da gestão democrática alinhada à participação social no planejamento e na aplicação dos recursos, pois, na experiência dos espaços são demandadas experiências de controle e de gerenciamento, que na atual conjuntura, inviabilizam momentos de discussões, de debates e de decisão coletiva. Muitas determinações já são prontas e chegam para serem executadas.

Comungando com a exposição tratada, a Gestão democrática da educação, o PNE estipula como Meta 19 da Lei nº 13.005/2014 (Lei do PNE):

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

Nesse sentido, a análise da orientação deixa clara que o próprio plano faz ressalvas para que a gestão democrática da educação seja materializada. Este demarca um alinhamento dessa perspectiva aos critérios gerenciais e de controle para que se efetive a gestão democrática da educação, além da consulta pública à comunidade escolar. Por outro lado, notamos que a

legislação, fomenta a exigência, mas não promove os caminhos para que se atinja o interesse democrático na gestão da escola pública.

A Meta 19 trata da especificidade da gestão democrática. Porém, as orientações associam a gestão democrática a outras “terminologias” que viabilizam outras concepções de gestão escolar, diferentemente desta. Um exemplo prático está proposto na estratégia 19.1, que admite os repasses de transferências financeiras da União para Estado, Municípios e Distrito Federal, desde que este já possua legislações específicas na área de gestão democrática, endossadas e de acordo com políticas nacionais, mas que, para estar apto ao recebimento do recurso, o ente federado precisa associar nesses instrumentos legais e normativos locais “a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar” (BRASIL, 2014, p. 84). Contrariamente, ao propósito da escolha democrática dos representantes da escola, de caráter participativo e como representantes dos espaços humanos e de formação humana.

O PNE (2014) faz outras referências que comungam a gestão democrática e a participação social, demarcando, por exemplo:

19.4. estimular, em todas as redes de educação básica, a constituição e o fortalecimento de grêmios estudantis e associações de pais, assegurando-se-lhes, inclusive, espaços adequados e condições de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os conselhos escolares, por meio das respectivas representações;

19.5. estimular a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional, inclusive por meio de programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo;

19.6. estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares;

19.7. favorecer processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino (BRASIL, 2014, p. 85-86).

O texto da PNE apresenta na Meta 19, específica voltada para a gestão democrática da educação, algumas saídas para que se efetive o princípio estabelecido nos documentos oficiais nas ações e práticas da escola pública. Notoriamente, o documento ousa orientar que haja o estímulo à constituição, à criação de Grêmios e de Associação de Pais, tendo, para tanto, espaços direcionados para sua implementação e funcionamento no ambiente educativo, além do mais, prevê possibilidades de uma articulação orgânica com o Conselho Escolar.

Na primeira exposição, percebemos que existem algumas intempéries que dificultam tais práticas; primeiramente, é válido considerar que em muitas escolas públicas faltam espaços mínimos, inclusive de salas de aulas adequadas para o desenvolvimento dos processos de ensino e de aprendizagem; para o trabalho da equipe administrativa e pedagógica, que muitas vezes se unem para que haja o desenvolvimento do trabalho escolar. E, outra questão, mesmo que sucinta, seria a garantia de um desenvolvimento de uma “articulação orgânica” entre as organizações sociais na escola (Grêmios, Associação de Pais e Conselho Escolar).

O documento deixa brechas para reflexões sobre o significado dessa relação orgânica, pois poderia advir de uma relação estabelecida pelos ditames das políticas, sem um formato voltado para a transformação da prática social, como também poderá e deverá ser uma relação de interesses sociais, que se empenham no processo participativo, cruzam-se no âmbito da organização escolar, em favor da formação humana e de sua transformação social.

Outro aspecto apontado pelo PNE seria o estímulo “a constituição e o fortalecimento de conselhos escolares e conselhos municipais de educação, como instrumentos de participação e fiscalização na gestão escolar e educacional” (BRASIL, 2014, p. 86). Nesse aspecto, é estabelecida outra possibilidade de fomentação da gestão democrática pela via da participação social. Os conselhos escolares, na maioria das vezes, pela viabilidade das demandas neoliberais numa sociedade capitalista, vêm assumindo funções de um órgão de fiscalização e de controle, fugindo assim das suas funções consultivas, deliberativas, executivas e avaliativas. Além do mais, quando o Plano faz referência à implantação de “[...] programas de formação de conselheiros, assegurando-se condições de funcionamento autônomo”, seria necessário que a política fosse levada para a comunidade escolar de forma propedêutica, esclarecendo, conscientizando e sensibilizando a comunidade, os sujeitos sociais, sobre a participação social, assim como sobre as atribuições e as funções que devem ser assumidas por esses órgãos colegiados, a fim de estabelecer conexões e relações, fundamentalmente, alinhadas a uma prática efetiva.

Os desafios propostos pelo PNE (2014) a respeito da gestão democrática, pela via da participação social ainda visam o empenho na estimulação à participação social através de uma consulta pública com “profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na e para a formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares” (BRASIL, 2014, p. 86). No âmbito escolar e considerando as exigências do mercado voltado para a manutenção da sobrevivência familiar, tal perspectiva exige

demanda de tempo, nível mínimo de formação e de conhecimento sobre a objetividade da escola pública.

Se considerarmos os formatos colegiados, como já analisado, é possível que “empreenda-se” um caminho para essas participações sociais nos instrumentos constituintes normativos da escola, já que, superficialmente, muitos dos sujeitos sociais desconhecem as verdadeiras funções e os instrumentos que regem ou são assumidos pelo espaço escolar para que haja seu funcionamento.

O documento PNE, nessa relação, ainda vem estabelecendo que exista a participação dos pais na avaliação de docentes e dos gestores escolares, fato este que demonstra que apenas um segmento escolar deva participar da avaliação do trabalho desenvolvido pelos profissionais da educação, desconsiderando os posicionamentos dos próprios sujeitos da prática, assim como de haver uma auto-avaliação, servindo como perspectiva de perceber a participação social e suas contribuições no âmbito da coletividade de quem participa da escola. Desaguando, para tanto, no favorecimento dos “processos autônomos das funções pedagógicas, administrativas e financeiras de gestão nos estabelecimentos de ensino” (BRASIL, 2014, p. 86).

Na mesma viabilização de intenções da Meta 19 do PNE, as orientações do Plano Estadual de Educação do Maranhão – PEE/MA vem ratificando, na Meta 20, (214-2024) as intencionalidades do sistema nacional.

Quadro 7: Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão - PEE/MA. Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014

Metas do Plano Estadual de Educação PEE/MA	Estratégias
META 8: Atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para a Educação Básica do Estado do Maranhão: Ensino Médio em 2021 para 4,6	8.2 Instituir processo contínuo de autoavaliação dos sistemas de ensino, das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática . 8.17 Fortalecer a gestão escolar com aporte técnico e formativo nas dimensões de sua atuação - pedagógica, administrativa e financeira, para que possa gerir, a partir de planejamento estratégico, recursos financeiros da escola, garantindo a participação da comunidade escolar na definição de ações e aplicação dos recursos, visando o efetivo desenvolvimento da gestão democrática .
META 20: Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da	20.1 Possibilitar a criação de comissão, na conformidade do Art. 61, da Lei n.º 9.860, de 1.º de julho de 2013, para propor ações que visem a regulamentação do processo de escolha da função de Gestor Escolar . 20.3 Estabelecer regras para o regime de colaboração para tratar da Gestão da Educação Pública, orientado pelos princípios de democratização e cooperação, de

<p>educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho no âmbito das escolas públicas maranhenses.</p>	<p>modo a assegurar a participação dos diferentes segmentos das instituições educacionais no desenvolvimento de suas políticas, observando-se os seguintes critérios: tratamento diferenciado para pequenos municípios com população predominantemente rural ou indígena; programa de transporte escolar com critérios comuns, aplicando as normas de segurança; cooperação entre Estado e Município definida por instrumentos legais, como convênios que explicitem claramente os objetivos comuns no atendimento da escolarização básica, na sua universalização, na qualidade do ensino e na gestão democrática.</p>
	<p>20.6 Criar e/ou consolidar fóruns consultivos e deliberativos para o fortalecimento dos conselhos estaduais e municipais de educação, conselhos escolares ou equivalentes, conselhos de acompanhamento e controle do FUNDEB e da Alimentação Escolar, com representação dos setores envolvidos com a educação e com as instituições educativas.</p>
	<p>20.7 Ampliar o fortalecimento dos órgãos democráticos das escolas: conselhos escolares, grêmios estudantis ou outra forma de organização dos estudantes, conselhos municipais de educação, criando estruturas para o funcionamento, bem como, o incentivo à formação de lideranças, por meio de cursos e outras modalidades culturais, em parceria com universidades ou centros de estudos e de formação política e do Programa Nacional de Educação Fiscal.</p>
	<p>20.10 Criar as condições efetivas de participação da comunidade escolar e local na elaboração dos Projetos Político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, estabelecendo cronograma e materiais destinados a essas atividades que envolvem a SEDUC e as escolas.</p>
	<p>20.12 Garantir formação continuada sobre as dimensões financeira, pedagógica, fiscal e contábil, institucional e administrativa para professores, gestores, supervisores escolares e demais profissionais da escola, a fim de garantir a efetivação da gestão democrática na rede estadual.</p>
	<p>20.13 Promover a gestão democrática no sistema de ensino por meio de mecanismos que garantam a participação dos profissionais da educação, familiares, estudantes e comunidade local no diagnóstico da escola, projeto político pedagógico, plano de aplicação, prestação de contas e acompanhamento dos financiamentos e programas destinados às escolas.</p>
	<p>20.15 Garantir o funcionamento do mecanismo de gestão democrática nas escolas de educação básica.</p>
	<p>20.16 Fortalecer a gestão escolar com aporte técnico e formativo nas dimensões pedagógica, administrativa e financeira, para que possa gerir, a partir de planejamento estratégico, recursos financeiros da escola, garantindo a participação da comunidade escolar na definição das ações do plano de aplicação dos recursos e no controle social, visando o efetivo desenvolvimento da gestão democrática.</p>
	<p>20.17 Fortalecer a gestão democrática nas escolas públicas que atendem jovens e adultos, a partir da realização de assembleias escolares e a produção de documentos normativos para as atividades escolares, bem como, criando as condições para participação em conselhos escolares ou similares.</p>

Fonte: Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão - PPE/MA. 2014 (Grifos do autor).

Em relação às orientações estabelecidas para a gestão da escola e a participação social nesse processo, na especificidade do PEE/MA, estão demarcadas nas metas 8 e 20. Nesse sentido, as estratégias enquanto práticas que levam e reconheçam a participação social na gestão da escola é desenhada como uma perspectiva, na grande maioria das vezes, assume característica utópica e ideológica burguesa. Porém, a de se considerar que a base material da

escola pública estadual permeia por construções, que favorecem a implementação da participação social, mesmo que limitada.

A meta 8 do PEE/MA, por exemplo, pelo que está estabelecido nas estratégias 8.2 e 8.17, caminha no intuito de permitir o aprimoramento da gestão democrática da escola. Porém, existe um descaminho, enquanto proposta ideológica de uma classe, pois, no que se refere à participação social, não pode ser constituída apenas pelo processo de autoavaliação, que por sua vez, leve a elaboração e aplicabilidade de um planejamento estratégico. O processo de formação e aprimoramento da gestão da escola, pela via democrática advém de um contexto de intencionalidades coletivas, na medida em que os sujeitos se reconheçam como protagonistas do processo e, que acima de tudo entendam que a essência da escola não é apenas momentos de discussões e de “falas” ou atitudes isoladas, mas sim de reconhecimento da importância social em dá vozes e ações aos sujeitos sociais, usuários e responsáveis pela existência e funcionamento da escola. Pois, na posição assumida por Paro (2016, p. 13) seria “em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola”.

Já em relação à meta 20, quando aborda em alguns momentos a especificidade da gestão com a participação social temos, portanto, alguns descompassos: poucas experiências positivas de fomentação de uma gestão escolar instituída por meio de um processo de escolha dos representantes da gestão pela via da participação social, que na atual conjuntura compreende um desafio para muitos municípios e também pela rede estadual; não seria apenas a instauração de um regime de colaboração entre as instâncias da gestão da educação pública, que pode assegurar a participação dos sujeitos assim como, no desenvolvimento das políticas internas das escolas estaduais, considerando, pois, todo os invólucros e as negociações do capitalismo em favor do funcionamento da escola pública.

Ainda sobre as estratégias alinhadas a meta 20, considera-se algumas limitações, haja vista, que as formações sociais representativas da coletividade, fóruns e conselhos, devam assumir além das consultivas e deliberativas. Mas, que sejam âmbitos de discussões, de planejamento, de controle social, de fomentações de iniciativas coletivas, representativas, autoavaliavas, mobilizadoras e fiscalizadoras. Assim como, a escola precisa que suas instancias e mecanismos de participação social e ação coletiva no interior da escola, a priori, funcionem (PARO, 2016). Sejam eles: associação de pais e mestres; conselho de escola; grêmio estudantil e conselho de classe, como é retificado pelas orientações do PEE/MA.

A orientação do PEE/MA também orienta a viabilização das condições de participação social estabelecendo caminhos da participação no PPP, currículos, planos de gestão, regimentos. Assim como apresenta a existência de uma relação orgânica em nível de sistema educacional e escolas. As orientações não são isoladas, mas que devam privilegiar os “comandos” dos institucionalizados e materializados nas normativas da SEDUC/MA.

Outros pontos são apresentados pelo PEE no que se refere ao âmbito da gestão democrática, como formação continuada dos profissionais da escola em favor da garantia do modelo de gestão; promoção da gestão por meio de mecanismos de participação nos documentos organizativos da escola pública estadual, assim como o funcionamento desses mecanismos. Enfim, as estratégias fazem referências e, muitas vezes, ratificando o que já foi orientado através da fomentação de planejamento estratégico, que viabilize a participação e o controle social, como requisito para instauração da gestão democrática da escola, nos âmbitos da escola básica e nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos - EJA.

São muitos os desafios e as perspectivas impostas pelo PEE/MA. Estas orientações, alinhadas a outras orientações legais e normativas e de regulação de um governo, que quando não possui um comprometimento com a organização do espaço público de formação integral de trabalhadores, no seu sentido mais humano e libertador, acabam sendo apenas proposições tendenciosas e sem efeito, principalmente, no que se refere à organização da escola e à sua gestão.

No período analisado, foram lançadas as Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública, publicada em 2009, assumindo, pois, em sua estrutura que:

[...] o Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública objetiva a institucionalização de uma política de formação nacional de gestores escolares, baseada nos princípios da gestão democrática, tendo por eixo a escola como espaço de inclusão social e da emancipação humana (BRASIL, 2009, p. 07).

No esclarecimento, é possível a identificação de um alinhamento da proposta e perspectiva de formação dos gestores escolares para as instituições públicas com as formatações da gestão democrática, assim como a formatação de espaços plurais de inclusão social e de formação humana. E, na prática, visa, sobretudo, na interface da escola “em consonância à concepção do direito à educação escolar e do caráter público [...], busca contribuir para a melhoria dos processos de organização e gestão da escola e [...] a melhoria da qualidade social

inerente ao processo educativo” (BRASIL, 2009, p. 07). Outra questão a ser ressaltada é que o Programa esteve respaldado em parcerias firmadas entre o Poder Público e instituições representativas nacionais, como: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação - ANPED, Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior - ANDIPES, Associação Nacional de Política e Administração da Educação.- ANPAE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades e Centro de Educação - FORUMDIR, Conselho Nacional de Secretários de Educação – CONSED e União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação – UNDIME.

De acordo com as Diretrizes do Programa Nacional Escola de Gestores da Educação Básica Pública, temos como princípio norteador da formação, embora de forma utópica e ideológica, “o fato de que a gestão democrática das unidades escolares constitui uma das dimensões que pode contribuir significativamente para viabilizar o direito à educação como um direito universal (BRASIL, 2009, p. 08). Para tanto, estabelece-se relação com os documentos legais como CF, LDBEN e PNE e no documento, os objetivos gerais, dentre eles, os que se alinham à gestão democrática do ensino público:

Contribuir com a qualificação do gestor escolar na perspectiva da gestão democrática e da efetivação do direito à educação escolar básica com qualidade social;
Estimular o desenvolvimento de práticas e gestão democrática e de organização do trabalho pedagógico que contribuam para uma aprendizagem efetiva dos alunos, de modo a incidir, progressivamente, no desempenho escolar (BRASIL, 2009, p. 10).

No tocante à perspectiva apresentada, o Programa constitui-se em um importante eixo fomentador da política de formação de gestores das escolas públicas, principalmente no que se refere ao estabelecimento do conhecimento teórico e de práticas que elevem a qualidade do trabalho exercido pela gestão. Tais orientações são traduzidas em ações que elevem a participação social como critério inerente à fomentação da gestão democrática do ensino público.

E, por fim, na análise do período aqui apresentado, consideramos as orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica (2013) para a gestão democrática do ensino público no tocante a participação social. Nesse aspecto, o documento apresenta que:

Reconhecendo o currículo como coração que faz pulsar o trabalho pedagógico na sua multidimensionalidade e dinamicidade, o projeto político-pedagógico deve constituir-se:

VI – da explicitação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa (órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais (BRASIL, 2013, p. 49).

No tocante às ações de administração pedagógica, as Diretrizes recomendaram que exista uma relação norteadora entre o trabalho pedagógico e as ações da gestão democráticas, ressaltando as ações desenvolvidas de forma compartilhada e participativa. Para tanto, esta orientação materializa-se nos eixos da fomentação do Conselho Escolar e/ou outros Colegiados; das representações estudantis, Grêmios Estudantis; e, ainda, na organização da Associação de Pais. Assim sendo, pelo reconhecimento dos processos de participação social, as diretrizes avançam no sentido de apresentar, mesmo não dando as pistas de materialização, as três vias que, possivelmente, podem constituir-se e materializar, de fato, no âmbito dos sistemas capitalistas, experiências positivas de gestão democrática.

Na perspectiva específica da gestão democrática e da participação social, as Diretrizes, no enfoque sobre a gestão democrática e a organização da escola trazem como discussão que “que a obrigatoriedade da gestão democrática determinada, em particular, no ensino público [...] preveem decisões coletivas”. Ao contemplar o conteúdo apresentado pelas Diretrizes percebemos que, embora existindo dificuldades de materialização da gestão democrática, as práticas devem partir de ações coletivas, compartilhadas, avaliadas e discutidas. Embora desafiadoras, mas que precisam ser encaradas pelos sujeitos sociais como uma ação consciente, que aproxima o discurso legal das ações reais no cotidiano do espaço educativo. Considerando, pois:

[...] a gestão democrática é aquela que tem, nas instâncias colegiadas, o espaço em que são tomadas as decisões que orientam o conjunto das atividades escolares [...]. é entendida como princípio que orienta os processos e procedimentos administrativos e pedagógicos, no âmbito da escola e nas suas relações com os demais órgãos do sistema educativo de que faz parte. Assim referenciada, a gestão democrática constitui-se em instrumento de luta em defesa da horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na organização curricular. Pela gestão democrática, educa-se para a conquista da cidadania plena, mediante a compreensão do significado social das relações de poder que se reproduzem no cotidiano da escola [...]. (BRASIL, 2013, p. 56)

Enfim, embora considerando as limitações no fazer da democracia, no âmbito escolar as Diretrizes avançam no que se refere aos esclarecimentos do processo de gestão da escola, considerando os princípios de gestão democrática e de participação social. A referida tende a apresentar possíveis anseios sociais advindos das lutas de classe por uma educação mais

emancipatória e, mesmo que colegiada, vem privilegiando a participação dos pares nas tomadas de decisões que se refletem, principalmente, nas ações e nas práticas, que podem ou não levar a uma mudança, que a escola pública, como instituição coletiva, precisa desvelar e absorver na libertação do sujeito social das camadas mais pobres da sociedade capitalista.

O governo Temer³³, sendo sucessor e vice-presidente da presidenta Dilma, eleita democraticamente, começa seu governo como já se tratou aqui, advindo de um golpe contra a democracia do país. Temer propaga um governo que prima pelo desinvestimento, ou seja, o processo de privatização, que havia dado uma trégua nos dois últimos governos anteriores, volta de forma mais empenhada possível com a destruição dos direitos sociais e, juntamente, destruição de uma gama de conquistas obtidas nesses governos antecessores. Dentre as principais mudanças atreladas a esse governo tem-se a reforma do ensino médio; privatização da educação pública; instauração da PEC 241³⁴, que estabelece o congelamento dos gastos públicos por 20 anos, objetivando reduzir os o crescimento dos gastos públicos. Na concepção de Aguiar (2021), a implementação da PEC “limita [...] os gastos públicos, o que impacta e delimita as políticas públicas, inclusive, as políticas educacionais, sobretudo, aquelas que respondem às metas do Plano Nacional de Educação 2014-2024”. Tal iniciativa, segundo Braz (2017, p. 95), tem o objetivo e a “necessidade de acelerar as condições de aplicação de políticas que destravem os obstáculos (políticos, econômicos, sociais e ideológicos) para a implementação de uma agenda regressiva para a classe trabalhadora, em todos os níveis”.

O governo Temer trouxe mudanças e políticas vinculadas às perdas de direitos aos trabalhadores, na medida em que desfaz, pela garantia da aprovação da reforma trabalhista, direitos antes consumados.

[...] o limite legal da jornada de trabalho passou de dez para doze horas, o intervalo de almoço pôde ser reduzido de uma hora para trinta minutos, a proteção dos funcionários — tanto para o regime de tempo integral como para meio período — diminuiu, e as contribuições sindicais obrigatórias foram abolidas, entre várias outras

³³ Para Anderson (2016, p. 20) [...] de fala mansa e cerimonioso, ele preparou o caminho alguns meses atrás, criando um programa para deixar claro que o país estaria seguro assim que ele assumisse. Seu pacote trata-se de um plano de estabilização convencional, agilizando privatizações, reforma da previdência e abolindo os gastos mandatários constitucionais em saúde e educação, acompanhados de promessas de cuidar dos menos afortunados.

³⁴ Transformada na Emenda Constitucional 95/201, a PEC 241 institui o Novo Regime Fiscal por vinte anos, e o delimita aos Orçamentos Fiscal e da Seguridade Social. Na concepção de Delgado, Nascimento e Silva (2020, p. 336) as primeiras medidas tomadas por Temer foram a Proposta de Emenda Constitucional (PEC) 241 – conhecida como “PEC do Fim do Mundo”, pois limitou os investimentos públicos em políticas sociais pelo período de vinte anos – e a Reforma do Ensino Médio – que alterou, principalmente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Lei nº 9394/1996 e o Fundo Nacional para o Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), Lei nº 11494/2007.

desregulações do mercado de trabalho. As novas regras deram sinal verde à terceirização de atividades-fim e a contratos de trabalho intermitente. Seguiu-se a isso a proposta para uma reforma radical das aposentadorias, que elevava contribuições e a idade mínima a fim de cortar custos de previdência social determinados constitucionalmente. Tudo em nome da redução da dívida pública (ANDERSON, 2019, p. 232).

As informações confirmam, segundo Braz (2017, p. 96), o estabelecido explicitamente no discurso oficial de Temer [...], em que assumiu a interinidade; veremos que há três linhas prioritárias que ele aponta: “ordem e progresso”; “privatizar tudo o que for possível”; implementar uma tal “democracia da eficiência”. O referido autor continua sua análise, aqui endossada, que as orientações e fases de prioridades nortearão as ações governamentais, com a adoção de medidas “políticas e institucionais que combinem um quadro paradisíaco para o capital: maior repressão sobre os trabalhadores e melhores condições para a acumulação capitalista” (BRAZ, 2017, p. 96).

No período analisado, a retomada fulminante dos interesses do capital transforma as políticas sociais em desgastes contínuos em suas estruturas. O reflexo de todo o contexto do governo Temer é baseado, principalmente, na desvinculação da arrecadação dos impostos destinados à aplicação na educação pública, tendo, pois, um artefato de indícios de quebras com as orientações legais na área educacional já estabelecidas, anteriormente.

Confirmando as impressões destacadas, Melo e Sousa (2017, p. 31) expressam a síntese do período, considerando que:

Convém apontar que a entrada de Michel Temer na Presidência da República, de forma velada aos trâmites “democráticos”, marca profundamente a entrada de uma hegemonia burguesa-centralista e conservadora, que põe em risco os preceitos democráticos postos à educação na Constituição Federal de 1988. Movimentos associados às políticas educacionais que outrora subordinadas a um modelo econômico, se esfacelaram em um quadro sombrio e excludente pondo à tona a debilidade da oferta pública, agredida por um posicionamento de reforma liberal largamente aplicada nas últimas décadas, baseadas em: controle, privatização, testes, premiações e punições.

Na sequência, a disputa presidencial para a sucessão de Temer trouxe uma abstenção nas urnas de um terço da população do eleitorado brasileiro. No comando estão, “Bolsonaro na Presidência, Guedes [...] e o rotundo articulador Rodrigo Maia na Presidência da Câmara” (ANDERSON, 2019, p. 248).

O governo está atrelado, principalmente, na base do militarismo, por ter sido ex-militar, mesmo considerado irresponsável; por ter apoio dos grupos militares por meio da articulação feita com o seu vice-presidente, Hamilton Mourão, do Exército Brasileiro.

O então governo, além de não apresentar um discurso coerente e alinhado com a função exercida, esbraveja desdenho, através de uma linguagem “esdrúxula” e “chula” a situações de mazelas sociais como doenças, fome, pobreza. Além de prospectar, nos discursos falaciosos e mensagens de ódio contra pessoas do alto escalão do Poder Judiciário e do Legislativo e; também, aos grupos minoritários como: lésbicas, gays, bissexuais, transgêneros/travestis, queer, intersexuais, assexuais e outros grupos e variações de sexualidade e gênero que não estão no grupo da heterocisnormatividade - LGBTQI+; negros; mulheres; povos tradicionais, indígenas e quilombolas e; entre outros, pertencentes ao Movimento dos Sem-Terra - MST.

Na concepção de Anderson (2019, p. 242), é possível entender que:

O sucesso da imagem projetada nas redes sociais não refletia apenas a violência dos pronunciamentos de Bolsonaro. A imagem passada pela imprensa no exterior, de um fanatismo feroz e incansável, é enganosa. A personalidade pública é mais ambígua. Tosca e violenta, certamente, mas também com um lado juvenil e jocoso, capaz de um humor grosseiro e até autodepreciativo.

Com Jair Messias Bolsonaro, 2019, o Brasil passou a viver em constantes crises de reconhecimento de base democrática, assim como alterações muito dinâmicas sociais e político-administrativas, em que as “reformas de asfixiamento das políticas educacionais se intensificaram [...]” (MORAIS, SANTOS & PAIVA, 2021, p. 14). Assim como, na perspectiva do avanço dos interesses neoliberais e a conservação do capitalismo exacerbado, avançaram contra os direitos sociais.

[...] que não só manteve a conservação do ideário neoliberal e neoconservador, como aprofundou esse processo com uma política de desvalorização da educação, de sucateamento das universidades, de restrição de recursos para ciência e tecnologia, concentrando os seus esforços numa política para o mercado, para o setor financeiro, para os ruralistas (MORAIS, SANTOS & PAIVA, 2021, p. 14).

O Bolsonarismo é compreendido, também, como uma perspectiva de intensificação de combates e de destruição dos direitos sociais, dentre os quais estão os desmontes das políticas educacionais. Nesse invólucro, estão também as quebras institucionalizadas em favor da gestão democrática do ensino e da educação pública e com a participação social.

Nesse contexto, ainda tivemos de conviver como uma catástrofe na saúde pública mundial intensificada no Brasil, ocasionada pelo Coronavírus³⁵, que também promoveu fortes mudanças no desinvestimento nas políticas públicas educacionais, assim como na organização dessas políticas no tocante à educação escolar, levando a escola e a aula a assumir formatos digitais, assim como a utilização de instrumentos e de equipamentos tecnológicos que, na maioria das vezes, estiveram muito distantes da realidade da maioria das famílias brasileiras atendidas pela escola pública.

Além do mais, o governo de Jair Bolsonaro (2019-2022) mostrou-se impactado com cenas de corrupção e trocas na gestão da educação nacional. Foram cinco principais nomes frente à pasta. Primeiramente, Ricardo Veléz Rodrigues, que em sua gestão apresenta muitos erros e controvérsias, no que diz respeito à capacidade de integrar os sistemas públicos, aspecto que deixou insegurança do cumprimento de metas para a educação. O segundo, Abraham Weintraub, teve também vários equívocos administrativos, dentre os quais estão a elaboração, a aplicação e a constância incoerência de erros na correção do Exame Nacional do Ensino Médio - ENEM. Carlos Alberto Decotelli que, mesmo nomeado, não chegou a assumir a pasta pelos “equívocos” intencionais expressos e publicizados no Currículo Lattes. E, o senhor Milton Ribeiro, pastor e professor que, em “gabinete paralelo”, negociou trocas de favores financeiros aos municípios indicados por pastores evangélicos, além da liberação de recursos, indevidos, para compra de Bíblias para distribuição aos municípios, que recebiam a visita do então ministro. E, até o momento, a função de Ministro da Educação está a cargo de Victor Godoy Veiga (2022).

No período analisado e buscando articular as perspectivas governamentais e suas orientações, baseadas nas reformas educacionais, apresentamos as formatações da democratização da gestão democrática e da participação social no que corresponde às principais políticas públicas educacionais voltadas para a organização, estrutura e desempenho da escola pública.

A Reforma do Ensino Médio, instituída pela Lei nº 13.415/2017, do governo Temer, na especificidade da instituição da Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino

³⁵ Doença causada pelo Coronavírus SARS CoV-2, chamada de Covid 19, que, entre os anos de 2020 e 2021 ceifou a vida de quase de 15 milhões de pessoas pelo mundo segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS) a pandemia se alastrou pelo mundo, exigindo isolamento social, cuidados com o contato físico, e restrições em virtude não haver, a princípio uma vacina eficaz.

Médio em Tempo Integral. Porém, na especificidade das orientações para a organização da escola pela via democrática e participativa, a Lei não projeta e nem faz referência à temática.

Na dinâmica da implementação e da reestruturação das políticas públicas educacionais estão uma série de ações em favor do conservadorismo; privatização; diminuição de práticas democráticas; precarização dos serviços e das políticas educativas e; forte tendência no empenho a implantação de escolas civis-militares.

Dentre os mandos e desmandos da política educacional bolsonarista está o “Projeto Future-se”, “direcionado para as Instituições Federais de Ensino Superior, deve ser compreendido a partir do aprofundamento do processo de financeirização do capital, fenômeno mediado pelo receituário neoliberal” (ARAÚJO; KATO & CHAVES, 2020, p. 08). Na concepção de Leher (2020, s/p), “o PL anuncia a promessa, desprovida de qualquer fundamento, de que o setor privado carreará generosas somas de recursos para as universidades e institutos”. Sendo, portanto, a constituição de:

[...] contrarreforma da educação superior pública apresentada sob o alegado preceito de “simplificação administrativa e modernização da gestão pública” que é um desdobramento do programa ultraliberal, extremista e regressivo do governo Bolsonaro, que pretende promover um amplo desmonte do aparelho do Estado, especialmente, no núcleo de atividades consideradas não estratégicas (ARAÚJO; KATO & CHAVES, 2020, p. 16).

Muito embora tendo como foco as políticas públicas educacionais aprovadas e institucionalizadas, é necessário apontar as dinâmicas que levaram ou que mascaram as intenções governamentais nesse último contexto, principalmente quando demarcam o desmontes das garantias constitucionais de direito à perspectiva democrática da educação, assim como do processo que envolve a participação social.

Outro imbróglio altamente tendencioso visualizado na dinâmica do governo Bolsonaro foi a sugestão de implantação da “Escola Sem partido”, conforme o Projeto de Lei (2019) orienta que:

Art. 1º Fica instituído, com fundamento nos artigos 23, inciso I; 24, inciso XV e § 1º; e 227, caput, da Constituição Federal, o “Programa Escola sem Partido”, aplicável aos sistemas de ensino da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, em consonância com os seguintes princípios: I – dignidade da pessoa humana; II – neutralidade política, ideológica e religiosa do Estado; III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; V – liberdade de consciência e de crença; VI – direito à intimidade; VII – proteção integral da criança e do adolescente; VIII – direito do estudante de ser informado sobre os próprios direitos, visando ao exercício da

cidadania; IX – direito dos pais sobre a educação religiosa e moral dos seus filhos, conforme assegurado pela Convenção Americana sobre Direitos Humanos

Contrariando toda perspectiva e alinhamento à democracia, o PL inviabiliza as práticas de posicionamentos políticos e ideológicos, assim como as garantias dos sujeitos pensarem, construírem posicionamentos em favor da coletividade; dentre outros aspectos, restringe a participação social, indo na contramão das garantias democráticas instituídas e institucionalizadas por alguns governos anteriores. Conformando, portanto, no site oficial que: “Escola sem Partido” é uma iniciativa conjunta de estudantes e pais preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” (ESCOLA SEM PARTIDO, 2019, s/p). Tal perspectiva, argumenta e se desfaz do pensamento do patrono da educação brasileira Paulo Freire e difunde pensamentos absurdos e abusivos entre quaisquer pensamentos que giram em torno dos debates de liberdade, humanidade, respeito, tolerância, direitos sociais e políticos e, dentre outros aspectos, de construções ontológicas, antropológicas, humanísticas e filosóficas do que seja ser humano.

Outro projeto sugerido pelo atual governo foi o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM) instituído via Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019 (BRASIL, 2019). O documento traz em sua formatação elementos, no art. 2º, para fins do disposto neste Decreto, que tratam da gestão de excelência nas áreas educacional didático-pedagógica e administrativa (Inciso II); fortalecimento - apoio técnico e financeiro destinado às escolas públicas regulares que já adotem modelo de gestão com colaboração civil/militar, com o objetivo de padronizá-lo ao modelo adotado para as ECIMs (Inciso IV); gestão de processos educacionais (Inciso V); gestão de processos didático-pedagógicos (Inciso VI) e gestão de processos administrativos (Inciso VII) (BRASIL, 2019). Tais formatações mostram a tendência educacional privilegiada pelo governo Bolsonaro, assim como denota que os vieses da gestão democrática da educação, do ensino e da escola, amparados pela garantia da participação foram retiradas, propositalmente, considerando os formatos abusivos, obscuros, tendenciosos e ditos “morais” da política de desmonte implementada através da institucionalização das escolas cívico-militares.

Na especificidade da participação social, o Decreto nº 10.004 (BRASIL, 2019), já tendo como referência a limitação desta, o documento apenas considera no inciso VIII sobre a formatação da comunidade escolar, considerando-a como um conjunto formado por:

- a) os estudantes matriculados em escola pública regular estadual, municipal ou distrital, com frequência comprovada;
- b) os responsáveis pelos estudantes a que se refere a alínea “a”;
- e) c) os professores e os demais servidores integrantes do quadro do magistério público estadual, municipal ou distrital em exercício na unidade escolar.

O documento analisado permite entender que, além da não existência de canais coletivos de democratização da participação e, conseqüentemente, de gestão democrática da escola e do ensino público, enfatiza apenas quem são os sujeitos que formam e/ou que são atendidos pelas escolas cívico-militares. Notadamente, o período tornou-se obscuro, pois contraria e viola os direitos sociais de liberdade de expressão. Os acontecimentos mostram que a dinâmica da educação pública, pela via dos representantes do Ministério da Educação, fomentou um embate com a sociedade civil com as instituições representativas de organizações sociais, sindicatos, associações, instituições públicas e organizações sociais de modo geral, em favor de um projeto de Estado que visa, pela garantia e uso da força, combater pensamentos e representações ideológicas de esquerda/comunista e socialista; as lutas construídas na/da e para as universidades públicas, denominadas de “balbúrdias”; protestos de estudantes e de organismos representativos de classe, entre outros aspectos.

No tocante à configuração da democracia brasileira, Meneses e Zientarki (2019, p. 31) dizem que:

O crescimento da desconfiança nas instituições democráticas neoliberais, em amplo espectro, tem conduzido, de forma sistemática, segmentos significativos da população a abraçar políticos de extrema-direita, resultado da grande imprensa e responsabilização “dos outros” pelos desastres infligidos pela crise econômica – em particular pobre, imigrantes e, dentre outros, os sujeitos não enquadrados nos princípios “moral-comportamental” dos grupos conservadores.

O entendimento contempla a perspectiva das políticas educacionais e sua materialização nos espaços de formação e de constructo social. Deixa-se, pelas próprias condições objetivas implantadas pelas políticas públicas de caráter emancipatório e propedêutico da democracia e passa-se a apostar na instauração de um poder que, mesmo não estando ao lado da sociedade civil, impera em sua aceitação, pelas vias de pensamento hostilizado do outro, pela via da repressão e de controle. Assim sendo, permissivamente, a ideologia bolsonarista foi reduzindo, entre muitos sujeitos, o desejo da construção social coletiva das instituições públicas de caráter educativo.

O parâmetro dessa análise estendemos ainda às formatações do princípio da gestão democrática do ensino público e à participação nos últimos anos estiveram atreladas a evidências de descontinuidade e a desconstruções dos processos democráticos já empenhados até o momento. Tal perspectiva é vislumbrada, também, quando são levadas para discussões junto ao sistema público educacional brasileiro, questões sérias como: a implementação do ensino domiciliar – *homeschooling*; políticas para a educação espacial com base segregadora e excludente e um currículo fechado numa Base Nacional Comum Curricular -BNCC, que orienta a formatação de uma educação para a reprodução social tendenciosa; uma reforma do ensino médio que privilegia o conhecimento para a formação de mão-de-obra barata e sem um fomento pela via de construções críticas, respaldadas em áreas do conhecimento que, possivelmente, contribuam para a formação social; e, dentre outras mazelas, a alfabetização e ensino de crianças alinhada ao “método fônico”.

4.3 Gestão e participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos no Maranhão

A proposição da subseção, aqui apresentada visa, numa análise mais específica, avançar e alcançar a identificação do desenho da participação social na gestão do ensino público, nos instrumentos e mecanismos legais e normativos voltados para gestão da escola. Assim como, problematizar as diferentes concepções de gestão emanadas pelo sistema público estadual do Maranhão para o trabalho da gestão da escola estadual.

A ideia principal da organização dessa etapa do estudo constitui, sobretudo, um alinhamento em dois momentos principais: apresentação do contexto do Estado e da educação formalizada no período estudado; aprofundamento sobre a gestão a partir da participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos voltados para gestão da escola estadual, advindos dos documentos orientadores da política de gestão educacional e participação social da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC/MA em dois grupos, a princípio as políticas macro da Secretaria e, posteriormente, as dinâmicas das orientações específicas das superintendências e das supervisões ligadas à gestão escolar e à participação social. A intenção dessa organização no formato do texto apresentado não é compartimentalizar, mas, sobretudo, considerando a totalidade do objeto, demarcar suas investidas, fases, faces e interfaces das políticas tendo como norte, principalmente, a função de cada órgão institucional na dinâmica

das orientações legais e normativas e suas proposições direcionadas para a materialização nas práticas de gestão nos espaços escolares.

4.3.1 O contexto do Estado do Maranhão e da educação entre os anos de 2018 a 2022

O Estado do Maranhão contém, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE (2021), uma população, em 2010, de 6.574.789 (seis milhões, quinhentos e setenta e quatro mil e setecentos e oitenta e nove) pessoas. E, estimada em 2021 de 7.153.262 (sete milhões, cento e cinquenta e três mil, duzentos e sessenta e duas) pessoas. Este possui uma densidade demográfica de 19,81 hab./km² numa dimensão territorial de 329.651,496 km². E, com Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) de 0,639 em 2010.

Segundo IBGE (2021), o rendimento nominal mensal domiciliar per capita em 2021 foi de R\$ 635,00 (Seiscentos e trinta e cinco reais), ou seja, o Maranhão “foi a Unidade da Federação que apresentou os menores rendimentos médio e mediano, R\$ 637 e R\$ 406 em 2019” (IBGE, 2020, p. 58). Aspecto este, que demonstra entre outras coisas, que o Estado está entre os mais pobres do país, portanto, o Piauí e o Maranhão possuem os menores índices na distribuição de rendimentos do trabalho principal da população ocupada, assim como apresentaram os menores rendimentos médios.

Nos dados do IBGE (2019), na realização da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua apontam uma população ocupada, entre mil pessoas, o percentual é de 65,4% no total, sendo, portanto, desse percentual 67,4 homens e 62,7 mulheres em ocupações informais. Comprovando, assim, que “Pará, Maranhão e Piauí foram as Unidades da Federação onde havia a maior proporção de pessoas de cor ou raça preta ou parda nas ocupações informais” (IBGE, 2020, p. 38).

Confirmando tais percentuais, IBGE (2020, p. 65) ainda destaca que:

Quando se observa o nível geográfico de Unidade da Federação, para a linha internacional de pobreza, destaca-se o Maranhão com 1 em cada 5 residentes na situação de indigência pela ótica estritamente monetária, seguido de Acre (16,1%), Alagoas (15,0%), Amazonas (14,4%) e Piauí (14,0%). Pela linha de US\$ 5,50 PPC, o Estado do Maranhão tem cerca de metade da população abaixo desse limite e outras 12 Unidades da Federação com incidência de pobreza superior a 40% da população.

Os dados revelam que o Estado do Maranhão apresenta uma situação extremamente difícil em relação às condições de sobrevivência da sua população. Percebemos que, diante dos

dados apresentados pelo IBGE, é extremamente pobre, no âmbito das últimas categorizações de distribuição de renda e de acúmulo de receita visando, conseqüentemente, à sobrevivência e à manutenção da vida. Por outro lado, no tocante à relação entre a real situação do Estado e às perspectivas de vida e de acesso aos direitos sociais, políticos e econômicos da população mais pobre esbarram também na implantação e implementação de políticas que visem, sobretudo, à diminuição das disparidades da distribuição de renda entre as camadas sociais. Sendo, pois, que um Estado pobre na distribuição de renda não significa que o arcabouço ideológico dessa pobreza, desenhada pelo IBGE, pode não se alinhar aos recursos financeiros que o Estado possui e arrecada, assim como o capital financeiro acumulado pelas camadas mais ricas da população.

O Estado do Maranhão, representado pelas instituições de cunho fazendário, registrou uma administração tributária no exercício de 2020 um montante de R\$ 8,9 bilhões e, em 2019, de R\$ 8,6 bilhões (MARANHÃO, 2021). Para tanto, tal condição, segundo Relatório da Administração Fazendária de 2020, é:

Resultado este que deve ser creditado à efetividade das ações fiscais da Fazenda pública, que expandiu a utilização de ferramentas de controle eletrônico das operações comerciais, das prestações de serviços de transportes e comunicações, fontes fundamentais de arrecadação do ICMS. O imposto é a principal receita própria do Estado, responsável por quase 90% da receita da competência estadual (MARANHÃO, 2021, p. 03).

Os dados demonstram que existem disparidades na distribuição de renda, já que o Estado apresenta uma arrecadação elevada se comparada com as condições de vida da população. Porém, o Estado, no contexto da pandemia da COVID 19, segundo a Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar (PENSSAN), é o sexto Estado no país com maior número de pessoas vivendo em situação de insegurança alimentar, ou seja, “da população que convive com a fome [...] na região Nordeste 2,4 milhões vivem no Ceará; 2,1 milhões no Maranhão” (II VIGISAN, 2022, p. 10).

Os dados revelam a permanência da fome, na maioria dos lares do Estado do Maranhão no período da pandemia da Covid 19. Muitos responsáveis por lares maranhenses tiveram que sacrificar suas vidas em busca de um trabalho para garantir a comida na mesa, demonstradas inclusive pelo descaso com a vida pelos governos. Isso mostra, na realidade, a irresponsabilidades dos representantes dos governos com a população mais carente de ganhos e recursos financeiros.

Em relação à educação, o Estado do Maranhão, através da SEDUC/MA, possui um investimento para que se desenvolva o trabalho de materialização, funcionamento, da instituição responsável pelo âmbito educacional. Os dados apresentam esses investimentos:

TABELA 1: Orçamento e gastos em R\$ do Estado do Maranhão e SEDUC/MA entre os anos de 2018 a 2021

	Valor do crédito Estado do MA	Gastos totais Estado do MA	Valor do crédito SEDUC/MA	Gastos SEDUC/MA
2018	19.442.399.794,00	15.612.481.402,62	2.822.311.649,67	2.252.026.260,10
2019	21.886.346.149,00	15.439.657.198,16	2.933.452.229,93	2.235.267.959,89
2020	21.597.620.543,00	15.792.991.982,32	2.850.699.749,79	2.429.150.939,52
2021	23.914.861.962,00	19.442.193.191,20	2.997.260.670,72	2.529.744.025,32
2022	25.830.357.033,00	14.281.430.675,92	3.439.554.460,07	1.782.609.476,23

FONTE: Portal da transparência do Governo do Maranhão/2022 (adaptado).

As informações da Tabela 1 mostram que, entre os anos de 2018 a 2022, houve um aumento no valor do crédito arrecadado pelo Estado, que teve um salto de mais ou menos R\$ 6.387.957.239,00. No universo dos valores dos créditos e dos gastos totais desses recursos o montante investido nos gastos com a SEDUC/MA, compreende, respectivamente, um total de R\$ 11.228.798.661,06.

Segundo dados do IBGE (2021), o Sistema público educacional maranhense possui um número de 9.236 estabelecimentos de ensino fundamental em 2021 e de 1.005 de estabelecimentos de ensino médio. Em relação às matrículas, o ensino fundamental apresentou 1.112.636 e o ensino médio 279.213. O IDEB dos anos iniciais do ensino fundamental da Rede Pública foi de 4,8 e dos anos finais do ensino fundamental foi de 4,0.

Segundo INEP, o rendimento Escolar no Maranhão no Ensino Médio, em 2019, foi de 5,6% de reprovação na 1ª série, 5,6% no abandono e 88,8% de aprovação. Na 2ª série, o índice de reprovação foi 4,7%, de abandono 5,4% e de aprovação 89,9%. E, na 3ª série, o índice de reprovação foi de 3,5%, abandono 3,5% e de aprovação 93,0% (MARANHÃO, 2022a). Esses dados demonstram, por um lado, que quanto mais avançada a série, menor o índice de reprovação e abandono. Assim como, existe uma evolução nos dados referentes a aprovação, considerando o esse mesmo critério. Por outro lado, seria necessário que a SEDUC/MA, como instituição legítima da educação maranhense, utilizasse as informações dos índices educacionais em favor de tomadas de decisões e ações efetivas, dentro da dimensão das políticas educacionais, em relação aos resultados negativos. Outro ponto seria, portanto, buscar

parcerias com o próprio Estado para viabilizar meios de intensificar o combate às mazelas que se refletem no abandono, na reprovação e na desistência escolar.

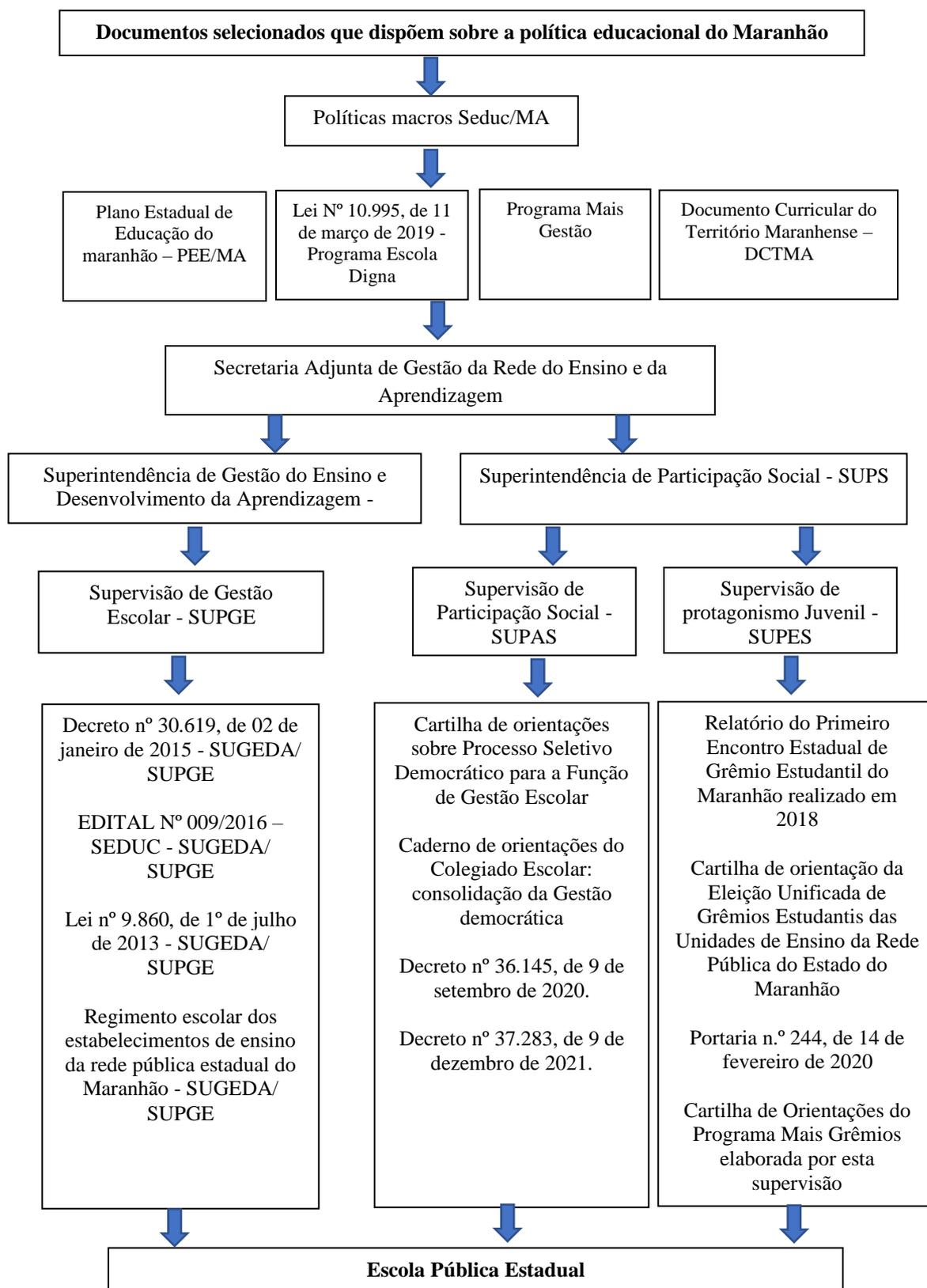
4.3.2 O desenho da gestão democrática e da participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos voltados para gestão da escola estadual

Diante da totalidade que é o sistema público estadual de educação, é importante considerar que existem e são necessárias certas limitações e dimensões a serem estabelecidas, a fim de capturar o principal objeto deste estudo que é “participação social e gestão da escola estadual”. Para tanto, são estabelecidos alguns critérios para o aprofundamento da temática, considerando, principalmente, a análise dos documentos selecionados na pesquisa realizada junto as Instituições de fomento da educação.

A princípio, a pesquisa revelou que existem relações entre o planejamento, as orientações, as implementações, as implantações e, as avaliações dos processos de gestão da escola pública amparados por legislações e normativas que advém de aprovações de Projetos Educacionais macro da Secretaria de Estado da Educação do Maranhão – SEDUC/MA. Assim como, também, espaços nas superintendências e supervisões ligadas à Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem, responsável pelas duas vias fomentadas para este estudo: gestão educacional e a de participação social. E, como mecanismos, estes instrumentos legais e normativos compõem uma totalidade de orientações numa estrutura orgânica, que levam - instituições, instâncias, setores, formas e sujeitos envolvidos – ao funcionamento do sistema educacional e, conseqüentemente, da escola.

Assim sendo, apresentamos de forma sintética, em forma de organograma, os documentos legais e normativos macro no Estado do Maranhão e na Política Educacional da Secretaria de Estado da Educação SEDUC/MA.

Ilustração 2: Organograma dos documentos selecionados, que dispõem sobre a Política Educacional do Maranhão.



FONTE: Pesquisa documental, 2022.

Além do PEE/MA (2014-2024), como já ratificado anteriormente, o estudo fez referência, na análise da política educacional maranhense, a Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019, que institui o “Programa Escola Digna”, e dá outras providências. Constituída como uma ação do Governo do Estado do Maranhão instituída pelo Decreto nº 30.620, de 02 de janeiro de 2015, alterado pelo Decreto 32.596 de 19.01.2017, e pelo Decreto 33.631 de 14.11.2017, revogados pela Lei nº 10.995 de 11.03.2019.

Na base normativa da política, o Programa Escola Digna, Lei Nº 10.995, de 11 de março de 2019, no artigo 1º, “tem por objetivo institucionalizar as ações voltadas à promoção da aprendizagem e articulação com as redes públicas de ensino”. (MARANHÃO, 2019a, p. 01). E, segundo a SEDUC/MA, a Política, em sua materialização, visa, sobretudo, “garantir infraestrutura física de qualidade das escolas substituindo estruturas precárias por estruturas adequadas ao processo educativo” (SEDUC/MA, 2019b s.p), que sua vez, compreende uma das principais funções da Política, dá condições de funcionamento as instituições escolares, na maioria das vezes municipais, utilizando-se de parcerias público-privadas. E, em sua estruturação, apresenta que:

A Política Educacional “Escola Digna” tem como princípios:
I - liberdade de pensamento e manifestação no ambiente escolar;
II - gestão democrática na educação pública;
III - valorização dos profissionais da educação;
IV - respeito aos direitos humanos e à sustentabilidade socioambiental;
V - articulação, colaboração e cooperação institucional entre as redes públicas de ensino (MARANHÃO, 2019a, p. 01).

A Política Educacional “Escola Digna” é apresentada na Lei como uma ação a ser executada de forma integrada pelo Governo do Estado, por intermédio da Secretaria de Estado de Educação - SEDUC, em regime de colaboração com os municípios (MARANHÃO, 2019a). Assim como, dentre as suas ações estabelece, no inciso II, a “implantação progressiva da Educação Integral no Sistema Estadual de Educação ou transformação gradativa dos Centros de Ensino em Centros de Educação Integral”. Além do mais, o texto da Lei contém no inciso III a intenção do sistema público no “fortalecimento da gestão escolar democrática da educação pública por meio do desenvolvimento de um modelo de gestão para resultados na aprendizagem, a ser instituído por Decreto do Poder Executivo” (MARANHÃO, 2019a, p. 02).

As constatações mostram que a Política Estadual do Maranhão “Escola Digna” perpassa por ações que vão desde a formatação de parceiras entre o Estado, SEDUC/MA e Municípios visando ao fortalecimento da educação estadual, perpassando pela promoção de parcerias

público-privadas, principalmente na construção de prédios escolares em substituição aos espaços insalubres e sem infraestrutura de formação educacional, assim como, dentre outras funções, das orientações normativas para a organização das escolas públicas estaduais maranhenses. No fomento da gestão da escola pública, pela via da participação social, a política permeia a possibilidade de seleção de gestores por meio de seletivos específicos, que mesmo que seja no formato mais ampliado, é respaldado por orientações de mérito, contratos e metas. A questão do mérito, nessa relação de seleção e permanência nos cargos, advém das ações instituídas pelo cumprimento dos contratos e das metas apontadas no contrato de trabalho, que os gestores eleitos assinam. E, por outro lado, associa a promoção e o fortalecimento da gestão democrática por meio do desenvolvimento de modelo de gestão para resultados na aprendizagem, numa categoria indicista (baseada apenas em índices). (SANTOS, 2017).

O Estado do Maranhão, no viés da política macro da SEDUC/MA (2017), dispõe de Regulamento (2018) e o Plano de Curso do Programa Mais Gestão (2020). Ambos fomentam a regulação do Curso de Formação Continuada de Gestores Escolares da Rede Estadual de Educação do Maranhão. A Formação é fundamentada na Política Educacional Estadual e, principalmente, na “nas diretrizes do Programa Escola Digna - Eixo Gestão Educacional, vem assumir o desafio e o compromisso com o processo formativo dos gestores escolares da rede estadual de ensino por meio do Programa Mais Gestão” (MARANHÃO, 2017, p. 01).

No documento, que trata do Regulamento do Programa Mais Gestão – Curso de Formação Continuada de Gestores Escolares da Rede Estadual de Educação do Maranhão, não considera ou caracteriza as informações sobre a gestão e/ou da participação social. Entendemos que as orientações são focadas na estrutura da dinâmica do curso e, por isso, não contempla as intenções. Porém, por outro lado, no Plano reconhece seja desenvolvido conhecimentos “de superação das práticas centralizadoras que dificultam o processo de democratização da gestão, auxiliando-os a desenvolver o papel articulador da gestão escolar” (MARANHÃO, 2017, p.01).

O “Mais Gestão” foi desenvolvido por meio da modalidade a distância via plataforma e-proinfo³⁶, onde são disponibilizados os conteúdos, as atividades de estudo e avaliação, e troca de experiências entre cursistas e tutores. As informações contidas no Plano do Programa mostram que as experiências com a formação têm origem na proposição da eleição direta para

³⁶ Segundo o Ministério da Educação o Ambiente Colaborativo de Aprendizagem (e-Proinfo) é um ambiente virtual colaborativo de aprendizagem que permite a concepção, administração e desenvolvimento de diversos tipos de ações, como cursos a distância, complemento a cursos presenciais, projetos de pesquisa, projetos colaborativos e diversas outras formas de apoio a distância e ao processo ensino-aprendizagem (2022).

os cargos de gestores das escolas públicas. Considerada, para o momento, um grande ganho na fomentação de iniciativas que contemplem as bases democráticas e de participação social.

O Plano do Programa Mais Gestão contempla, também, iniciativas das orientações basilares e estruturais da política nacional, por meio da “concepção de uma gestão educacional que se pressupõe democrática, [...], na participação cidadã da comunidade escolar e local [...], assim como na necessidade de prestação de contas por parte dos gestores e dos próprios docentes (MARANHÃO, 2017, p. 01), mas que de algum modo vem fazendo referência à concepção de gestão democrática às demandas de gestão dos recursos públicos e de suas implicações na prestação de contas da instituição educativa.

Além de apresentar outras perspectivas de gestão alinhadas à proposição democrática-participativa, como elementos que envolvam a competência dos sujeitos, a perspectiva dos indicadores como forma de vislumbrar a qualidade do trabalho desenvolvido pela escola, o Plano associa ainda em seu objetivo específico que se deva “compreender o papel da gestão escolar, observando a base legal e os princípios da concepção democrática e participativa” (MARANHÃO, 2017, p. 02).

Como políticas macro da Rede Estadual de Educação no Estado do Maranhão abordamos ainda as orientações do Documento Curricular do Território Maranhense – DCTMA (MARANHÃO, 2022a), haja vista que o documento apresenta, como referência, um diagnóstico da legislação dos anos antecedentes a sua implantação, assim como faz uma análise dos dados da educação do Estado. O DCTMA contém, em suas orientações, alinhamento com o Programa macro da SEDUC/MA “Escola Digna”, assim como endossa as orientações sobre a gestão democrática dos outros instrumentos legais como CF, LDBEN, PNE e PEE/MA. No item sobre a formação geral no currículo maranhense, o DCTMA considera que a SEDUC/MA em suas publicações sobre os componentes curriculares e respaldada na implantação do Plano Mais IDEB, que faz parte do Programa Escola Digna. Tais publicações, segundo o Documento: “[...] todo o trabalho escolar orientado na perspectiva de uma gestão democrática e com uma avaliação da aprendizagem que apresente aspectos inovadores para o fazer discente e docente” (MARANHÃO, 2022a, p. 70-71).

O aspecto importante a nosso ver a ser ressaltado compreende o alinhamento que a SEDUC, enquanto instituição fomentadora da educação pública, na implantação do DCTMA às formulações do Novo Ensino Médio e da BNCC. Demonstrando, por exemplo, que exista no plano dos projetos e na prática pedagógica, ideologicamente, pautada no interesse do Novo EM

a “dimensão cognitiva, dimensões da emoção e da convivência social; o protagonismo juvenil [...]; e a construção de uma visão de futuro, materializada sob a forma de um projeto de vida” (MARANHÃO, 2022a, p.70).

A pesquisa, a partir desse ponto, apresenta a organização dos documentos e mecanismos de participação social e de gestão escolar voltados para a organização da escola pública, de acordo com as Superintendências de Gestão do Ensino e desenvolvimento da aprendizagem (SUGEDA) e de Participação Social (SUPS).

A Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013, dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Apresenta no título XIV, que trata da gestão escolar (MARANHÃO, 2013, p. 19) as seguintes orientações:

Art. 60 - A gestão das Unidades de Ensino da Educação Básica do Estado do Maranhão é exercida por servidores integrantes das Carreiras de Docência em Educação Básica e de Suporte Pedagógico.

Art. 61 - Fica assegurado o princípio da democratização, por meio da eleição direta, no processo de escolha para os ocupantes da função da Gestão Escolar das Unidades de Ensino da Rede Pública Estadual, com a exigência de qualificação profissional em curso de Formação Continuada na área de Gestão Escolar, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação ou por instituições por ela conveniadas.

Parágrafo único - A regulamentação do processo de escolha da função da Gestão Escolar de que trata o caput deste artigo será instituída por decreto, com critérios definidos por comissão composta por representantes da Secretaria de Estado da Educação e da Entidade Classista.

O conteúdo dos artigos 60 e 61 apresenta a viabilização da ocupação dos cargos de gestão da escola pública estadual por docentes ou por profissionais da educação do âmbito do suporte pedagógico. Se considerarmos as condições de acesso e permanência no cargo da gestão da escola estadual por critérios de indicação política, o processo de escolha entre docentes e/ou da área pedagógica da escola, com formação nas licenciaturas já é um ganho da categoria de professores.

Outra questão importante permeada pela Lei em questão é a escolha dos gestores, geral e adjunto, pela via da eleição direta, com participação social. Aspecto este, que demonstra viabilizações do espaço de democratização. O documento, porém, faz uma ressalva, considerando, pois, que só quem pode ter a garantia da participação no processo são os sujeitos, docentes ou equipe pedagógica, que participaram do curso de formação de gestores, que se acredita fazer parte dos Programas Escola Digna e Mais gestão. Assim como, garante que o

processo de escolha da função da Gestão Escolar deva ter uma equipe com profissionais da SEDUC e da Associação da categoria dos profissionais da educação. Nesse caso, do Sindicato dos Trabalhadores em Educação Básica das Redes Públicas Estadual e Municipais do Estado do Maranhão – SINPROESEMMA.

A viabilização de participação social na escolha dos representantes da escola, como também da participação do Sindicato da categoria na formação da equipe, que por via de Decreto, formarão a comissão responsável pelo processo de escolha dos representantes da escola pública estadual demonstra uma perspectiva transparente, democrática e emancipatória ao controle do governo, muito embora, na prática, existam contradições e controvérsias. Pois, muitos gestores eleitos em 2015 foram destituídos dos cargos, por questões de ordem da administração pública. O sindicato, que deveria ser o representante das lutas da classe dos profissionais da educação, apresenta comportamentos alinhados aos interesses do governo. E, destacamos ainda, que por todo tempo de existência da educação pública adotou-se e ainda se adota o critério a indicação e/ou do apadrinhamento, como ainda acontece em muitas cidades brasileiras.

O Decreto nº 30.619, de 02 de janeiro de 2015, que regulamenta os artigos 60 e 61 da lei nº 9.860, de 01 de julho de 2013, dispondo sobre o processo seletivo democrático para a função de gestão escolar das unidades de ensino da rede pública estadual, no art. 01, destaca que “a escolha do profissional para o exercício da função de Gestor/Diretor Geral e Gestor Auxiliar/Diretor Adjunto [...] será realizada no início do mandato do Governador eleito, mediante processo seletivo democrático (MARANHÃO, 2015, p. 27). Realidade essa que só aconteceu apenas uma vez.

No desenho do Decreto, foram estipuladas quatro etapas para a realização do processo de seleção dos gestores: apresentação de carta de intenção, certificação curso de formação de 20 (vinte) horas, seguido da realização de uma prova; eleição direta, consulta democrática junto à comunidade escolar; e, “assinatura do contrato de gestão, visando ao cumprimento das diretrizes e planos governamentais que orientam o processo e estabelecem mecanismos de monitoramento e controle do desempenho gerencial” (MARANHÃO, 2015, p. 27).

Junto com a divulgação do processo seletivo para os cargos de gestão da escola pública estadual, o sistema público educacional apresenta uma cartilha de orientações (MARANHÃO, 2016b) nesta, a SEDUC/MA engloba as orientações do Decreto 30.619/2015 e do Edital nº 009/2016 e do Decreto Nº 31.474, de 22 de janeiro de 2016. Na cartilha, denominação da

própria SEDUC/MA, o objetivo principal é “assegurar o caráter didático, pedagógico e administrativo da gestão democrática, com relação às atribuições da função e referendar a importância da liderança comunitária do gestor escolar” (MARANHÃO, 2016a, p. 04).

O Decreto nº 30.619/2015 no inciso I do artigo 3º, que exige ao candidato ao cargo a apresentação de uma carta de intenção para exercício do cargo de gestão e, que nesta deveria conter uma proposta de trabalho com um Plano de Melhoria da Escola, com os seguintes conteúdos:

- a) Diagnóstico da escola e da comunidade [...];
- b) Objetivos e metas para melhoria da escola e do ensino[...];
- c) Descrição das ações a serem implementadas na gestão dos resultados educacionais, na gestão participativa, na gestão pedagógica, na gestão de pessoas e na gestão de serviços e recursos, além dos respectivos resultados esperados (MARANHÃO, 2015, p. 28).

O Decreto governamental trata em suas primeiras formalizações o desejo de escolha dos “representantes da gestão da escola” no formato democrático, que posteriormente, faz alusão ao profissional integrante de um cargo efetivo da rede pública de educação no Estado. Porém, no próprio documento vincula a função da gestão as perspectivas do governo através das ações e mecanismos de monitoramento e controle do desempenho gerencial. Assim como o comprometimento do profissional com a gestão dos resultados da escola, e, que nela deveriam assegurar, no invólucro: a gestão pedagógica, a participação, a gestão de pessoas, de serviços e dos recursos. Para tanto, tais viabilizações tendenciam a permear as orientações gerenciais, já ratificadas, anteriormente, que fazem parte das demandas do sistema capitalista e neoliberalista.

No aspecto relacionado aos requisitos de participação, no art. 10, o edital estabelece que, além das informações já relacionados no Decreto nº 30.619 com participação e aprovação em curso de formação “Mais Gestão” (2016), faculta-se ao concorrente outra via apresentação de documento comprobatório de participação e aprovação em curso de gestão ministrado pela Fundação Sousândrade³⁷ (2015). E, ainda, dentre outros aspectos de estrutura e desenvolvimento das etapas de eleição, o documento afirma no art. 49 que: “o Gestor deverá apresentar ao final de cada ano de sua gestão, relatório apontando o cumprimento das metas estabelecidas no contrato de gestão, sob pena de responder processo administrativo disciplinar”. Possivelmente, este deva ser um dos critérios mais evidenciados para a não permanência de

³⁷ A Fundação Sousândrade é uma Instituição de Apoio ao Desenvolvimento da Universidade Federal do Maranhão.

muitos gestores a partir da implantação e implantação das eleições de gestões pela via da participação social no Estado.

Outro documento apresentado nesta pesquisa foi o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2016a), que comunga com os princípios e fins das orientações e diretrizes nacionais e estaduais sobre a gestão democrática, no Título IV, da estrutura organizacional e administrativa, no Capítulo I, que trata da organização e da estrutura administrativa, no art. 112, considera que os Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual terão a seguinte estrutura administrativa: gestão escolar; órgãos colegiados; apoio da Educação Básica. Considerando para tanto, no art. 113, que “a esses órgãos compete o planejamento integrado, execução, controle e avaliação das atividades administrativas e pedagógicas em conformidade com as orientações emanadas dos órgãos competentes da Rede Estadual de Ensino” (MARANHÃO, 2016a).

Sobre a gestão escolar, o Regimento, em linhas gerais, deixa claro a sua subordinação as URE's e ratifica as orientações do processo de seleção, dando outras orientações, como, por exemplo, no que se refere à gestão democrática e participação social. Assim, o art. 119, no que compete à Gestão Geral às seguintes atribuições, que dentre outros aspectos, definem que:

- I - elaborar o Plano de Trabalho Anual (PTA) em **parceria com o Colegiado Escolar**;
- II - coordenar, articular e **participar das discussões dos segmentos da comunidade escolar e local** sobre a função social da escola, para construção e implementação do Projeto Político Pedagógico da escola, atendendo às Diretrizes Curriculares Nacionais e às Diretrizes Curriculares do Estado;
- III - submeter à **aprovação do Colegiado Escolar o Projeto Político Pedagógico da escola**; [...]
- VII- **elaborar, em conjunto** com o Supervisor/a e representantes do segmento do Colegiado Escolar, **o calendário escolar**, de acordo com as normas estabelecidas;
- XII- **realizar reuniões com pais, mães ou responsáveis para análise do rendimento dos estudantes** e discussão acerca de questões relativas ao processo educativo; [...]
- XVII - **promover atividades de integração escola-comunidade**, estabelecendo parcerias otimizadoras de cunho socioeducacional; [...]
- XIX – **promover atividades** pedagógicas, científicas, tecnológicas, esportivas, sociais e culturais, em articulação **com a comunidade escolar**; [...]
- XXVII - apoiar e **supervisionar a organização de grupos discentes em grêmios**, com vistas ao exercício da cidadania e ampla melhoria da escola; [...]
- XL - **articular a relação entre a escola e a comunidade**; [...]
- XLII – **articular, organizar e supervisionar as ações de todos os segmentos da comunidade escolar** no cumprimento da função social da escola; [...]
- XLIII – **assegurar o processo participativo de tomadas de decisões** e zelar para que essas ações se convertam em ações concretas; [...]
- LII - **planejar, controlar, acompanhar e avaliar, junto com o Colegiado Escolar e a Caixa Escolar**, a administração dos recursos financeiros e o controle fiscal;
- LIII - **prestar contas dos recursos financeiros à comunidade escolar** e aos órgãos competentes (MARANHÃO, 2016a, p. 33-36 – grifo do autor).

No âmbito da gestão escolar, as orientações expressam intenções de cunho: formativas, administrativas, organizativas e coletivas. Trata-se de estabelecer na função do gestor a viabilização de materialização, ou pelo menos, ensaios aproximados, de uma gestão que promove a participação social. Por meio do Regimento é possível perceber que existam posicionamentos teóricos e orientações de práticas que se intercalam e produzem um aglomerado de sugestões, que podem contribuir com o trabalho da gestão e, conseqüentemente, dos gestores escolares. Porém, existem ainda as viabilizações, condições materiais condicionadas ao governo e ao Estado, como o financiamento e disposições de instrumentalização da escola, assim como, dentre outros aspectos, de uma consciência coletiva que motive a participação no processo de gestão da escola pública. Pois, a intuição escolar é pensada como uma organização coletiva dos sujeitos, mesmo que representativos dos segmentos da escola, mas, que advoga pela garantia e efetivação dos direitos sociais.

O Regimento Escolar fomenta dois pontos principais desse estudo: a gestão e a participação social, pela via dos órgãos colegiados. Estes, por sua vez, apresentam-se em duas categorias, os órgãos principais visando à organização da/para escola (Colegiado Escolar (com qualquer formato representativo de categorias) como Conselho de Professores, Conselho Escolar e Caixa Escolar), e os órgãos auxiliares, que são organizados e fomentados no interior da escola, mas que representam entidades de apoio ao processo de gestão (Associações, Grêmios e Entidades Escolares). E, considerando que o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2016a) promove as orientações e esclarecimentos sobre as funções dos órgãos colegiados e da participação social nos espaços escolares, agrega-se a este debate, já contemplando as orientações normativas da Superintendência de Participação Social (SUPS) e sua vinculação com a Supervisão de Participação Social (SUPAS) e a de protagonismo Juvenil (SUPES).

O intuito de adotar essa via de organização do texto, na apresentação das políticas maranhenses voltadas para a escola estadual, é não deslocar ou secundarizar informações, como também, não tornar as informações repetitivas, considerando que a base é uma instituição social, uma totalidade que agrega em suas práticas orientações das políticas públicas educacionais, que assim como no plano real, são contraditórias.

Na implementação dos órgãos colegiados, destacamos, sob a orientação do Regimento Escolar das escolas públicas estaduais, com participação social, no âmbito institucionalizado

pelo governo para a escola, os seguintes órgãos: Colegiado Escolar; o Conselho de Classe; e o Caixa Escolar. No âmbito do Conselho de Professor, como órgão colegiado, por não permear a participação de alunos ou pais/mães e responsáveis, não foi considerado para aprofundamento e análise desse momento.

O Colegiado Escolar, de acordo com Maranhão (2016a, p. 37), no art. 123 diz que este compreende “[...] um órgão de representação com função de caráter deliberativo, consultivo, fiscalizador ou avaliativo e mobilizador nos assuntos referentes à gestão pedagógica, administrativa e financeira das escolas da rede pública estadual”. Todos os envolvidos possuem votos nas reuniões e assembleias, sendo formado por gestor (organicamente, pelo Regimento já é considerado membro nato), professor e estudantes, especialistas em educação, pessoal administrativo e pais, mães e responsáveis e, um suplente para cada função. Assim como, a escolhas destes devem ser a partir de eleição direta, para um mandato de dois anos, entre os pares. E, o cargo de presidente será ocupado pela escolha majoritária entre os sujeitos pertencentes ao colegiado (MARANHÃO, 2016a).

O documento que trata da consolidação da gestão democrática por meio das orientações normativas contidas no Regimento para a organização do Colegiado Escolar, considera que:

A participação do cidadão e o exercício da cidadania na gestão da escola estão diretamente relacionados a um processo mais amplo de democratização da sociedade. Desse modo, tornar realidade a gestão democrática da escola, como um dos princípios constitucionais, requer a participação de toda a comunidade escolar e de lideranças comprometidas com este novo modo de gerenciamento (MARANHÃO, 2016a, p. 04).

O documento reconhece a participação da sociedade no processo de democratização da escola, mas ressalta que esse movimento precisa de um novo modelo de gerenciamento. Pela informação apresentada, acreditamos que o documento se refere ao processo democrático do ensino e da escola pública. Assim sendo, é importante considerar que os processos de democratização são os que levam à constituição da democracia, mas, na experiência do capitalismo, não em sua totalidade na forma mais orgânica, mas uma “gestão colegiada” a partir de fundamentos e características neoliberais. Com características, na maioria das vezes, consultivas e deliberativas. Sem existir um plano que vise promover ou pelo menos evidenciar iniciativas de implementação da participação social.

O documento trata de uma mudança de paradigma, que inclui a democracia na gestão, quando ratifica que:

Assim, a mudança do paradigma da gestão escolar em uma perspectiva democrática faz-se no cotidiano da escola, com a participação de todos os sujeitos envolvidos no processo de aprendizagem e de ensino, na medida em que buscam atingir os mesmos objetivos, sentindo-se responsáveis pelos resultados obtidos (MARANHÃO, 2016a, p. 05).

No entanto, é preciso pensar nas viabilizações que o sistema público exige para que exista essa quebra de paradigma, pois, quando se afirmar que seja necessária a mudança de paradigma, já se vem fomentando que exista ou existem outros paradigmas, que fundamentam as ações da escola. A necessidade seria, para tanto, de mudanças apoiadas de forma consciente, em sua essência, pois, na maioria das vezes, não fazem parte da essência da instituição pública, mas que seja necessário um empenho coletivo em promover a participação social na gestão da escola.

No art. 130 do referido documento, é reafirmado que os sujeitos formadores do órgão Colegiado Escolar “só exercerão suas funções deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora quando estiverem reunidos, porém sua atuação deve ser contínua, mediante o cumprimento das ações que forem definidas nas reuniões”. No tocante às exposições sobre o Colegiado escolar e suas funções, no processo de gestão é possível entender, que o órgão mesmo sendo formado por segmentos de funcionários e da comunidade local, tem suas limitações em relação à gestão da escola pública. Suas atribuições se comparadas as específicas da gestão escolar são consideradas apenas como uma das vertentes do trabalho da gestão, haja vista que dentre as 57 atribuições orientações voltadas para o trabalho dos gestores escolares, apenas mais ou menos 13, envolvem um trabalho da gestão alinhado a participação do Colegiado Escolar, configurando assim participação social.

Vale ressaltar que o sistema público educacional, considerando o período de emergência e distanciamento social em virtude da Covid 19, ampliou o tempo de atuação do Colegiado Escolar por Decretos que viabilizaram a prorrogação do tempo do mandato dos membros do Colegiado escolar. Tais Decretos informaram que: Decreto nº 36.145, de 9 de setembro de 2020, que dispõe sobre a prorrogação do mandato dos atuais membros do Colegiado Escolar das unidades estaduais de ensino até ulterior deliberação (MARANHÃO, 2020) e, Decreto nº 37.283, de 9 de dezembro de 2021, que dispõe sobre autorização da prorrogação dos mandatos dos membros do Colegiado Escolar das Unidades Estaduais de Ensino em razão da Pandemia do Covid-19 (MARANHÃO, 2021)

Outro órgão instituído e constituinte da escola que apresenta a formatação de gestão com participação social é Conselho de Classe. O Regimento destaca:

Art. 133 - O Conselho de Classe é um órgão que tem por finalidade contribuir para a melhoria do processo ensino-aprendizagem.

Art. 134 - O Conselho de Classe será constituído dos professores/as da mesma série e turma, estudantes e pelo especialista em educação, que o presidirá.

Ainda no Regimento, no art. 135, que trata das orientações, numa perspectiva de gestão, afirma no inciso III e IV, respectivamente, que compete ao Conselho de Classe “cultivar o bom relacionamento entre professor/a e estudante, a fim de que trabalhem num clima de amizade e respeito mútuo; e, acolher, analisar e dar encaminhamentos às reivindicações do estudante. Nesse sentido, o Conselho de Classe embora deva, na prática, tratar das formatações do ensino e da aprendizagem, assim como da metodologias de trabalho docente visando o processo de aprendizagem dos conteúdos escolares, e, dentro outras condições, melhorias no processos evolutivos dos estudantes através das avaliações – diagnósticas- formativas e somativas -, em muitos casos, suas ações se reduzem apenas no caráter reprodutivo de aprovar ou reprovar, ou seja, incluir que passam para outra etapa ou ano e/ou excluir os que precisam de ajuda, que merecem de uma maior atenção.

E sobre a institucionalização do órgão Caixa Escolar (p. 40) o artigo art. 143 compreende que:

A Caixa Escolar é uma associação civil de direito privado, com personalidade jurídica, sem fins lucrativos, institucionalizada por Decreto e regulamentada por Portaria, que credencia a escola a receber e administrar recursos financeiros destinados ao suprimento de suas necessidades básicas, com função administrativa e deliberativa.

O órgão da Caixa Escolar será constituído pelas funções: Presidente: Gestor/a Geral, com portaria de nomeação; tesoureiro/a: eleito dentre os servidores docentes ou administrativos da escola; secretário/a, suplentes e conselho fiscal: eleitos dentre os servidores da escola ou responsáveis de estudantes. É permitido o compartilhamento do cargo de presidente somente entre os gestores, geral e adjunto/s. O gestor/a geral ou adjunto/a, assumem a função de presidente do Caixa Escolar e, os demais membros são escolhidos através de eleição geral. Existe uma ressalva no Regimento, que diz que os membros eleitos da Caixa Escolar não podem fazer parte do Colegiado Escolar e vice-versa.

A formatação do órgão colegiado Caixa Escolar é responsável pelo recebimento e pela administração dos recursos financeiros da escola. Suas funções são limitadas a função administrativa e deliberativa. Consoante aos demais órgãos colegiados já apresentados, é importante considerar que exista essa limitação da função do Caixa Escolar, não fomentando outras formas que orientam as ações democráticas. Outro aspecto, seria, principalmente, sobre as funções exercidas pelo gestor, que é, obrigatoriamente, intimado a fazer parte ou promover os órgãos colegiados no espaço escolar, mas que de fato, este é sobrecarregado de funções e atribuições, que deveriam ser assumidas, democraticamente, pelos sujeitos da escola em sua totalidade.

É importante salientar que o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2016), como um documento de gestão, engloba ainda outras orientações voltadas para gestão e participação social nos espaços escolares estaduais. Neste sentido, assume também outras orientações normativas, que estão no seu âmbito de elaboração, execução, acompanhamento e avaliação, dentre os quais estão também as instituições auxiliares já apresentadas. São elas: Associações de Pais e Mestres; Grêmio Estudantil e Entidades Escolares.

O título VII do Regimento trata das instituições auxiliares da escola e no Capítulo I compreende as instituições docentes e discentes. Tais instituições tem a intenção do “fortalecimento do processo educacional, a assistência ao estudante e a integração família-escola-comunidade” (MARANHÃO, 2016, p. 55). Com esse objetivo, o Regimento orienta as relações entre as instituições principais e as auxiliares, no âmbito escolar, considerando que:

Art. 215 - Cada instituição deverá apresentar estatuto próprio ao Colegiado Escolar, a fim de que este possa apreciar ações propostas por essas instituições, à luz do Projeto Político Pedagógico e deste Regimento. Parágrafo único. Ao Colegiado Escolar cabe acompanhar as ações das instituições auxiliares no âmbito da escola, juntamente com a gestão e a equipe de suporte pedagógico (MARANHÃO, 2016, P. 55).

A gestão da escola pública, pela base legal e normativa contempla outros mecanismos e órgãos que fomentam a participação social. Pelo viés de uma política educacional, num formato secundarizado, existem as instituições de apoio ao trabalho da gestão, como a associação de Pais e Mestres. Comtemplada nos artigos 218 e 219 do Regimento das Escolas estaduais, destaca que:

Art. 218 - A Associação de Pais e Mestres terá por objetivo promover a integração entre família e a escola, fortalecendo a ação educativa.

Art. 219 - Todos os pais, mães ou responsáveis pelos estudantes e todos os professores/as terão participação ativa na Associação (MARANHÃO, 2016, p. 56).

A participação social, no âmbito da organização de docentes e pais/mães e responsáveis, compreende uma das formas que a instituição educativa tem de promover a relação e integração entre família e escola, com o intuito de contribuir com a melhoria da ação educativa. Assim como, quem faz parte dos dois grupos, passa a ter participação ativa. Considerando o exposto, percebemos que no âmbito da escola estadual existe uma grande limitação de efetivação dessa relação, além dessa, muitas vezes, apresentar-se contraditória. Pois, a normativa difunde a existência de um órgão de caráter coletivo e participativo, com direito a participação ativa entre os segmentos de docentes e pais/mães e responsáveis, porém, na prática, a orientação normativa não ultrapassa a realização de reuniões, que contemplam a participação, muitas vezes apenas como ouvintes envolvendo os dois segmentos.

Ainda sobre as instituições auxiliares a gestão da escola pública, destacamos as informações e orientações sobre o grêmio estudantil estão dispostos no seguinte formato.

Art. 221 – O Grêmio Estudantil é o órgão de representação máxima da organização coletiva do corpo discente de cada escola, de forma que as reivindicações, ideias e os anseios dos estudantes sejam expostos de maneira organizada e representativa. Art. 222 – O Grêmio Estudantil será institucionalizado de acordo com o Manual de Orientação para Implantação e Revitalização dos Grêmios Estudantis (MARANHÃO, 2016, p. 56).

No que se refere às proposições de participação social, na gestão da escola pelo Grêmio Estudantil, como órgão representativo dos estudantes, este de fato, considerando a quantidade de sujeitos, possui um poder orgânico de contribuir com as práticas gestoras da escola pública. O ganho dessa organização, representado pelo coletivo dos estudantes, refletiria, como abordado nos formatos de lutas por espaços de democratização por meio de reivindicações, ideias e anseios de ganho para a totalidade da escola. Porém, como órgão representativo dos sujeitos, estudantes, existem também, como em toda estrutura organizacional e normativa explorada até aqui, uma regulação que além de orientar os caminhos, tende a apresentar sugestões e situações de como instaurar, implantar, implementar e avaliar a existência e a manutenção desse órgão, não de maneira orgânica, mas de efetivar ainda mais as orientações do sistema público estadual.

Os documentos disponibilizados pela Supervisão de Participação Social – SUPES sobre o Grêmios estudantil inclui: cartilha de Orientações do Programa Mais Grêmios elaborada pela SUPES com as orientações para o desenvolvimento do Programa Mais Grêmios; Cartilha de orientação da Eleição Unificada de Grêmios Estudantis das Unidades de Ensino da Rede Pública do Estado do Maranhão, com orientação da Eleição Unificada de Grêmios Estudantis das Unidades de Ensino da Rede Pública do Estado do Maranhão; Relatório do Primeiro Encontro Estadual de Grêmios Estudantil do Maranhão realizado em 2018, que apresentam as ações desenvolvidas no o Primeiro Encontro Estadual de Grêmios Estudantil do Maranhão realizado em 2018; Relatório geral das principais ações desta Supervisão de Protagonismo Estudantil SUPS de 2015 a 2022 e, Portaria n.º 244, de 14 de fevereiro de 2020, que regulamentar o processo de eleição unificada da diretoria do Grêmios Estudantil e representantes de turma (líder e vice-líder), como ferramenta da gestão democrática, no âmbito da Rede Pública de Ensino do Estado do Maranhão, nas modalidades Regular, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e nos Centros Educa Mais.

Os documentos analisados agregam informações de participação social dos estudantes no formato colegiado e de forma secundarizada, que, dentre outros aspectos, elege o protagonismo juvenil voltado para viabilização de instancias de participação na gestão, mesmo que de forma velada e controlada.

Os documentos referenciadores do Grêmios Estudantil alinham-se ao Regimento Escolar proposto pela SEDUC/MA para a gestão das escolas estaduais. E, nelas advogam a intenção também de convivência democrática; como ferramenta da gestão democrática; participação ativa nos órgãos colegiados; participação no segmento juvenil; o protagonismo e, dentre outros aspectos a participação estudantil na gestão escolar da rede pública estadual.

O que fica muito visível na leitura e análise dos documentos é que, diante das realidades das escolas públicas, o poder de participação social dos estudantes é, na maioria das vezes, restringido. O que ocorre é uma formalização de implantação e implementação do órgão colegiado de controle, de regulação e de gerenciamento das ações formais do Estado. Numa perspectiva materialista, a participação desse órgão apenas constitui, na maioria das vezes, uma resposta da escola para com as orientações do sistema público educacional. Mas, que na prática se tornam organismos pouco efetivo, principalmente, no que diz respeito ao processo de gestão da escola.

E, por fim, estão as Entidades Escolares, que compreendem órgãos de participação social, tendo, portanto, a seguinte orientação normativa:

Art. 225 - Poderão os discentes organizar-se, com prévia autorização da gestão, para fundar associações esportivas, clubes literários ou científicos e centros cívicos, contanto que tais entidades estejam de acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola e venham promover a construção coletiva, a liderança, a capacidade criadora, a cultura e a ciência.

Parágrafo único. A instituição de qualquer uma dessas entidades terá finalidade exclusivamente educativa e será, por estatuto próprio, submetida à aprovação da Gestão Escolar (MARANHÃO, 2016, p. 57).

Outras formas de participação social na gestão da escola estadual estão incluídas e sugeridas na formatação de Entidades Escolares. Mas, que para que haja criação e funcionamento, é preciso o aval dos representantes da gestão da escola. Essas instituições representativas, como denominadas pelo Regimento, apresentam-se como constituídos pelos estudantes, mas que precisa também seguir as orientações e está articulados com o PPP. Muito embora, esse último de grupo de instituição faça parte da escola pública estadual, até mesmo pelo montante de atribuições e demandas da SEDUC/MA para a organização da escola pública, pouco se tem conhecimento nos espaços escolares dessa forma de organização social, reconhecida e institucionalizadas em normativas.

Diante da apresentação das características principais da educação maranhense, assim como da análise como princípio da gestão democrática do ensino público a partir da participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos voltados para a gestão da escola estadual, é importante, para a estrutura dessa pesquisa, problematizar as diferentes concepções de gestão, orientadores do trabalho da gestão da escola estadual.

Os documentos lidos e analisados possuem características similares e, numa dinâmica organizacional, formulados e alinhados a uma perspectiva de gestão e de participação social, que vem oscilando em caminhos divergentes. Assim como, a estrutura da política educacional maranhense apresenta os órgãos/organismos pertinentes e critérios de democracia assumidos pelos instrumentos normativos, como também fomentam os limites dessa participação.

Os documentos referenciadores e reguladores do projeto macro educacional, assim como as políticas micros a serem desenvolvidas pela escola pública, apresentam-se no formato gerencialista e de controle burocrático. Todavia, inclui-se nessas perspectivas, a viabilidade, por questões de ampliação democrática do estado brasileiro, através da luta social, as orientações democráticas-participativas.

Os documentos reguladores da política de gestão com participação social não apresentam de forma clara e objetiva os caminhos a serem seguidos para fomentação de ações para sua materialização, considerando a perspectiva democrático-participativa, numa perspectiva do interesse da coletividade da escola, mas sim do sistema público. Assim sendo, compartimentalizam as instituições e as funções das instancias do sistema público, adotando funções específicas para cada instância e órgãos. Na perspectiva da política maranhense, não foge à regra, são desenhados os princípios orientadores da gestão da escola e dão encaminhamentos regulatórios para o seu funcionamento, controle e acompanhamento das ações realizadas por cada órgão.

Os instrumentos legais e normativos da política educacional e de gestão dessa, no sentido macro, vêm sendo desenhado visando ao funcionamento dos mecanismos adotados pelo Estado e pelo governo através das suas instituições, que vão da Seduc até a escola. No caso da maranhense, apresenta no seu bojo proposições salvaguardando o interesse de classes, pois além de viabilizar o funcionamento de uma estrutura, comunga com disparidades na proposição de exercícios democráticos sem dá o aval na liberdade de interesse ou de escolhas coletivas de fato.

As perspectivas educacionais registradas, nos documentos oficiais, mostram que os documentos da educação do Maranhão pela própria condição de estar “subordinada” as políticas macro do sistema brasileiro, promovem, sempre que se muda a intencionalidade das políticas brasileiras, a sua adequação e, assim, criam-se nos instrumentos que vão reproduzir, mesmo que disfarçadamente, os interesses do capital, como também das ideologias regressoras, tendenciosas, limitadas e com focos permeados na formação de trabalhadores para atender as exigências do mercado com características neoliberais.

No tocante ao desenho e à efetivação das políticas estaduais, também se verificam dinâmicas gerencialistas, que se apresentam sistematizadas no *corpus* dos regulamentos. Essas, explicitamente, formam um grupo de orientações, que, pela via das escritas visando à execução de ações, denotam e transferem as perspectivas indicistas, de controle, de resultados, de gerenciamento, de avaliação no sentido somativo e, dentre outros aspectos, da ideologia burguesa para as regulações.

E, de forma não tão satisfatória para os anseios sociais mais desejados numa sociedade mais humanizada e menos oprimida temos, materializada, nas políticas educacionais maranhenses, a concepção de gestão de cunho democrática, ou como algumas pessoas

denominam de gestão democrático-participativa. Estas, por sua vez, fazem parte da totalidade dos exercícios empenhados nos instrumentos legais e normativas da SEDUC/MA e voltados para a organização e gestão da escola, que não conseguem mascarar as ideologias do capital e do mercado.

As orientações voltadas para a gestão democrática da escola e do ensino público, embora respaldadas em um farto grupo de políticas, na prática exigem muitos esforços sociais, que vão desde a sensibilização social até os melindres forjados como se realmente tivessem organizada e organicamente amparando condições efetivas de participação social, consciente da e pela população.

5 PARTICIPAÇÃO SOCIAL E GESTÃO DA ESCOLA ESTADUAL: perspectivas e desafios da comunidade escolar

Uma ideia torna-se uma força material quando ganha as massas organizadas (KARL MARX).

No âmbito de suas complexidades, a escola pública apresenta suas particularidades, que na perspectiva dialética compreende totalidades que se relacionam, “visto que o todo se cria a si mesmo na interação das partes” (KOSIK, 1976, p. 36). E, nesse sentido, o movimento da participação social na interface da gestão do ensino público compreende a totalidade da análise aqui empreendida. Na medida em que “essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas, mas sempre determinadas” (LUKÁCS, 1967, p. 240).

O estudo sobre a relação entre a participação social e a gestão do ensino público, como uma parte da totalidade, e sendo uma totalidade, apresenta suas características peculiares ao objeto, assim como possui suas dimensões estabelecidas, criteriosamente, a fim de promover um aprofundamento mais apurado sobre a questão, assim como perceber essas relações no real, no cotidiano, na dinâmica das experiências dos sujeitos e, na vida diária da escola pública.

Considerando os pontos apresentados, ressaltamos que este trabalho não contempla todos os contextos das escolas estaduais, por se caracterizar pela análise de um contexto específico, uma escola pública estadual localizada num bairro periférico do Município de São Luís no Estado do Maranhão. Assim como, não se tem a intenção de esgotar as informações pertinentes sobre o objeto da participação social e a gestão do ensino público, pois partimos da compreensão que existam modificações no processo histórico, nas determinações e compreensões sobre o objeto, assim como nas suas dinâmicas apresentadas no real. Para tanto, visa responder a nossa principal questão de pesquisa e, caminhar na análise sobre a dinâmica da escola pública e construirmos, também, como um quadro de referencial e de análise.

Esta Seção contempla duas partes principais: fazemos a apresentação do *locus* de pesquisa e dos sujeitos e, após, apresentamos os resultados da realização da pesquisa *in loco*. Cada etapa estruturante da produção constitui-se como uma forma de ampliar o entendimento sobre o objeto de estudo, assim como visa sobretudo demonstrar as interfaces do objeto no âmbito de uma instituição de ensino público estadual no Estado do Maranhão.

5.1 O *locus* e os sujeitos de pesquisa

A pesquisa empírica foi realizada numa instituição de ensino público estadual localizada no bairro Cidade Operária, no Município de São Luís no Estado do Maranhão. O município faz fronteira com outros três: Raposa, paço do Lumiar e São José de Ribamar. e, juntos constituem a Região Metropolitana de São Luís.

São Luís, segundo a Prefeitura Municipal (SÃO LUÍS, 2023, s/p), apresenta-se, dentre outros aspectos característicos, como:

[...] capital do estado do Maranhão, fundada no dia 8 de setembro de 1612. Localiza-se na ilha Upaon-Açu (denominação dada pelos índios³⁸ tupinambás significando “Ilha Grande”), no Atlântico Sul, entre as baías de São Marcos e São José de Ribamar. Quando em 1621 o Brasil foi dividido em duas unidades administrativas - Estado do Maranhão e Estado do Brasil - São Luís foi a capital da primeira unidade administrativa, sendo que em 1737 com a criação do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Belém passa a ser a nova capital.

Na historiografia, a capital do Estado do Maranhão, São Luís, guarda o mérito de ser “a única cidade brasileira fundada pelos franceses” (SÃO LUÍS, 2023, s/p), porém colonizada pelos Portugueses, que também deram seu toque nas grandes fachadas dos casarões coloniais do século XIX, com o maior acervo arquitetônico de azulejos de característica tradicional portuguesa. Hoje São Luís possui o título de patrimônio mundial. Assim como, é reconhecida pela diversidade de sua cultura, algumas como bens imateriais, patrimônio cultural, as danças do Tambor-de-Criola e o Bumba-Meu-Boi (SÃO LUÍS, 2023). Além de ser apresentada também pelos nomes de: Atenas brasileira, ilha do amor, ilha do reggae, Jamaica brasileira, Ilha do Bumba-Meu-Boi. O município de São Luís, segundo IBGE (2023a, s/p) possui uma área territorial de 583.063 km², distribuídos em cidade e campo, como característica geográfica, sendo uma das três capitais brasileiras localizadas em ilhas (as outras são Florianópolis e Vitória). O município possui ainda uma população estimada em 1.108.975 em 2020 e de 1.115.932 habitantes até 1º de julho de 2021, de acordo a Coordenação de População e indicadores Sociais. Possui uma densidade demográfica, de acordo com último Censo, de 2010, de 1.215,69 hab/km². A maior grupo entre a população está entre as pessoas de 20 a 24 anos. Além de apresentar um Índice de Desenvolvimento Humano – IDH municipal de 0,768, de

³⁸ Retificamos aqui o uso da terminologia para povos indígenas.

acordo com o Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD em 2010 (IBGE, 2023b, s/p).

Em relação ao trabalho e rendimento, a capital do Estado do Maranhão, segundo IBGE (2023c): “em 2020, o salário médio mensal era de 3.1 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total era de 33.5%. Na comparação com os outros municípios do estado, ocupava as posições 4 de 217 e 1 de 217, respectivamente”.

São Luís hoje vive a atmosfera do passado, presente e futuro. Agrega discussões atualizadas sobre o seu acervo histórico, importância e, enquanto “cidade histórica”. Vivencia problemas reais, no cotidiano, de infraestrutura, de urbanização, de transporte coletivo, de acesso à educação, entre outras problemáticas, de acesso à saúde pública. Mas, que, seus sujeitos, veem e acreditam na transformação, lutam por uma cidade melhor, embora desacreditados no sistema governamental.

No que se refere à educação pública, o município de São Luís não foge à regra quando o assunto é descaso. A experiência do pesquisador, como profissional, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação SEMED/São Luís, mostrou que, em alguns espaços existem carência de estrutura mínima, muitas escolas funcionam em casas particulares, pequenas, e fazem parte de uma rede de convênios, pela via dos acordos políticos de municipalização das escolas comunitárias, precarizando ainda mais a educação municipal. Por outro lado, no que se refere à questão da gestão da escola, ainda temos como acesso ao cargo indicações políticas. Intervalos com falta de merenda escolar; espaços precarizados da própria rede; carência de vagas nas matrículas, principalmente, nos primeiros anos do ensino fundamental e; entre outros fatores, uma gama de denúncias de superfaturamento das licitações com as empresas responsáveis pela merenda escolar e com o transporte público escolar.

É nesse contexto de diversidades ludovicenses que a pesquisa está inserida. Não especificamente em escolas da rede pública municipal. Mas, na dinâmica estrutural de vivência, experiências e das organizações e instituições educativas da rede pública estadual. Assim sendo, a partir desse ponto, apresenta-se a localidade e a caracterização do espaço onde foi realizada a pesquisa empírica. A definição do *locus* de pesquisa se deu em virtude dos fatores já relacionadas no âmbito dos procedimentos teórico-metodológicos, como também em virtude de sua origem, sendo, pois, o conjunto habitacional “Cidade Operária” está direcionado para habitação de trabalhadores/as, que na percepção de Bastos (2020, s/p) “o nome de sua essência,

dar sustentação à classe trabalhadora, que impulsionava um dos setores importantes da economia maranhense”.

O bairro da Cidade Operária, segundo Bastos (2020) e de acordo com as informações da comunidade e por meio da Associação de Moradores, assim como pela maioria dos que ali vivem, tem como data de fundação a de 8 de março de 1987. Para tanto, está entre as mais variadas construções de conjuntos habitacionais, como afirma Lopes (2008):

De 1971 a 1999 foram construídos 55 conjuntos habitacionais, entre os quais o Angelim, Vinhais, Maiobão, Cidade Operária, São Raimundo, Jardim América I e II, e os conjuntos IPASE, COHAMA, COHAJAP, COHATRAC, COHAPAM e Cohab-Anil I, II, III e IV, configurando uma mancha urbana descontínua (LOPES, 2008, p. 39).

Na percepção e entendimento de Correa (2013, p. 70) em relação ao alargamento da cidade, diz que: “outro fator de importante relevância nesse aspecto de expansão da cidade foi a construção de conjuntos habitacionais, que favoreceu um adensamento em determinados locais da cidade, configurando, portanto, manchas urbanas descontínuas”. E, a construção do Conjunto habitacional Cidade Operária, foi uma delas. Para tanto, logo se observa que na ilha de São Luís, os conjuntos habitacionais também tiveram suas intencionalidades e o seu público-alvo. As informações são ratificadas por Jesus (2020, p. 80) ao destacar que o bairro da C.O. “foi construído a partir da década de 1980, com uma população de 290 mil habitantes, pelos governadores João Castelo e Luiz Rocha. Na época, foi considerado o maior conjunto habitacional da América Latina em virtude da sua extensão [...]”.

O conjunto habitacional, pela lista inicial de contemplados, seria habitado por por trabalhadores/as metalúrgicos da Companhia Vale do Rio Doce, agora Vale, e por famílias das zonas periféricas de São Luís. Porém, numa disputa acirrada pelo acesso a moradia, organizações sociais de sem-tetos, apoiada associações e políticos, promoveram a ocupação “indevida” das casas recém-construídas, gerando assim um desconforto entre o poder público, as famílias “invasoras” e os contemplados, que direito garantido às residências. No decorrer das lutas pela garantia das moradias, o espaço do conjunto habitacional teve a ocupação, em sua totalidade, por contemplados e por ocupantes, ou seja, trabalhadores (BASTOS, 2014).

O bairro da Cidade Operária constitui-se como um conjunto que surgiu em pleno regime militar, por meio dos investimentos feitos pelo Banco Nacional de Habitação (BNH), que por sua vez tinha, também, o intuito e objetivo de legitimar o governo militar perante as camadas populares (BURNETT, 2012). Na atual conjuntura, para a região de São Luís, é um bairro de

referência, pois conta com prestação de serviços públicos e privados; clínicas e hospitais; conta com a presença da Universidade Estadual do Maranhão – UEMA e outras instituições de ensino superior privado; lojas comerciais e supermercados. No bairro, existem escolas públicas estaduais, municipais; escolas privadas de grande, médio e pequeno porte; e, escolas comunitárias.

Em relação a presença de escolas públicas o bairro é bem assistido, porém a quantidade de matrículas não é suficiente na rede estadual, que atende o Ensino Médio. Uma das justificativas é que muitos bairros adjacentes, incluindo de outros municípios, principalmente, de São José de Ribamar, que faz limite com o bairro, por não possuir escolas públicas em número suficiente que atendam ao Ensino Médio, levam as famílias buscarem as proximidades e, assim, encontram, algumas vezes, na Cidade Operária escola para matricular seus filhos. Outras famílias, que mesmo morando no bairro, não conseguem vagas em escolas próximas e acabam matriculando seus filhos em escolas de outros bairros e/ou mesmo no centro da cidade.

Na atualidade, em relação à disponibilização de instituições educativas da rede pública estadual, o bairro da Cidade Operária conta com 7 (sete) escolas como Centros de Ensino, com funcionamento regulares nos turnos – matutino e vespertino– e; três centros Educa Mais, funcionando em tempo integral.

No âmbito das escolas localizadas no bairro, está a escola que comporta o nosso campo de pesquisa. E, embora tendo o aval para a realização da pesquisa e apresentação dos resultados, preferimos deixar de forma anônima, considerando alguns fatores já ressaltados, e são ratificados, como por exemplo: o número dos sujeitos representativos dos segmentos ser pequeno e, em virtude das dimensões da pesquisa, facilita a identificação; os perfis socioeconômicos e administrativos das escolas e dos sujeitos podem apresentar algumas compatibilidades; em preferir deixar os sujeitos no anonimato, em virtude de não expô-los/las a qualquer situações vexatórias e/ou de assédio; e dentre outros fatores, de preservar a identidade da instituição, a fim de a própria construção sirva de reflexão, análise de outras realidades. Nesse sentido, adotamos o nome de “Centro de Ensino dos/das Operários/as” para apresentar e desvelar as características principais da instituição e do objeto de pesquisa.

O Centro de Ensino dos/das Operários/as encontra-se numa localização acessível para seus usuários. Pertence a rede de educação e ensino público do Governo do Estado do Maranhão, por meio da Secretaria de Estado da Educação – SEDUC. O Centro de Ensino pertence a Unidade Regional de Educação de São Luís – Maranhão – URE/São Luís,

funcionando nos turnos matutino e vespertino no formato regular e, ofertando os níveis de ensino fundamental e médio, sendo que o ensino fundamental agrega apenas os últimos anos.

A escola possuía, em seu quadro de funcionários, em 2021, segundo o Projeto Político-Pedagógico – PPP: dois/duas gestores/as, geral e adjunto/a; uma supervisão escolar; dois/duas Apoios pedagógicos; um/uma Apoio Pedagógico/Biblioteca; um/uma secretário/a escolar; dois/duas assistentes administrativos; dois vigilantes; onze funcionários/as terceirizados nas funções de: copeiro/a, porteiro/a, auxiliar de serviços gerais, vigilantes; vinte e oito professores/as; e, um quantitativo de 509 estudantes, sendo 181 no ensino fundamental e 328 nos três anos do Ensino Médio.

Em 2021, a instituição teve uma média de 34,3 por turma, sendo 34,3 no 1º ano, 33,8 no segundo e 35,0 no terceiro. E em 2022 uma média de Alunos por Turma da Educação Básica - Ensino Médio de 33,6, sendo pois 33,7 no 1º ano, 34,0 no 2º ano e 33,3 no 3º ano (BRASIL. INEP, 2023).

Em sua estrutura, o espaço físico a escola possui 08 salas de aulas, 01 Biblioteca, 01 Secretaria, 01 Sala de Direção, 01 Sala de professores, 01 Sala da supervisão, 01 Sala multimídias, 01 Auditório, 01 Depósito, 01 Refeitório, 02 quadras, 15 Banheiros, 01 Almojarifado e 01 Cozinha. O espaço é amplo e oportuniza um bom andamento das práticas promovidas e desenvolvidas em favor do sucesso da aprendizagem escolar.

Em relação a gestão do ensino, a escola por sua vez, por fazer parte da rede pública estadual, adota os instrumentos e mecanismos de gestão das escolas da rede, porém ressaltando as peculiaridades da instituição, que a torna referência no bairro e no município de São Luís. Esta, apresenta, pelo olhar do pesquisador, uma dinâmica organizativa e de respeito aos sujeitos que formam a escola, de maneira peculiar. Pois, já se percebe a diferença no tratamento da comunidade escolar – alunos/as, pais, mães e responsáveis, docentes, funcionários/as administrativos e de apoio, e da segurança – que existem uma relação de respeito, tratamento e acolhimento. Outra questão importante, visto, preliminarmente, é o formato, layout, dos atendimentos oferecidos e dos documentos fundantes do trabalho da gestão, de modo geral, pela escola, estão atualizados e sempre disponíveis e numa dinâmica acessível.

Sobre os instrumentos e mecanismos de gestão, a escola apresenta-se, com o intuito de promover os processos de participação social, democratização e de gestão democrática, as seguintes instancias colegiadas: Colegiado escolar; Conselho de Classe, Conselho Docente, Caixa Escolar. E, das instituições auxiliares, a escola conta com: o Grêmio estudantil e as

Comitês Escolares e Monitores de Turma, que se acredita ser e estar entre as Entidades Escolares. No que se refere a esse último grupo, a escola não faz menção a constituição e práticas do órgão Associação de Pais e Mestres.

Os sujeitos da pesquisa fazem, também, parte desses órgãos colegiados. O intuito de envolver na pesquisa sujeitos dos diferentes âmbitos e segmentos, incluindo os que não fazem parte diretamente desses órgãos, justificamos por estes, em sua essência, estarem incluídos na comunidade escolar de forma mais geral. Esses sujeitos foram selecionados considerando o envolvimento com a escola e com as ações da escola de modo geral.

QUADRO 08: Codificação dos sujeitos da pesquisa

Nº	Grupos	Sujeitos da pesquisa	Código de identificação geral	Código de identificação individual	Total de sujeitos
01	Grupo 1	Alunos/as	AL	AL1, AL2, AL3, AL4, AL5, AL6, AL7 e AL8.	08
02	Grupo 2	Professores/as	PR	PR1, PR2 e PR3.	03
03	Grupo 3	Pais, mães e/ou responsáveis por aluno/a	PMR	PMR1, PMR2, PMR3 e PMR4	04
04	Grupo 4	Funcionários/as	FN	FN1 e FN2	02
05	Grupo 5	Apoio Pedagógico	AP	AP1 e AP2	02
06	Grupo 6	Gestores/as da Escola	GT	GT1 e GT2	02
TOTAL					21

FONTE: Pesquisa de campo, 2022.

No grupo de alunos, foram selecionados os participantes do grêmio e representantes de sala, 08 (oito) no total, dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio, e têm representações de interesses coletivos. Estão na faixa etária dos 15 aos 18 anos, fazem parte de um grupo de alunos que se envolvem com as ações da escola, de gestão, e, ainda por ser um grupo que apresenta interesse na participação social.

Entre os 28 professores, foram convidados 03 (três), primeiramente, entre os que possuem uma carga-horária de 40 horas semanais na escola, em três disciplinas diferentes do currículo escolar. Os professores possuem experiências na rede pública estadual, já trabalharam em outras escolas, e sentem-se bem a vontade da tratar sobre a gestão do ensino e sobre participação.

No grupo dos pais, mães e responsáveis foram selecionados/as 04 (quatro), entre os/as que de alguma forma frequentam assiduamente as reuniões, visitam frequentemente a escola e/ou buscam participar das ações da escola quando são convocados pelos/as gestores/as. No tocante a participação, esses sujeitos não estavam envolvidos diretamente com o colegiado, pois

no período da pesquisa, ainda estava havendo as divulgações para a promoção e escolha de um novo colegiado, visto que em virtude da pandemia, o sistema público ampliou o tempo de mandato dos representantes do colegiado por mais dois anos, e, alguns dos envolvidos/as tiveram que deixar a escola por vários fatores.

O grupo de funcionários foi formado por 02 (dois), que trabalham na secretaria, estão concluindo suas atividades profissionais e aguardam a aposentaria. E, como o Estado não promoveu mais concursos para técnicos e auxiliares administrativos, o grupo de trabalho das secretarias das escolas da rede estadual, como um todo, possuem pessoas como idade adulta avançada e início do envelhecimento, acima dos 60 anos de idade. Na escola, esses sujeitos estão no grupo dos 60 anos ou mais, aparentemente, já estão no trabalho por muitos anos.

O apoio pedagógico é formado por 02 (dois) profissionais, os quais foram concursados/as. Esses possuem a Licenciatura em Pedagogia e/ou formação pedagógica e foram remanejados das funções docentes para as funções de Apoio Pedagógico. São profissionais que possuem anos de experiências em sala de aula, como também na função desempenhada no atual contexto.

As funções de gestão geral e adjunta são representadas por professor/ra e supervisor/a da rede pública estadual. A gestão é representada por profissionais que possuem experiências em sala de aula e na supervisão escolar, de 18 e 14 anos, respectivamente. Possuem pós-graduação em nível de mestrado em Educação, são pesquisador/as. Estão na função desde o seletivo interno proposto pela Seduc – MA, que em chapa única concorreram e foram eleitos/as para assumirem o trabalho na instituição de ensino.

5.2 Perspectivas e desafios da participação social na gestão de uma escola pública estadual em São Luís – Maranhão

Os resultados do estudo sobre as perspectivas e desafios da participação social na gestão do ensino público, a partir da análise dos documentos e da percepção dos sujeitos da comunidade escolar, foram estruturados e apresentados considerando quatro categorias: gestão escolar, gestão escolar democrática, gestão e órgãos colegiados e participação social da comunidade escolar. E, a partir das categorias, foram definidas as dimensões para cada uma.

Destacamos que as categorias e a dimensões apresentadas estão em movimento e fazem relações entre si no processo de análise do objeto e, por isso, não se limitam ou se esgotam em

cada tópico, mas perpassam uns pelos outros, criando esclarecimentos sobre o real e ampliam-se, assim para uma análise da totalidade.

Ilustração 3: Organograma das dimensões do objeto participação social e gestão do ensino público



FONTE: Pesquisa de campo, 2022.

As dimensões do objeto foram pensadas e demarcadas a fim de explorar o entendimento da comunidade escolar pela via dos documentos orientadores da prática da escola e da subjetividade dos sujeitos envolvidos, ou que devem ou deveriam estar envolvidos, no processo de gestão do ensino público.

Os dados e informações estão apresentados de forma que contemplem as informações mais próximas da nitidez do objeto, ou seja, buscamos apresentar na exposição dos dados da pesquisa empírica, principalmente, “os textos/conteúdos”, que tinham relação direta com o objeto, assim como as respostas das questões que realmente tem a ver com a análise sobre o processo de participação social e gestão do ensino público. Em outras palavras, para estruturação do objeto são descartadas as informações que não são contempladas pelas categorias e dimensões do objeto de pesquisa. Para tanto, apresentamos, em forma de quadros,

os focos principais, pontos pertinentes e representativos do enfoque de cada categoria e dimensão pela via das perspectivas dos sujeitos, evitando assim qualquer eventualidade na abordagem de outros enfoques, que não estejam alinhados com a perspectiva da pesquisa. Assim como, dos principais documentos da escola e do referencial que tomamos como perspectiva teórica.

As falas dos segmentos da comunidade escolar foram colocadas na sequência, dos alunos/as aos/as gestores/as, perpassando pelos/as professor/as, pelas famílias, apoio pedagógico e funcionários. Nessas falas, foram utilizados alguns recortes do conteúdo, por meio do uso de colchetes com reticências, quando “o texto/conteúdo” não se referia a temática e/ou os exemplos não tinham, na perspectiva do pesquisador, relação com a abordagem mais precisa do objeto.

Na categoria gestão escolar, foram definidas as seguintes dimensões: senso de pertencimento à gestão escolar, avaliação e caracterização do trabalho da gestão e ações da gestão da escola e interesses coletivos.

Sobre a dimensão senso de pertencimento, a pesquisa empírica mostrou o posicionamento dos sujeitos da comunidade escolar, contidas no quadro, a seguir.

Quadro 9: Senso de pertencimento à gestão da escola

Categoria: Gestão escolar	
Dimensão: Senso de pertencimento à gestão escolar	
Sujeitos	Comunicações
AL7	<i>Com certeza, a escola ela amplia. Um modo muito democrático em relação à participação dos estudantes em quesitos de metodológicos na escola. [...] aptos a chegar na gestão da escola ou podemos fazer uma crítica ou dar uma sugestão no que fornece ao aprendizado de todos.</i>
PR2	<i>Sim. Também. Porque eu acho que nós não podemos simplesmente centralizar tudo para a direção da escola [...]. Então eu me sinto sim, porque eu tenho, também no intuito de fazer com que essa escola melhore. [...] Eu vejo uma gestão mais humana. Eu vejo aqui os professores muito mais participantes nesse processo [...]. Todo mundo de mãos dadas [...].</i>
PMR2	<i>A gente representa a democracia. E a escola, a gestão é tão excelente que faz os pais estarem dentro da escola. A direção da escola, ela nos dá total liberdade para conhecer, para conversar, para conhecer os professores, para conhecer a forma de ensino.</i>
FN2	<i>Certeza. Porque tudo engloba gestão, é setor administrativo, setor de direção, supervisão. Então tudo é um segmento só.</i>
AP1	<i>Sim, eu me faço, eu faço parte do processo, eu estou atuando com as meninas nessa função de apoio pedagógico aos 4 anos. E desde então a gente, eu sempre participo com ela das decisões. Nós temos reuniões para fazer agenda da escola, tomar algumas posições, participar do Projeto Político Pedagógico da escola.</i>
AP2	<i>Sim, me sinto porque a gente trabalha em equipe, é uma escola que favorece isso, esse trabalho em equipe e, tudo que destinado a ser desempenhado. A na escola, nos trabalhos a ser desenvolvidos em conjunto.</i>
GT1	<i>Eu me sinto contemplada, assim nos meus anseios, nos meus desejos de fazer parte da educação pública, de melhorar. Eu me sinto é contemplada no trabalho que eu desenvolvo com os meus colegas de trabalho, com os alunos, com os funcionários. Eu eu sinto que, em especial aqui na</i>

	<i>escola, eu tenho sim parceiros de trabalho, pessoas que acreditam naquele trabalho que a gente se propõe a desenvolver coletivamente. [...]Eu sinto que o meu trabalho, o trabalho que eu busco desenvolver em conjunto com as pessoas, ele tem sim um significado para essa escola.</i>
GT2	<i>Com certeza. [...]. Eu me sinto assim na função de gerir uma escola. Não sozinha. [...] a gestão tem muito do que a gente acredita e do que a gente quer pra escola pública.</i>

Fonte: pesquisa de campo/2022.

O enfoque necessário para o início da apresentação e discussão sobre a participação social da comunidade escolar, nos espaços de gestão do ensino, versa sobretudo, evidenciar sobre o sentimento de pertencimento e reconhecimento dos sujeitos dessa comunidade ao espaço da escola. Assim sendo, os resultados da pesquisa mostraram que os sujeitos reconhecem os seus pertencimentos à gestão da escola, considerando, principalmente, que existem condições favoráveis para isso. As possibilidades de pertencimento estão associadas participação, democracia, liberdade e diálogo. O âmbito de pertencimento é validado por Kaefer (2021), quando a construção da identidade escolar por meio de ações próprias de enfrentamento dos desafios no movimento circular de síntese, antítese e análise, dialético, e as ações vão adquirindo sentido de maneira natural, e os sujeitos da comunidade podem sentir-se pertencentes e refletidos na concreticidade das ações coletivas.

No âmbito dos documentos organizacionais da escola, por sua vez, a pesquisa mostrou que, sobre a questão do sendo de pertencimento dos sujeitos à gestão da escola, o Projeto Político Pedagógico - PPP (2021) não faz nenhuma ressalva de forma direta, porém, nas entrelinhas, o termo “senso de pertencimento” é usando em outras formas, como por exemplo: “a participação deve ser incentivada e garantida por meio de ações que busquem o envolvimento de todos que dela fazem parte” (PPP, 2021, p. 05). Assim como, na menção dos “colaboradores de elaboração do PPP (Equipe gestora, Equipe docente, Grêmios Estudantil e Colegiado Escolar)” (PPP, 2021, p. 04). Ainda no PPP é ressaltado que, no âmbito da democratização do espaço escolar, as “relações de poder na escola devem ser incentivadas, valorizadas e organizadas objetivando seu funcionamento numa perspectiva de colaboração, compreendendo que os mecanismos de participação transformam o ambiente escolar (PPP, 2021, p. 58). Aspecto este que demonstra um alinhamento e direcionamento, no discurso escrito, da evidência de ações em favor da coletividade.

O Caderno Orientador das Ações do Colegiado Escolar (2002, s/p) ressalta que o Colegiado Escolar é “órgão representativo que visa a democratização da gestão escolar por meio da atuação coletiva e da participação dos representantes dos diferentes segmentos que compõem a escola”. Caracterizando, assim, aberturas de caminhos para o acesso e a

participação dos sujeitos da escola (comunidade escolar) e sujeitos, organizações e instituições sociais e privadas do entorno da escola (comunidade local). O conteúdo do caderno traz em seu conteúdo “o quão desafiadora essa missão é, mas acreditamos que ela se efetivará pelo exercício do diálogo, do respeito as diferenças e pela compreensão da importância de cada um nesse processo” (2002, s/p).

As compreensões apresentadas comungam com o pensamento de Lück et. al. (2012) quando considera que:

[...] gestão participativa envolve, além de professores e funcionários, os pais, os alunos e qualquer outro representante da comunidade que esteja interessado na escola e na melhoria do processo pedagógico. [...] sob a designação de participação, muitas experiências são promovidas [...] do ponto de vista do compromisso das pessoas envolvidas na efetivação com a qualidade dos objetivos educacionais (LÜCK et. al. 2012, p. 17).

Marx (2008, p. 29) diz que “o movimento proletário é o movimento autônomo da imensa maioria no interesse da imensa maioria”. Nesse aspecto, o movimento de interesse coletivo, de luta de classe, pelo proletariado é dinâmico e forte, e por sua vez determina as ações de classe por meio da consciência e da coesão entre a classe. Para tanto, Marx aponta ainda que é necessário transformar a “classe em si para a classe para si”, ou seja, sair da condição apenas de uma classe, que mesmo com movimento, precisa transformar-se na luta de classes e assim ter garantia dos direitos. Nela ocorre a ação coletiva ou ação política coletiva. Para tanto, o/a trabalhador/a antes deve tomar consciência do seu lugar de classe e, buscar a transformação social.

Partimos do entendimento de que os sujeitos sociais na escola devem e precisam assumir-se protagonistas do processo de organização e de gestão. O estímulo a participar deva surgir da própria condição de ser trabalhador/a, explorado/a, assim como produtor de sua própria ação e dos bens materiais. Além do mais, esse estímulo e sentimento de pertencimento deve advir das condições materiais, do real, pois, “[...] ao produzirem seus meios de vida, os homens produzem indiretamente a sua própria vida material” (MARX & ENGELS, 1984, p. 14, 15).

O senso de pertencimento perpassa, predominantemente, pela consciência de classe. A escola do e para o trabalhador precisa estar formada e transformada por sujeitos conscientes de suas condições de explorados. E, a partir dessa consciência de trabalhadores/as explorados/as, por meio da luta, busquem diretamente para a superação das relações e forças entre pressores -

dominantes, exploração, e oprimidos – dominados e submissos. A escola é a instituição social que, além de proceder as condições reais de sensibilização e conscientização dos trabalhadores, é plural e coletiva, aglutina em suas relações orgânicas desse grupo, que em sua face mais efetiva e real precisa pertencer em si e para si, galgando postos de acesso, mesmo que evolutivo, de pertencimento, participação e de decisões.

O segundo ponto explorado na pesquisa na categoria gestão escolar foi a dimensão de caracterização e avaliação do trabalho da gestão e dos representantes institucionais da gestão escolar. Os resultados são apresentados por meio da opinião dos sujeitos, no quadro a seguir.

Quadro 10: Caracterização e avaliação do trabalho da gestão

Categoria: Gestão escolar	
Dimensão: Caracterização e avaliação do trabalho da gestão	
Sujeitos	Comunicações
AL7	<i>A gestão da escola é muito competente e organizada. [...] não está nos padrões de ser uma escola pública. E o trabalho das gestoras é justamente ampliar essa participação dos alunos. [...] gestoras, elas trabalham até mais do limite que é estabelecido pela Seduc, [...] um processo muito organizado, que eu sinceramente acho digno.</i>
PR1	<i>De maneira geral, a gestão geral aqui dessa escola ela é muito qualificada. [...] encontrei um nível de organização, um nível de comprometimento, de envolvimento. Tanto burocrático quanto pedagógico, que compartilha com os professores de maneira bem intensa, todos os momentos, todas as situações que a escola está inserida. [...]</i> <i>A parte burocrática administrativa, que trabalha muito bem as questões estruturais, a rotina, a limpeza, a organização da escola, enquanto parte mais material e até de gerir os recursos humanos. E a parte pedagógica é essa, é assim é extremamente eficiente, é extraordinária, inclusive para uma escola pública. [...] ela dá o melhor, o melhor profissionalismo. Ela tem qualificação, competência técnica para a função que exerce. [...] é muito satisfatório a gente está compondo uma equipe que nos serve de alicerce, de modelo mesmo a ser seguida.</i>
PMR2	<i>O trabalho é excelente. Aqui no Polo da Cidade Operária é uma das escolas de referência. Fazem com amor, gostam, a gente se percebe. [...]. Em termos de gestão, são excelentes.</i>
FN1	<i>Caracterizo como muito bem, desde quando sumiram a escola, acho que está melhor. Melhor porque trabalham direitinho. Você vê que é uma escola bem organizada, o aluno respeita, bem como todos respeitam. Aliás, todos nós aqui da escola, da gestão da escola, que trabalha desde o serviço gerais até a diretoria os alunos respeitam. O serviço é muito bom.</i>
AP2	<i>É o trabalho da gestão é com competência. A gente observa, tem competência e tem também muito esforço nesse trabalho diário. A gestão de escola pública é um trabalho diário e a gente percebe aqui que tem sim um grande interesse da gestão em desempenhar todo tudo, o conjunto, que é desenvolvido em toda a comunidade escolar. [...]</i>
GT2	<i>[...] tanto a gestão pedagógica quanto a gestão geral é formada por pessoas que trabalham muito tempo [...]. O pedagógico tem carta branca para as ações, mas nenhuma ação é feita sem a nossa conversa, sem o consentimento. Eu desempenho mais as funções administrativas. Eu lido com as pessoas. Eu represento e faço as relações externas da escola, eu contribuo no pedagógico. Eu contribuo na questão disciplinar, tanto de alunos quanto também de funcionários. A gestão financeira também fica a cargo [...]. Então, em 2016, quando surgiu a oportunidade da gente fazer uma chapa para eleição de gestores, nosso primeiro acordo foi [...], a gente ama essa escola e nós vamos fazer com que ela com que ela retorne o que ela era antes. Uma escola de referência na comunidade. [...] O trato é que entre nós duas não haveria hierarquia, seríamos a gestão da escola. [...] e a gente conseguiu passar essa. Imagem também para as pessoas que trabalham na escola. [...] a gente tentou fazer e a gente conseguiu. [...]</i>

Fonte: pesquisa de campo/2022.

Notamos assim que, no ponto de vista dos sujeitos da escola, estes dizem que o trabalho é: organizado, participativo, qualificado, comprometido, eficiente, competência técnica, profissionalismo, eficiente, respeito, entre outros adjetivos, compartilhado e não hierarquizado. Dentre as respostas, o que chama a atenção, também, é uma característica do trabalho da gestão ser, do ponto de vista do sujeito AL7, “*competente e organizada não sendo comparada com uma escola pública*”. Ademais, o conteúdo exposto na resposta do sujeito GT2 já ratifica a distribuição das funções visando o bom funcionamento da escola, que versa pelo compartilhamento das atribuições no trabalho dos/das gestores/as, mesmo apontando a inexistência de hierarquia nas funções de gestão geral e de adjunta. É um posicionamento, na primeira exposição, que prospecta a inviabilização do reconhecimento do ensino público de forma organizada, descaracterizando, também o que vem sendo construído coletivamente. E, no segundo, a exigência de um trabalho compartilhado permitindo, também, o cumprimento das funções burocráticas da escola.

Muito embora a questão levantada traduza-se na subjetividade dos sujeitos pertencentes à comunidade da escola a partir das suas visões a respeito do trabalho da gestão escolar e dos/as gestores/as, é importante salientarmos que esses processos têm relação direta com as práticas exercidas e vivenciadas no interior da escola. Para tanto, consideramos importante evidenciarmos como a instituição e o sistema reconhecem e sistematizam esses momentos.

As informações pertinentes à caracterização e avaliação do trabalho da gestão e dos/as gestores/as são informadas nos documentos da escola, mesmo que de forma sutil. Pois, o Plano de Ação da Gestão Escolar (2021) apresenta as ações, que serão desenvolvidas nos âmbitos da gestão democrática; gestão administrativa e financeira e gestão pedagógica, considerando no segundo objetivo específico do Plano o de “avaliar o ano letivo de 2020 buscando as possibilidades de atuação da equipe gestora para a realização do trabalho pedagógico no ano letivo de 2021”, o que poderia fomentar a inserção de uma análise coletiva e participativa.

O PPP (2021) da escola, dentre as demais caracterizações de interesse coletivo, apresenta-se “como um documento flexível, se encontra em processo de construção permanente e que por isso está sujeito a mudanças, (des)construções e reformulações que se dão a partir do acompanhamento e da avaliação das ações no espaço escolar” (PPP, 2021, p. 13). Assim como, traz em sua estruturação o processo de avaliação dele, que permite inferir que também se trata da avaliação do trabalho coletivo que vem sendo realizado, ou seja, de gestão. Assim sendo, este aponta que:

A avaliação do PPP se dará semestralmente em momentos específicos destinados a análise das ações apresentadas no plano de gestão com a participação da representação dos segmentos que compõem a comunidade escolar. O momento de avaliação se constituirá ainda numa oportunidade de apresentar novas possibilidades a partir das sugestões por meio de consulta à comunidade sob o direcionamento das gestoras (PPP, p. 85-86).

Documentos do Estado do Maranhão orientadores das ações do ensino público confirmam a necessidade de momentos avaliativos. Traduzindo para uma perspectiva mais ampla, que é o Sistema Educacional Maranhense, o PEE- MA (MARANHÃO, 2014) na Meta 8 visa “atingir as metas do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB para a Educação Básica do Estado do Maranhão: Ensino Médio em 2021 para 4,6” e na estratégia 8.2 focaliza, sobretudo, a institucionalização de processos contínuos de autoavaliação dos sistemas e das escolas de educação básica a serem advindos de instrumento de avaliação. Assim como, no Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2016a), no que se refere aos órgãos: gestão escolar, Colegiado e Apoio a Educação Básica (no art. 113) afirma que a eles competem o desenvolvimento do “planejamento integrado, execução, controle e avaliação das atividades administrativas e pedagógicas em conformidade com as orientações emanadas dos órgãos competentes da Rede Estadual de Ensino” (MARANHÃO, 2016a).

Marx e Engels (1984, p. 14-15) sobre as produções e reproduções da vida material afirmam que “são os indivíduos reais, a sua ação e as condições materiais de vida, tanto as que encontram como as que produziram pela sua ação [...]”. Nesse sentido, é importante considerar que é necessário perceber os limites entre as condições materiais e a ação dos sujeitos, assim como será primordial intensificar uma ação, que continuamente pode produzir significados na própria relação social dentro dos espaços escolares públicos.

Santos (2017) estabelece em suas compreensões que, em relação ao trabalho dos/as gestores/as:

[...] para ser um líder do processo educativo é necessário que o gestor saiba organizar seu trabalho e dedicar tempo suficiente para cada atividade da escola, procurando não privilegiar determinados aspectos da administração, bem como deve ter clara visão do que se propõe a desenvolver e quais os meios que dispõe para realizá-los, sem impor nada a seus dirigidos, mas dividir tarefas e, sobretudo, diluir entre o corpo escolar seu poder e não sua autoridade, num relacionamento profissional de cooperação, respeito e solidariedade. Ao lado disso precisa saber articular sua prática com um projeto maior de transformação da sociedade, o que depende, é claro, de sua visão de mundo (SANTOS, 2017, p. 59).

O processo educativo perpassa pelas dimensões de caracterização e de avaliação do e no trabalho da gestão e constitui-se um caminho para o que é apontado por Santos, sendo, pois, uma tarefa de desconstrução de ideologias perversas que recaem sobre a escola. Primeiramente, as demandas organizacionais da instituição de ensino devam considerar as reais necessidades de reafirmação dos interesses proletários e seguir mediando, se e quando possível, esses interesses na conjuntura do Estado capitalista. Assim como, reconhecer que burocraticamente a escola precisa funcionar e ter resultados. Porém, estes devem atender necessariamente a condição dos seus usuários, a camada mais pobre da população. Além, de perceber que a transformação, por meio do estabelecimento de estratégias do sistema de gestão escolar e autoridade no âmbito da escola não é possível “em direção a uma efetiva participação [...], sem levar em conta a dupla contradição que vive o diretor [...] autoridade máxima no interior da escola [...] mero preposto do Estado” (PARO, 2016, p. 15).

As informações traduzem-se em desafios, desejos e anseios por espaços democraticamente construídos. A pesquisa mostrou que existem processos, que não estão pertos, mas que podem ser dirimidos em função do trabalho de reconhecimento da gestão com aberturas para fomentar os meios de caracterização, de avaliação e de autoavaliação. Trabalho este, que vem sendo desenvolvido e respaldado pelas visões dos sujeitos, pelas normativas e pela experiências de estudos e pesquisas no âmbito da avaliação do trabalho da gestão. Nesse sentido, notamos que muito embora a instituição tenha a sistematização de processos de avaliação e autoavaliação de um ano outro, que respalde a elaboração dos documentos, inexistente uma referência avaliativa, sistematizada no plano subsequente que caracterize o ponto de partida do trabalho da gestão e dos gestores, ou seja, uma referência inicial. Assim como, por ocasião das ações administrativas, financeiras e pedagógicas terem uma visão mais delineada pelo sistema público, as ações de democratização, no âmbito da sistematização do PPP e do Plano de Ação da Gestão Escolar, no que diz respeito a transversalidade da participação social local, ficam pouco evidentes nesses documentos, ou seja, existe uma compartimentalização da gestão democrática sendo eixos do processo de gestão e não relacional com os demais âmbitos das ações do ensino.

A categoria gestão escolar foi explorada na terceira dimensão sobre as ações desenvolvidas pela gestão da escola e o atendimento aos anseios/interesses coletivos. Nesse sentido, os posicionamentos dos sujeitos da comunidade escolar estão relacionados no quadro.

Quadro 11: Ações da gestão da escola e interesses coletivos

Categoria: Gestão escolar	
Dimensão: Ações da gestão da escola e interesses coletivos	
Sujeitos	Comunicações
AL2	<i>A gestão [...] tem que ter abertura para todos, que possam ajudar, possam cooperar na escola ou, às vezes, nem ajudam [...]. A gestão da escola e gestores da escola [...]. Então é um companheirismo muito grande delas e com a gente e, com o todo mundo que for possível.</i>
PR3	<i>Escola é uma comunidade. Tem vários atores envolvidos. É a comunidade, tem que pensar num todo. Observo, às vezes, tem gestor que centraliza tudo. Acredito que o gestor tem que saber delegar e tem que saber passar diretrizes, ao ponto que a escola consiga funcionar. [...] projeto pedagógico tem que satisfazer toda a comunidade. É da instituição. E a comunidade que gente fala é o aluno, é o professor, é a família. A gestão tem que estar alinhada com todo o projeto da comunidade escolar. E nada de ser centralizado.</i>
PMR4	<i>Eu acredito que todo mundo, de todos que servem escola.</i>
FN2	<i>[...] cada um fazendo a sua parte. E depois desenrolar junto com todos para chegar a um denominador comum</i>
AP2	<i>É uma comunidade escolar. Então, ali pode até ter interesses individuais. O importante mesmo não é o trabalho em grupos, mas em equipe, é isso que é o fundamental.</i>
GT1	<i>[...]Na verdade, nós já temos um cidadão, nós estamos trabalhando com ele algumas perspectivas para que ele seja mais ativo, para que ele tenha uma autonomia, para que ele tenha voz. [...] Então quando você pega toda a documentação e olha para a tua prática, dentro da escola, você entende que muita coisa acontece aqui. E, que o meu trabalho precisa sim estar voltado para essas ações, você tem um compromisso de fazer valer uma educação com qualidade social, com responsabilidade, de entender o que é uma educação pública. [...]. Eu vejo a educação pública como uma responsabilidade de uma dimensão muito ampla, se você não tiver essa concepção, o teu trabalho, ele fica muito limitado, muito burocratizado, muito mecânico, de cumprir determinadas coisas. Mas, quando você compreende esses documentos e eles têm uma base de elaboração, que tem como foco mesmo uma preocupação social, de transformação de sujeito, de sujeitos ativos, pensantes, que atuam nessa sociedade, você entende que na escola essas coisas precisam acontecer amparadas, não só por quem está ali, mas por uma bagagem de políticas públicas, de acompanhamento pelas secretarias de educação, por sujeitos técnicos que colaborem com essas ações na escola, pelo um recurso financeiro que chegue até as escolas. [...]</i>

Fonte: pesquisa de campo/2022.

A pesquisa tratou de questionar os sujeitos da comunidade escolar sobre as ações da gestão da escola e interesses coletivos, ou seja, perceber se existe relação entre as ações desenvolvidas pela gestão da escola e o atendimento aos anseios/interesses da maioria dos sujeitos que formam a escola.

As informações e concepções dos sujeitos mostraram, dentre outros pontos, que existe a viabilização das ações da gestão serem voltadas aos anseios da coletividade, traduzindo-se em direitos e garantias sociais por meio do processo educativo, principalmente, quando reforçam o discurso de “comunidade escolar”, “projeto da comunidade”, “trabalho em equipe”, “qualidade social e responsabilidade”. Logo, acreditamos que, na percepção dos sujeitos, o trabalho da gestão da escola envolve tais perspectivas.

Santos (2012), no que diz respeito à efetivação de uma gestão por meio da coletividade, afirma que “torna-se necessária uma reflexão imediata: o poder é uma relação social, e essa

implica sujeitos com projetos, interesses, visões de mundo. O poder é exercido por pessoas que se relacionam” (SANTOS, 2012, p. 16). No contexto da escola pública, esse processo e suas implicações devem partir e se materializar das e nas mãos dos trabalhadores, que por sua vez precisam organizar-se, buscando, espaços efetivos de participação e de democratização.

Nesse contexto, o poder social dos sujeitos sociais, em comunhão, e pela luta de classes, devam entender, sobretudo, o que afirma Marx e Engels (2007):

O poder social, isto é, a força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, aparece a esses indivíduos, porque a própria cooperação não é voluntária mas natural, não como seu próprio poder unificado, mas sim como uma potência estranha, situada fora deles, sobre a qual não sabem de onde veio nem para onde vai, uma potência, portanto, que não podem mais controlar e que, pelo contrário, percorre agora uma sequência particular de fases e etapas de desenvolvimento, independente do querer e do agir dos homens e que até mesmo dirige esse querer e esse agir (MARX & ENGELS, 2007, p. 38).

O poder da coletividade, transformado em poder social, possui suas condições diretas de enfrentamento as imposições do sistema capitalista, principalmente, mascaradas por orientações normativas, que na maioria das vezes desfoam a exploração da escola e dos seus sujeitos por meio por meio de ideologias capitalistas ou por supressão de alguns direitos em favor de uma dosagem de participação ou pseudoparticipação na esfera institucional da escola, mas que na verdade atendem apenas ao processo formativo do trabalhador para o mercado.

No âmbito dos documentos da escola, é possível perceber que os documentos organizacionais: Caderno de orientações do Colegiado Escolar (2021); PPP (2021) e Plano de Ação da Gestão Escolar (2021) apontam a relação existente entre ações da gestão e o interesse coletivo, de modo mais amplo. Já o documento Estatuto do Grêmio Estudantil no art. 2º faz referência ao Grêmio e seus objetivos em defender os interesses individuais e coletivos, mas dos estudantes da escola.

A transparência das ações, o diálogo e ação coletiva que superem conflitos e buscam consensos no que se refere a prioridades da escola são fundamentais para que a comunidade vivencie a democracia (CADERNO DO COLEGIADO ESCOLAR, 2021, s/p.)

[...] não podemos pensar a escola de forma isolada, mas sim como um espaço coletivo em que as relações devem ser construídas por meio do diálogo e cooperação e materializados em documentos que garantem a identidade, a autonomia e o funcionamento da escola a partir de uma perspectiva democrática que se fundamenta na garantia de políticas públicas e em específico de políticas educacionais (PPP. 2021, p. 12).

Como justificativa no Plano de Ação da Gestão Escolar (2021, p. 03-04) “O Plano de Ação da Gestão do Centro de Ensino [...] As conquistas, os entraves superados e as

possibilidades de trabalho se constituirão direcionamentos ao trabalho coletivo a ser desenvolvido pela gestão, funcionários, professores, estudantes e familiares na busca pela oferta de uma educação.

Os documentos demonstram que existem viabilização dos anseios da coletividade. Aspecto este, reforçado no posicionamento dos sujeitos. As ações da gestão na perspectiva dos documentos fomentam-se por meio “da transparência”, “da cooperação”, “do diálogo”, “da ação coletiva”, na medida em que as subjetividades passam a ser transformadas em ações coletivas. Nesse aspecto, as demandas da gestão não têm o interesse apenas de atingir ao interesse da coletividade, mas impulsionar a participação coletiva, social da comunidade escolar. Notamos, também, que os documentos institucionalizados, reforçam a construção e formatos das relações sociais identitárias da escola, aspecto que demonstra que a escola pública deve ser do/a trabalhador/a e precisa ser organicamente permear suas contribuições diretas, tanto nas ideologias quanto na execução das lutas desses/as trabalhadores/as.

Por outro lado, contraditoriamente, ao estabelecido pela perspectiva democrática apresentada pelos regulamentos, também, da rede estadual de educação, o Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2016a, p. 33) ratifica, no art. 116 que: “a Gestão Escolar será composta por um/a Gestor(a) Geral/Gestores(as) Auxiliares, conforme o quantitativo de estudantes, e os turnos de funcionamento da escola”. O que se percebe, nesse sentido é uma discordância ao que é pregado na perspectiva da gestão democrática apresentada inclusive pelo próprio Regimento, considerando ainda o viés do processo de organização e de gestão pela via da participação social. Caberia, para tanto, abrir um precedente e retificar que “as funções de gestão escolar das Unidades de Ensino da Rede Estadual, considerando o quadro de profissionais do magistério, deverão ser assumidas por um/a gestor/a geral e um/a adjunto/a, a depender do quantitativo de alunos/as.

Ainda no Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2016a, p. 49) no art. 181 fica estabelecido que “a unidade de ensino deverá envolver a comunidade escolar na elaboração do PPP, para que se sinta integrada, responsável e compreenda que a unidade é um bem coletivo a serviço da comunidade”. Aspecto este, que demonstra, considerando o âmbito da gestão escolar, numa perspectiva coletiva, que os espaços vislumbram os anseios de sua coletividade. Mas, que competirá ao Setor de Gestão Educacional/SEDUC, por meio de ações regulatórias, definir orientações gerais para elaboração, implantação e implementação do PPP nas unidades estaduais de ensino.

Contrariando assim, possíveis condições da implementação de uma gestão associada às condições e anseios dos trabalhadores/as. Assim como, a de que a escola é uma organização social coletiva, que agrega os interesses sociais dos trabalhadores e encontra-se em processo de luta sociais pela construção de um espaço visando, principalmente, a transformação das condições das realidades, das carências econômicas e da opressão sociopolítica e cultural (GOHN, 2011).

Existem distanciamentos severos entre o que se pensa, deseja, idealiza e o que se materializa para a formação de uma gestão da escola pública no compromisso social em oportunizar as condições de realmente ser pública e, socialmente democrática. Os anseios são traduzidos por discursos emancipatórios, que mesmo sob o controle, que digamos permissivo das demandas do Estado capitalista, prospectam a quebra com esses ditames na busca de uma comuna socialmente referenciada por direitos e oportunidades igualitária para todos os seus sujeitos. Ou seja, na concepção de Paro (2016, p. 17) trata-se de “constituir-se núcleo de pressão a exigir o atendimento dos direitos das camadas trabalhadoras e defender os interesses educacionais”.

A escola pública, deve ser realmente pública e para o público, para a massa da população que depende de sua organização para ter acesso a formação sistematizada. Outrossim, esses sujeitos da massa social, o proletariado, em forma de organização, pelo poder coletivo e social, deva, embora não destrua o capitalismo e a diferença de classes, buscar na luta social o direito e o anseio pela qualidade na formação e nas estruturas organizacionais da educação e do ensino.

Sobre as concepções de gestão escolar democrática e prática democrática, a pesquisa empírica mostrou que:

Quadro 12: Concepções de gestão democrática/gestão da escola e a prática democrática

Categoria: Gestão democrática	
Dimensão: Concepções de gestão democrática/gestão e a prática democrática	
Sujeitos	Comunicações
AL3	<i>É uma gestão que sempre pergunta antes de fazer. [...] Não conta somente com a opinião de uma pessoa, mas também pergunta para todo mundo. [...] Porque a escola não é formada apenas por uma pessoa. Por isso que ela precisa da opinião dos alunos, professores, Secretaria de educação. É até as moças da limpeza, também. E os pais.</i>
PR3	<i>[...] gestão democrática, porque é um todo, todos participam da gestão.[...] Você tem a comunidade escolar, tem um conselho da escola. Conselho faz parte da comunidade escolar. O pai, um professor, um líder de turma, do acho que é do Grêmio. Mas, o que eu observo é que a gestão não faz algo sozinha. Ela tem as deliberações de acordo com o que a lei permite, com que é permitido ela fazer. Ela faz o que está descrito na lei. E a gestão democrática ela é isso, ela é o todo. Você tá ali representando uma comunidade. Porque você representa uma comunidade você vai fazer aquilo que é melhor para todos. [...] Então, creio eu que gestão democrática é a</i>

	<i>participação de todos para poder ter um bem melhor.[...] E ela só funciona porque a gente tem também os aparatos que fazem com que a democracia ela funcione também, ela tenha eficácia.</i>
PMR3	<i>A questão da democracia, ela engloba tudo. [...] Ela é democrática, ela permeia todas as decisões, baseada a partir dos anseios e interesses dos que a compõem. [...] A escola abre para que os sujeitos participem de suas ações, de sua gestão, dos comandos que serão seguidos caminhos que serão determinados.</i>
AP1	<i>Gestão democrática é a participação de todos os que fazem parte da escola: família profissionais, estudantes, comunidade. Todos presentes, todos opinando para que alcance o objetivo que é a educação dos nossos alunos. Ela deve ser democrática, porque quando ouve todos da comunidade vai entender a necessidade [...] de um conjunto, engloba tudo.</i>
AP2	<i>É desenvolver aquele trabalho que todos participam, que todos estejam integrados na situação da escola. Pode ser uma situação favorável, uma situação crítica. Falando mesmo de democracia, é envolvendo tudo, transparência. Envolvendo o que se faz de pertinente na escola e, que toda a comunidade esteja ali situada dos acontecimentos da escola. [...], ela tem que abrir as portas. Ela tem que estar trabalhando em conjunto com a comunidade que essa escola pertence. Quando eu digo a comunidade aqui, na cidade operária, ela tem que estar aberta e democraticamente, receber a comunidade traz, o que é o que a comunidade precisa. E se não tiver democracia, não vai funcionar.</i>
GT1	<i>Gestão democrática deveria ser ou é o anseio da gente, que busca isso, ser uma gestão em que todos tivessem vez e voz. Vez de voz não só em situações específicas. Mas, que ele se sentisse sujeito daquele espaço que ele tivesse o sentimento de pertencimento daquele espaço, de que ele tenha a liberdade de adentrar e dizer o que ele está sentindo, o que está incomodando ou de pensar a escola para além dela. [...] A gente vê que as escolas já respiram melhor questão da gestão democrática. Não como uma coisa estabelecida. Não vejo. Eu vejo que mesmo as escolas que têm um caráter de discutir a gestão, de buscar essa participação, ainda não se encontram num patamar de dizer que estamos na gestão democrática, porque em algum aspecto ainda impera o burocrático, aquela coisa de ser muito técnica ou de ser uma participação, vamos dizer, convidada, você é convidado a participar, quando na verdade deveria ser uma coisa espontânea, de desejo do sujeito. Eu vejo aqui na escola, por exemplo, que a gente tem conseguido avançar em alguns aspectos [...]. Mas eu acho que as relações hoje, elas são mais propícias para uma vivência democrática do que para uma vivência mais burocrática e autoritária.</i>
GT2	<i>[...] Gestão democrática é um ciclo que não se fecha. É uma busca constante. É um trabalho que tem que ser feito continuamente. Eu não chego e digo assim, é uma gestão democrática, não posso fazer isso. Vai ser uma transformação. Vai ser uma caminhada. Então gestão democrática, na minha concepção, seria uma gestão onde todos os sujeitos eles têm a oportunidade de serem ouvidos, de serem contemplados, têm a oportunidade de fazer parte do processo, mas, principalmente, também tenham a oportunidade de fazer com que as coisas elas fluem e que elas sejam melhores. [...] É uma coisa que eu quero enfatizar, pois a gestão democrática verdadeiramente na escola, que essa questão de participação, essa questão de se envolver com as questões da escola, ela é muito difícil, principalmente nos tempos atuais. Parece que está mais fácil para as pessoas deixar outras resolverem por elas, deixar outras decidirem por elas. Eu acredito que a educação ela tem que ser movida pela democracia na escola, pela gestão democrática, para que o aluno lá desde cedo, ele perceba o que é participar e as consequências, também de si omitir. [...] Então, se ele aprende na escola que ele tem vez, ele tem voz, mais além de ter vez e voz, ele também entende que existe o diferente e que nem sempre a verdade dele é a verdade absoluta, porque não existem verdades absolutas é um passo muito largo na formação de um aluno mais consciente, de um cidadão, verdadeiramente, consciente na sociedade.</i>

Fonte: pesquisa de campo/2022.

A pesquisa mostrou que os sujeitos, representantes da comunidade escolar, na primeira vista, tem um posicionamento consistente do que seja gestão democrática, assim como a relação do conceito com as práticas da e na escola pública. Pois, os sujeitos sabem definir como também sabem relacionar as perspectivas ideológicas como as práticas. Assim como, também

conseguem visualizar as possibilidades na adoção das práticas coletivas. No âmbito da escola, essa visualização, fica mais comprometida nos conteúdos das falas, porém, acreditamos que, embora os sujeitos remetendo-se a generalização, tendenciam partir das próprias experiências em que se relacionam.

Nos documentos organizadores da escola, essas informações estão amparadas e subsidiadas no Caderno de orientações do Colegiado Escolar; PPP e no Plano de Plano de Ação da Gestão Escolar. Tais perspectivas se alinham ao que está descrito e fundamentado nesses documentos, principalmente, quando ressaltam o conceito de gestão democrática apresentado pelo Caderno de Orientações do Colegiado Escolar (2021, s/p) e alinhado ao “exercício da democracia [...] visando a formação para a emancipação, compreendemos que esta ação não pode se dar de forma solitária, sob a responsabilidade [...] de um coletivo que torna a educação pública como uma responsabilidade social [...]”. Assim como, dentre outras formatações o mesmo documento ratifica que:

As instancias que possibilitam a democratização do espaço escolar e das relações de poder na escola devem ser incentivadas, valorizadas e organizadas objetivando seu funcionamento numa perspectiva de colaboração, compreendendo que os mecanismos de participação transformam o ambiente escolar (CADERNO DE ORIENTAÇÕES DO COLEGIADO ESCOLAR, 2021, s/p).

No PPP (2021), em sua missão é apresentada uma concepção de gestão democrática que também se relaciona as concepções exploradas, considerando que:

[...] perspectiva democrática com **qualidade social** voltada a formação de cidadãos com capacidade reflexiva, conscientes, criativos e comprometidos política e socialmente, conduzindo-os ao desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico que culmine com uma **participação social** fundamentada em princípios éticos e a inserção crítica no mundo do trabalho (PPP, 2021, p. 41 - GRIFOS DO AUTOR)

[...] concepção de educação e de gestão que compreende **o diálogo e o trabalho coletivo** como condição ao exercício da democracia no espaço escolar, tomando os estudantes como sujeitos ativos, conscientes e corresponsáveis pela **democratização dos processos sociais** dos quais participam (PPP, 2021, p. 58 - GRIFOS DO AUTOR).

[...] **exercício da gestão democrática**. [...] precisa ser **fortalecido pela equipe gestora**, em especial do **gestor** aqui entendido como ser **capacitado para gerir as relações e representar as ações definidas coletivamente**, tratando os conflitos com responsabilidade e por meio do diálogo, compreendendo-os como natural ao processo de participação (PPP, 2021, p. 59 - GRIFOS DO AUTOR).

As informações demonstram que existe uma sintonia entre as concepções de gestão democrática nas subjetividades dos sujeitos da comunidade escolar e os documentos. O que se

observa é que existem outros elementos que aparecem, na especificidade do grupo de sujeitos e na sistematização dos documentos, que tendenciam a ampliar a concepção de gestão democrática por cada âmbito apresentado. Ou seja, são fixados nas perspectivas dos sujeitos: integração, transparência, liberdade, transformação, caminhada, entre outros. No conteúdo do Caderno de Orientações do Colegiado Escolar: responsabilidade, coletivo; responsabilidade social; democratização; relações de poder; colaboração. Assim como, no âmbito das questões apresentadas no PPP, é possível perceber que os documentos reforçam na categoria gestão democrática dentro das perspectivas de participação e qualidade social por meio de ações coletivas, dialógicas, relacionais e de democratização.

A priori a escola, em sua totalidade objetiva, apresenta um direcionamento sobre gestão democrática que se funde e demonstra que existe um andamento para a formação de uma consciência escolar sobre a gestão democrática dentro de suas abordagens e perspectivas. A pesquisa mostrou que, embora na subjetividade e na sistematização dos documentos, existe um caminho - concepções que são, também, elementos de uma perspectiva emancipatória - a ser traduzido em ações coletivas. Nesse sentido, já considerando, para tanto, a existência de limites entre a consciência e a materialidade, a aparência e a essência.

No viés das orientações dos documentos da educação da rede pública estadual no Maranhão, o PEE/MA (2014) demonstra, na Meta 20, que existe a necessidade do sistema em: “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho [...] (MARANHÃO, 2014, p. 27). O resultado do processo de democratização no âmbito da gestão do sistema público é o que a escola pode e deve, realmente, materializar. Considerando, pois o vem sendo orientado pelo Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2016a):

A participação do cidadão e o exercício da cidadania na gestão da escola estão diretamente relacionados a um processo mais amplo de democratização da sociedade. Desse modo, tornar realidade a gestão democrática da escola, como um dos princípios constitucionais, requer a participação de toda a comunidade escolar e de lideranças comprometidas com este novo modo de gerenciamento (MARANHÃO, 2016a, p. 04).

Na relação Estado, sistema educacional e escolas públicas existem orientações e imposições. A gestão democrática apresenta-se como uma categoria que está, numa perspectiva de funcionamento do sistema público de educação, associado a esses aspectos. Primeiramente,

o Estado, pela via das orientações legais e normativas instituídas por meio da Seduc – MA, em suas dimensões setoriais, apresenta a escola como espaço coletivo e de exigência de condições coletivas para o funcionamento da gestão. Mas, que esses fundamentos trazem a determinação e a imposição de posturas e exigências para que se tenha acesso aos processos.

Tal perspectiva é traduzida no pensamento de Gramsci quando afirma que “as velhas forças não querem ceder nada e, se cedem alguma coisa, fazem-no com a vontade de ganhar tempo e preparar uma contraofensiva” (GRAMSCI, 2002, p. 79). Como também, existe uma correlação de forças entre as classes sociais pautada na hegemonia e na dominação que leva ao processo regulatório. A hegemonia é assumida pela capacidade de um Estado ou grupo social, através do caráter consensual, capaz de convencer outros grupos, dos interesses defendidos pelo grupo hegemônico (GRAMSCI, 2002). Nesse sentido, na arena das políticas públicas a “gestão democrática” é um âmbito de disputas de interesses, por meio da hegemonia o Estado vem vinculando e propagando o interesse de organização das escolas pela via da democratização e da gestão democrática, sendo por meio do consenso, atinge os sujeitos da escola ou da comunidade escolar de forma representativa, e os faz acreditar que realmente “o processo decisório” é de fato de todos/as que formam a instituição, sendo que, em sua materialidade a dinâmica democrático-participativa, deva advir das concepções de mundo dos seus sujeitos e não de uma imposição mascarada de participação.

No ponto de vista dos documentos norteadores do funcionamento do sistema público e das instituições educativas, foi possível constatar que a exigência de uma tendência, caminho orientador, que vem de cima para baixo. Ou seja, advém das orientações plurais dos documentos organizativas política nacional, perpassam pelos documentos das redes estaduais e chegam nas escolas. O conteúdo, embora alinhado, no tocante a utilização de termos enfáticos sobre a gestão democrática da escola pública pela via da participação, agregam um conjunto de outros elementos, que na maioria das vezes, respondem aos interesses são tutelado pelo Estado.

Nesse sentido, a relação entre Estado e Escola distancia-se do que é colocado como o resultado de ações capazes de unificação da dispersão das particularidades em prol das carências e dos interesses comuns, sociais. E dentro de suas generalidades, visando atingir a essência da esfera universal. Assim como, sendo gerais e universais vise garantia e validade para todos os sujeitos, grupos e classes sociais, reconhecido e adotado por todos e todas (CHAUÍ, 2005). E, numa viabilidade micro, escolar, o processo de gestão deva servir como “produto de alta responsabilidade, compromisso e vontade política de participar para que as

evidência aparecem, confirmando o que foi ressaltado, as categorias: comunidade, participação e escola.

As concepções de gestão democrática e suas práticas democráticas, nos visões dos posicionamentos dos sujeitos, documentos e dos autores, mostram que, no âmbito da escola pública estadual, existem clarezas, embora pouco fundamentadas, sobre a concepção de gestão democrática alinhada, a princípio, ao discurso ideológico inseridos nos documentos constituintes da política do sistema estadual, pois os documentos da escola e os oficiais não apresentam uma concepção clara que seja gestão democrática para a comunidade da escola. São, portanto, na maioria das vezes, reproduções de gestão democrática do ensino público no formato colegiado, atendendo principalmente aos determinantes da classe burguesa pela via dos documentos reguladores das práticas de gestão. Assim como, os posicionamentos dos sujeitos, demonstram as limitações de uma concepção de gestão realmente emancipatória e oriunda das lutas de classes travadas ou a serem trabalhadas por meio da organização e das ideologias de interesse da classe trabalhadora.

O estudo focalizou pontos sobre os elementos constituintes da gestão democrática e suas materialidades nas práticas exercidas pela gestão da escola. Nesse sentido, o resultado é apresentado no quadro.

Quadro 13: Elementos constituintes da gestão democrática e as práticas exercidas pela gestão da escola

Categoria: Gestão democrática	
Dimensão: Elementos constituintes da gestão democrática e as práticas exercidas pela gestão da escola	
Sujeitos	Comunicações
AL2	<i>Respeito. Companheirismo, dependendo da situação, também. Para ser democrático tem que ver ao todo, não só uma pessoa, dependendo da situação, tentar ver o máximo ao todo, para que todo mundo englobe todo mundo. Respeito, ninguém nunca falta com respeito, então todo mundo é bem respeitado, bem consciente dos seus atos. [...] a gente é tratado com todo respeito do mundo e, a gente aprende a ser respeitoso e, também ser respeitado. O outro foi companheirismo, visualmente, mesmo, entra na escola já vê que são muito juntos/as, a gestão e todos os funcionários, todo mundo, tem direito de conversar, de dar sua opinião e acabou criando uma família.</i>
PR1	<i>Eu cito o diálogo, eu cito as decisões, às vezes, precisam ser discutidas, assim como avaliadas. Mas, acredito que é essas decisões, [...] devem atender a vontade da maioria. O desejo da maioria que deve ter avaliado todos, os prós e os contras, os pormenores que estão envolvidos numa decisão ou outra. É dialogar, é oportunizar que todos sejam ouvidos e que tenham igualmente, qualidade na avaliação da sua fala, que todas as falas sejam de igual importância.</i>
PMR2	<i>A liberdade de expressão.</i>
AP2	<i>Eu acho que o primeiro passo é as pessoas que estão atuando na gestão, desenvolver seu trabalho sempre é em equipe, nada isolado, nada individual, nada. Então, utilizando-se a gestão em terceira pessoa do plural. Nós. A necessidade, é nossa.</i>

GT1	<p><i>Eu acredito que sim. Um deles seria ter esses órgãos colegiados constituídos. E constituídos de uma forma não impositiva. [...] Você pode convidar os pais, explicar o que é um colegiado, dizer da importância desse colegiado. [...] É de você se colocar no lugar do outro, tem uma escuta ativa para o outro e o outro para você e, de ter uma ação colaborativa. [...]</i></p> <p><i>É, de ter uma perspectiva de que isso é um processo. Não é algo que está dado pronto. [...] são as diversas reuniões em que a gente discute o espaço escolar. Desde aquela reunião que é lá tradicional do da semana pedagógica, que a gente discute, avalia o ano letivo até a reunião, quando você se senta ali para tomar um café com os professores. Então, quando a gente está dialogando e discutindo determinadas coisas que acontecem na escola, a gente está transformando aquele espaço. Nossa! a gente vai evoluindo.</i></p> <p><i>Outra coisa que eu acho que eu busco aqui na nossa gestão é a Liberdade[...].</i></p> <p><i>[...] quando você diz para um pai assim, olha, está vindo uma entrevista para falar sobre a escola, você dá a ele a oportunidade de participar da escola, de dizer o que ele acha da escola, de dizer o que ele vê, o que ele percebe, o que ele sente em relação a quem conduz a escola, que são gestão, professores, do porteiro. Então, assim, é de entender que ele é sim parte desse processo e por isso a importância da participação dele agora. [...] E um fator que eu acho fundamental também são as diversas discussões teóricas que a gente tem tido [...].</i></p>
GT2	<p><i>Em primeiro lugar, fortalecer os colegiados e os conselhos. Eu acho que é o primeiro passo. É fortalecer a voz da comunidade na escola. É fortalecer o Grêmio estudantil. [...] Então, assim, primeiro lugar, fortalecimento desses organismos, esses órgãos, dentro da escola. Grêmio estudantil, ele tem que saber qual é o papel dele. O Colegiado Escolar, o Conselho Fiscal, o Conselho de Pais, o Conselho de Professores. Se a gente consegue fortalecer isso já é o primeiro passo, um passo muito importante para a promoção de uma gestão democrática.</i></p> <p><i>[...] Então, fortalecendo esses organismos, fortalecendo a comunicação. [...] Na escola você tem que perceber, você só percebe a escola quando você vai na sala dos professores e conversa com eles, quando você vai para o corredor, quando tu vai pra fila da merenda. [...] Eu tenho quando eu dou essa liberdade, quando eu sento no pátio com os alunos e eles vão falando, porque eu ganho a confiança deles também. [...]</i></p> <p><i>[...] A gente tem buscado é escutar as pessoas. Geralmente, por exemplo, qualquer ação da escola, pedagógica ou não pedagógica primeiro nós debatemos. Gestão democrática é você sentar com os outros, é você discutir com os outros e você agir com os outros. Porque tem gente que quer fazer parte somente das decisões. Quer opinar nas decisões, mas não quer trabalhar no que foi decidido. [...]</i></p>

Fonte: pesquisa de campo/2022.

Na percepção dos sujeitos da comunidade escolar é possível perceber que dentre os elementos constituintes da gestão democrática estão: respeito, o companheirismo, diálogo, a vontade da maioria, profissionalismo, liberdade, trabalho em equipe, colegiados constituídos, escuta ativa, ação colaborativa, processos, fortalecimento dos colegiados e os conselhos, fortalecimento da voz da comunidade na escola, fortalecimento do Grêmio estudantil. Os posicionamentos dos sujeitos, pertencentes a comunidade da escola, demonstram que os elementos constituintes da gestão democrática são percebidos nas ações de/da gestão. Ou seja, os conteúdos das suas falas relacionam práticas vivenciadas na escola, entre os sujeitos de modo geral e, principalmente, com os representantes das funções de gestão. Por outro lado, não consideram ser uma tarefa fácil, pois vislumbram outras necessidades visando a efetivação dos elementos constituintes da gestão democrática nas práticas de gestão do ensino.

As informações contidas nos documentos da escola ratificam os posicionamentos dos sujeitos da comunidade escolar. Nesse aspecto, ressaltamos as informações contidas no PPP, considerando o documento como pertinente, necessário e imprescindível para existência da instituição escolar, elencando parâmetros de identidade e práticas, dando respaldo a existência de outros documentos estruturantes, como também viabiliza a totalidade da instituição e das relações de constituição, funcionamento e avaliação da escola pública. Assim sendo, o PPP (2021) ressalta que:

E a ação perpassa pelo fortalecimento das representações sociais no espaço escolar favorecendo diretamente o **exercício da gestão democrática**. Tal exercício precisa ser fortalecido pela equipe gestora, em especial do gestor aqui entendido como ser capacitado para gerir as relações e representar as **ações definidas coletivamente**, tratando os conflitos com responsabilidade e por meio **do diálogo**, compreendendos como natural ao processo **de participação** [...] (PPP, 2021, p. 59).

A **transparência das ações, o diálogo e ação coletiva** que superam conflitos e buscam consensos no que se refere a prioridades da escola são fundamentais para que a comunidade vivencie a democracia [...] (PPP, 2021, p. 60).

[...] **o processo de democratização do espaço escolar** se dá por meio da **participação da comunidade na escola** se dá por meio das reuniões com pais que acontecem por períodos, onde são apresentados os rendimentos dos estudantes e são debatidas questões quanto ao trabalho pedagógico, pela existência do Conselho de Classe, Colegiado Escolar, Grêmios Estudantil, Monitores e ainda de forma individualizada a partir da necessidade dos familiares. A representação dos **diferentes segmentos que compõem a escola** fortalece as ações e favorece a busca de soluções para questões que comprometem o funcionamento administrativo, financeiro e em especial pedagógico da escola [...] (PPP, 2021, p. 59).

[...] na busca pelo exercício da gestão democrática, no centro de Ensino - **Colegiado Escolar Conselho de Classe, Colegiado Escolar, Grêmios Estudantil, Conselho Docente, Caixa Escolar, Comitês Escolares e Monitores** (PPP, 2021, p. 61).

Paro (2016) destaca os mecanismos de ação coletiva no interior da escola, “que preveem algum tipo de ação coletiva: conselho de escola, conselhos de classe e de série, associação de pais e mestres (APM), e grêmios estudantil”. Esses mecanismos podem e devem ter força de desalienar os sujeitos sociais e buscar a fomentação de espaços democráticos. Não servindo apenas de controle das ações da escola e de manutenção de poder pelo Estado, mas visando a implementação de um fazer social de fato integrador, emancipatório e com visão libertadora.

Os documentos da escola reforçam as perspectivas de gestão escolar democrática, pois perpassam por elementos constituintes ressaltados pelos sujeitos da comunidade escolar. Muitos embora existam limitações de efetivação desses constituintes, podemos considerar que além das orientações dos documentos da escola, os sujeitos confirmam que existem elementos constituintes, que são reforçados pelas experiências vivenciadas na prática da escola pública, principalmente, quando se refere a materialidade da gestão escolar democrática pelos vieses:

ações coletivas, diálogo, participação, transparência, democratização e, dos órgãos colegiados. Confirmando, pois, o dizem Libâneo; Oliveira & Toschi (2012) ao considerar que “[...] a participação, o diálogo, a discussão coletiva, a autonomia são práticas indispensáveis da gestão democrática [...]. Para isso a escola precisa ser bem coordenada e administrada (LIBÂNEO; OLIVEIRA & TOSCHI, 2012, p. 454).

Os documentos da rede pública estadual fazem referência a gestão democrática, considerando alguns caminhos e condições de acesso pela via colegiada e, não por meio de evidência dos elementos constitutivos da gestão democrática que realmente atenda às necessidades do trabalhador. Assim como, de sua materialidade dinâmica real nas vivências das escolas públicas estaduais. No Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2016a) sobre o processo de gestão democrática ratifica que:

Art. 112 - Os Estabelecimentos de Ensino da Rede Estadual terão a seguinte estrutura administrativa: I – Gestão Escolar; II - Órgãos Colegiados; III - Apoio da Educação Básica (MARANHÃO, 2016a, p. 32). [...]

Art. 118 – Fica assegurado o princípio da democratização, por meio da eleição direta, no processo de escolha para os ocupantes da função de Gestão Escolar das Unidades de Ensino da Rede Estadual, com a exigência de qualificação profissional em curso de Formação Continuada na área de Gestão Escolar, disponibilizada pela Secretaria de Estado da Educação ou por instituições por ela conveniadas, conforme disposto no Estatuto e Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica (MARANHÃO, 2016a, p.33)

No âmbito dos órgãos colegiados, são instituídas e institucionalizadas as orientações que podem levar a efetivação da gestão democrática. Porém, na perspectiva do interesse da rede pública estadual de ensino, que quase sempre pode apenas compartilhar de alguns conceitos e orientações, na prática, deixam de atender organicamente as intencionalidades efetivas de construção coletiva e de demandas asseguradas aos interesses de sua comunidade, ou seja, dos/as trabalhadores/as.

Outro documento que fomenta o princípio da gestão democrática nos espaços escolares é o PEE (2014), que expõe na meta 8 e na meta 20, já explorado na exposição anterior sobre a concepção de gestão democrática. Para tanto, é necessário ratificar que como condição “para a efetivação da gestão democrática da educação”, e nesse caso, conseqüentemente, da escola, almeja-se atingi-la por meio da participação direta da comunidade escolar na eleição de gestores, assim como da associação de a critérios técnicos de mérito e desempenho. A questão

aponta para uma reflexão: apenas o processo de escolha dos/as representantes da gestão garante a viabilização da gestão democrática da educação e, conseqüentemente, do ensino? A questão levantada, no tocante aos conceitos e perspectivas tratadas nessa construção, pela via de emancipação dos sujeitos, não cabe como uma orientação que contribuam para a transformação social. Outrossim, no tocante ao processo de democratização pela via dos interesses realmente coletivos não inviabiliza, para fins de objetivos da escola pública, a necessidade de impetrar condições aos cargos e funções de administração da escola. E, é necessário considerar se esses itens não satisfazem, por si só, os critérios constituintes de uma gestão democrática, verdadeiramente atrelada e vinculada aos interesses sociais plurais, coletivos. Pensados, materializados e vivenciados pelos sujeitos que movimentam o ensino público.

Porém, por outro lado, contraditoriamente, existem limitações de implantação e de implementação - etapas do processo, que pode ser transformador – que vem sendo assumido pelo Estado ao promover as “condições” e “espaços de democratização” do sistema e da escola, estas funções do Estado ligam-se a sua “função de “hegemonia”, que também representa e reafirma, que na sociedade capitalista, “o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de “domínio direto” ou de comando, que se expressa no Estado e no governo “jurídico”. Estas funções são precisamente organizativas e conectivas” (GRAMSCI, 2001, p. 21). Possivelmente e efetivamente são condições de controle e exploração ainda mais do Estado, na garantia de seus interesses sobre a formação do trabalhador. Ou seja, o direito aos processos decisórios é fomentado pela ação da política pública, mas, o que existem ou pode existir, como plano de fundo nessa implementação e resultados, é de interesse do capital.

Paro (2016) faz uma reflexão sobre o poder no processo de gestão que se alinha, também, ao interesse dessa produção. Nas vivências dos sujeitos sociais, no âmbito da relação direta entre os que formam a comunidade da escola, é necessário (re)pensar sobre:

Na medida, então, em que o poder consiste numa potencialidade de influir no comportamento alheio, pode-se dizer que ter poder implica, mesmo que apenas potencialmente, dispor de certa autoridade. A recíproca, entretanto, não é necessariamente verdadeira: o fato de alguém ser investido de autoridade, ou seja, probabilidade de ter cumprida determinadas ordens, não significa que essas ordens representam sua vontade. A autoridade [...] pode derivar de um poder exterior a ele (PARO 2016, p. 95).

As demandas sociais da escola pública, por meio dos instrumentos e mecanismos de gestão, apontam para a necessidade de repensar a sua escola na organização de sua coletividade.

Pois, o que impera nas ações gestoras, na grande maioria dos estabelecimentos, é a imposição de ações ou pseudo ações, que deveriam promover o exercício da democracia, no âmbito dos anseios dos/as trabalhadores/as, fundamentalmente organizados e conscientes das lutas sociais que devem ser travadas visando a garantia dos direitos, que se apresentam como máximos, mas que na prática, na maioria das vezes, não chegam ao mínimo. É preciso transformar a autoridade da escola da forma singular para a forma plural, saindo da posição de classe para a classe.

No enfoque dos elementos constituintes da gestão escolar democráticas e materialidade nas ações da gestão do ensino público a pesquisa mostrou que existem algumas relações divergentes no processo. Pois, o documento que orienta as ações da escola pública, o Regimento das escolas da rede estadual, faz referência a gestão democrática, explicitamente, apenas em dois momentos: ao tratar dos princípios constitucionais e educacionais no art. 7 e, sobre o atendimento desses princípios, incluindo a da gestão democrática, na Educação Escolar Quilombola, art. 109. Embora, os documentos reguladores das ações sejam advindos dos documentos nacionais, da Constituição Federal e da própria LDBEN, isso não significa dizer que a gestão da educação e, conseqüentemente, do ensino na sistematização dos instrumentos legais e normativos deixem de apresentar a perspectiva da gestão democrática no âmbito da organicidade desses documentos.

Por outro lado, na especificidade do Título IV, que trata da estrutura organizacional e administrativa, no capítulo I - da organização e da estrutura administrativa - O Regimento não faz menção a gestão democrática. Apenas limita-se a considerar que dentro da estrutura das escolas existem Órgãos Colegiados e de Apoio da Educação Básica. Ressalvando, também, no parágrafo único do artigo 115 que “as unidades de ensino poderão, com a participação do Colegiado, elaborar normas internas em consonância com este Regimento”. Na condição do dos órgãos de Apoio da Educação Básica está o grupo: do Tecnólogo em Processos Escolares e o dos Agentes Educacionais (I - secretaria escolar; II - multimeios didáticos; III - alimentação escolar; IV - infraestrutura escolar). Proposição essa que pode contestada, considerando que em muitas escolas não existem a quantidade suficientes de docentes em sala de aula, pelas próprias condições estruturais e de descaso na contratação desses profissionais, como também, nesse caso, utopicamente, a contratação de um profissional que a escola desconhece, o responsável pelos multimeios didáticos.

As orientações do sistema educacional maranhense para a escola estadual nos instrumentos e mecanismos de gestão que viabilize a gestão democrática, tende a ser no formato

colegiado. Nesse sentido, foi necessário pensar e explorar a categoria órgãos colegiados como forma de entender sua funcionalidade na escola. Assim sendo, a categoria “órgãos colegiados” foi explorada nas seguintes dimensões: órgãos colegiados da escola e funções dos órgãos colegiados como instrumento de gestão.

Quadro 14: Órgãos colegiados/instrumentos de gestão

Categoria: Gestão e órgãos colegiados	
Dimensão: Órgãos colegiados/instrumentos de gestão	
Sujeitos	Comunicações
AL3	<i>O Grêmio estudantil e os comitês. Tem o comitê de arte cultura, de botânica, também tem o de finanças. O Conselho de Classe, participa os professores e a gestão, os líderes de turma. Que sempre tem uma reunião assim, às vezes, de vez em quando com professores. É assim o conselho de classe, se eu não me engano, teve nesses dias que foi com a participação dos alunos e, também, teve outro que foi sem a participação dos alunos. Acho que o conselho de classe com os alunos foi mais para discutir quanto, como é que a turma está ao andamento, então para dar novas ideias para ajudar, pois tem muita gente com dificuldade também. Para ajudar. Porque a escola não é feita somente da direção. [...]</i>
PR1	<i>A escola precisa ter o Grêmio estudantil para fazer a representação da categoria de estudantes. A escola precisa ter a comissão de professores. Ela precisa ter o Conselho Escolar, que é formado por vários membros, e representantes de várias categorias. E por que isso é importante, para que todos possam ter acesso às informações e as tomadas de decisão sejam de fato coletivas. Inclusive sobre a gestão dos recursos que são repassados.</i>
PMR4	<i>Colegiado escolar, Conselho de classe e o Grêmio. Exatamente a questão do colegiado, que tem a participação dos pais. É o colegiado escolar que vai ter agora a eleição. É importante porque, além dos alunos estarem envolvidos, a comunidade também está envolvida. Os pais, eles estão envolvidos, não ficam sem saber do que está acontecendo, e eles vão também junto com os alunos. Se tem alguma coisa que não está legal, eles podem estar junto para reivindicar melhorias.</i>
FN1	<i>Participação dos pais, as reuniões, que os pais participam. E os grupos de diretores que participam de reuniões da escola. Praticamente todo mundo participa. [...]</i>
AP1	<i>Aqui tem um Grêmio. O conselho de professor, tem um conselho de classe. E tem também o Colegiado escolar. Reunião de pais. Para deliberar sobre as necessidades da escola, tanto financeira. Tanto a parte administrativa como também a parte pedagógica.</i>
GT1	<i>Eu vejo que o estabelecimento, a construção desses órgãos de participação colegiada, o Grêmio e o próprio Colegiado escolar, o próprio conselho de professor e uma associação de pais, que no caso a gente não tem. [...] Então um fator seria essa questão da existência desses órgãos, constituídos da forma como eles devem ser, via eleição, via divulgação, realmente de qual é a função deles. [...] Às vezes os órgãos estão constituídos, mas ações não são democráticas. A própria constituição dele não foi democrática. Então você não pode falar de gestão democrática. Eu acho que isso perpassa pela formação dos sujeitos. Perpassa também pelo conhecimento da própria legislação, onde é que está fundamentada a gestão democrática, o que é que ela traz como gestão democrática. Como é que ela está descrita nesses documentos. Acho que um fator também importante é como sujeitos, que vivem aquele ambiente, se relacionam. Eu tenho um anseio por uma gestão democrática, o espaço respira isso. [...]. E hoje eu vejo o amadurecimento dos meninos, a mesma coisa que acontece com os pais, quando os pais entendem que o colegiado não é um órgão burocrático, que é para vir, só para assinar papel ou para dizer assim quem concorda e acabou, eles começam a ver que eles já são parte do colegiado. Quando eles avaliam a escola, quando eles elogiam ou quando eles criticam determinadas posturas da escola, eles estão sendo membros do colegiado, indiretamente. Só vai ter ali uma representação mais formal, que não são apenas aqueles que estão estabelecidos enquanto convivência de gestão democrática. Aquilo que se prega na legislação e tal, existem elementos, coisas sutis, que ficam em segundo plano, que são características próprias da gestão e da organização coletiva. Eu vejo que a gestão democrática</i>

	<i>ela não pode ser uma cartilha. Que para eu ser gestor democrático, eu vou seguir isso, não. Tentar buscar a gestão democrática, que é um desafio, eu preciso começar dos mínimos detalhes do cotidiano. [...]</i>
GT2	<i>Primeiro lugar porque o gestor escolar, ele não tem autonomia para determinadas coisas. Para determinadas ações eu preciso da validação da fala da comunidade. [...] Tem uma hora que a gestora fica limitada e condicionada, quando tem esses organismos dentro da escola, ele sim, tem um poder gigante, que eles nem sabem que tem. Quando eu chego num determinado lugar e digo assim o Grêmio estudantil está reivindicando coisa tal. Eles me escutam de forma diferente porque a minha fala está sendo validada com a fala dos alunos. Então é importante, é interessante e é imprescindível. E, esses órgãos, eles trabalham na escola, porque eles ajudam no trabalho do gestor. Às vezes a pessoa tem aquela concepção de que eles são para fiscalizar o gestor. [...] É para ajudar mesmo, é para contribuir com a escola. Então, eu gosto muito de validar a minha fala com a fala do colegiado, de validar a minha fala com a do conselho de professores. Quando eu chego e eu chego com a minha fala validada pela comunidade escolar, ela tem um peso maior. Não é a gestora, mas é a comunidade [...] que está pedindo.</i>

Fonte: pesquisa de campo/2022.

O conteúdo das falas dos sujeitos da comunidade escolar sobre os órgãos colegiados confere um entendimento sobre esses órgãos para alguns e, limitações por outros. Mas, a contento, a maioria, sabe exemplificar e tratar das suas funções. Os órgãos exemplificados são: *Grêmio estudantil, Comitês, Conselho de Classe, Grêmio estudantil, Comissão de professores/ Conselho de Professor, Conselho Escolar/Colegiado Escolar, Reunião de pais e Associação de pais*. Embora a reunião de pais, mães e de responsáveis não sejam um órgão constituído, que substitua a Associação de Pais e Mestres, ela promove a participação nas informações, na deliberação de algumas situações, em se tratando de gestão coletiva, aspecto importante para o processo de democratização. A pesquisa mostrou, também que existem os comitês, órgãos representativos dos alunos, que embora no período da pesquisa não estavam em funcionamento, o intuito da escola era promover sua funcionalidade, como instrumento de gestão da escola entre a comunidade dos/as alunos/as. Assim como, o Conselho de Classe passou a contar com a participação direta dos/as estudantes.

Sobre as instâncias colegiadas como instrumento de gestão, os sujeitos da pesquisa demonstraram vários posicionamentos, entre os quais estão: em discutir como está o andamento das turmas; para ajudar; para que todos possam ter acesso às informações e as tomadas de decisão sejam de fato coletivas, inclusive sobre a gestão dos recursos financeiros; para os/as alunos/as estarem envolvidos/as, para a comunidade também está envolvida; para reivindicar melhorias; deliberar sobre as necessidades da escola, tanto financeira, administrativa como também pedagógica; perpassa pela formação dos sujeitos; pelo conhecimento da legislação; avaliação da escola; a existência de elementos sutis, que ficam em segundo plano, mas que são

características próprias da gestão e da organização coletiva; validação por meio da fala da comunidade; organismos dentro da escola entre outros aspectos.

Os aspectos mencionados são validados pelos documentos organizacionais da escola, quando o PPP (2021) compreende que:

[...] as instâncias que possibilitam a democratização do espaço escolar e das relações de poder na escola devem ser incentivadas, valorizadas e organizadas objetivando seu funcionamento numa perspectiva de colaboração, compreendendo que os mecanismos de participação transformam o ambiente escolar (PPP, 2021, p. 60)

Assim como, já ratificado na discussão sobre os elementos e constituintes da gestão democrática, o PPP compreende a intencionalidade da busca pelo exercício da gestão democrática por meios da institucionalização dos órgãos colegiados: Colegiado Escolar Conselho de Classe, Colegiado Escolar, Grêmios Estudantil, Conselho Docente, Caixa Escolar e Comitês Escolares e Monitores. O PPP faz várias referências a esses órgãos colegiados, especificando alguns detalhes de sua função e de suas atribuições no contexto da escola. Porém, tomamos as informações mais gerais a fim de não adentrar na especificidade de cada órgão. Mas, tratar da totalidade e da dinâmica de suas funcionalidades como instrumentos de gestão e de promoção do exercício contínuo de democracia. Nesse sentido, o PPP (2021, p. 60) considera “é a partir do fortalecimento da participação desses segmentos que problemáticas serão superadas através de um esforço coletivo, por meio do compartilhamento de responsabilidades”.

Explicitamente existe uma validação dos órgãos colegiados por meio dos instrumentos legais e normativos que fundamentam a rede estadual de educação e de ensino público no Estado do Maranhão. Tais perspectivas e concepções foram tratadas de forma mais ampliada na subseção que trata, especificamente, da “gestão e participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos no Maranhão”.

O Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão (MARANHÃO, 2016a), como já ratificado, estabelece que entre as ações administrativas da escola estão os órgãos colegiados. E, no art. 122 afirma que são “Órgãos Colegiados: I - Colegiado Escolar; II - Conselho de Classe; III - Conselho de Professor/a; IV – Caixa Escolar” (MARANHÃO, 2016a, p. 37). O documento normativo-orientador destaca que:

Art. 125 - O Colegiado Escolar é o sustentáculo do Projeto Político Pedagógico da escola, na medida em que acompanha e coordena o seu processo de elaboração,

levando em conta as prioridades, os objetivos da escola e os problemas que precisam ser superados, no exercício permanente de construção de práticas pedagógicas coletivas, com divisão de responsabilidades entre os membros da comunidade escolar (MARANHÃO, 2016a, p. 37). [...]

O instrumento normativo “Regimento Escolar dos Estabelecimentos de Ensino da Rede Pública Estadual do Maranhão” impõe uma classificação entre as instituições colegiadas. No primeiro grupo ficam os órgãos denominados de fato “Órgãos Colegiados” e, de forma secundarizada ficam outros de apoio as ações que devem incluir e ou incentivar, também, a participação social. As instituições colegiadas são representações de ação coletiva adotada pelo sistema público educacional no Maranhão, porém existem diferenciações de intencionalidades.

A LDBEN nº 9394/96 apresenta os princípios norteadores da gestão democrática em dois formatos: por meio da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; e da participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996). Nesse sentido, a abertura para a participação da comunidade local na formação de órgãos colegiados é enfática pela política educacional. O Sistema Educacional do Maranhão aderiu a orientação legal e, condicionou a participação aos órgãos colegiados e pela abertura aos órgãos auxiliares na escola, pela via da equivalência. Porém, na estrutura político-administrativa, dos instrumentos normativos, da rede pública de educação é estabelecido: o fomento, o funcionamento, as condições e as instância do sistema que são responsáveis em promover as ações no âmbito das escolas públicas estaduais, ou seja, existem supervisões e coordenações específicas em acompanhar a implementação, muito embora não dando as devidas condições para que haja efetividade.

Paro (2016a, p. 150), sobre os mecanismos de ação coletiva no interior da escola, considera e apresenta os que podem prever algum tipo de ação coletiva: “conselho de escola, conselho de classe e de série, associação de pais e mestres (APM), [...] e Grêmios Estudantis. Nesse aspecto, na dinâmica e nos movimentos dos processos de gestão do ensino, esses órgãos, a priori, são preponderantes, pois constituem uma saída para a luta e a organização dos trabalhadores pelo direito a educação e pela escolarização. São instrumentos de gestão coletiva da escola, tanto num formato que aglutinam representações e segmentos, quanto apenas de apresentação de um segmento.

O aprofundamento mostrou que, considerando os documentos organizacionais da escola, assim como o conteúdo dos discursos dos sujeitos da comunidade escolar, não existem diferenciações e divisões na apresentação dos órgãos colegiados – Colegiado Escolar; Conselho

de Classe; Conselho de Professor e Caixa Escolar - e as instituições auxiliares da escola – Associação de Pais e Mestres, Grêmio estudantil e Entidades escolares - em suas funcionalidades. Considerando os critérios que fomentam a participação, no Regimento, esses deveriam vir apresentados numa sequência organizacional dos formatos de interesses coletivos, mas em sua estruturação vem fragmentado, fazendo distinção do que sejam órgãos colegiados e outras entidades escolares, aparecendo com outra nomenclatura “instituições auxiliares da escola”. Aspecto este, diferente do que acontece com as perspectivas e com o PPP da escola em questão, pois, na apresentação dos órgãos apresentam-se sequenciados e numa perspectiva integradora, pois tratam da organização dos sujeitos da escola. Por outro lado, é importante salientar que a escolha dos sujeitos representantes dos segmentos parte de um exercício democrático, pois percebemos que, nas reuniões gerais são escolhidos os representantes de pais para o Colegiado e na análise documental do Grêmio identificamos o todo o processo eleitoral de escolha dos seus representantes.

No posicionamento de Gramsci (1919) em “Democracia Operária” reafirma que seria “somente através de um trabalho comum e sólido de esclarecimento, de persuasão e de educação recíproca nascerá a ação concreta de construção” (GRAMSCI, 1919, s/). Nesse sentido, tomamos como primordial a luta coletiva dos/das trabalhadores/as por acesso aos meios e comandos de participação social na organização do ensino. A consciência, o processo ideológico e condição de trabalhador/a explorado/a são essenciais, sendo, pois, por meio da luta, órgãos do poder proletário que substituirá o capitalista em todas suas funções úteis de direção e de administração (GRAMSCI, 1919, s/p).

O processo de gestão da escola pública é um processo dialético, contraditório e, na maioria das vezes, pouco efetivo em relação a sua “essência” dos interesses da classe de quem a forma. Em sua totalidade e aparência é compreendido como espaço plural, da coletividade e dos/as trabalhadores/as, com garantias de direitos e de participação de todos/as os seus sujeitos e segmentos. Aparentemente a escola pública permite, pelas vias colegiadas, ser constituídas por anseios da comunidade escolar e local, amparada nas orientações e determinações da legislação. Suas funções e atribuições agregam possibilidades, condições, senso e contrassensos, que vão desde o conteúdo do discurso sistematizado em orientações legais e normativas e até as próprias subjetividades dos sujeitos que representam o sistema educacional e a escola, na transposição de ideologias tendenciosas e segregadoras, na maioria das vezes,

para não dizer sempre, inviáveis as práticas e realidades das escolas e, dentre outros aspectos, na formação dos sujeitos.

Pensar as possibilidades de organização e de gestão da escola por meio de órgãos colegiados é refletir sobre em que condições se quer implementá-los, considerando a dicotomia dos interesses aligeirados do sistema em permitir apenas se que alcance uma das etapas da funcionalidade desses órgãos, o da deliberação.

Na categoria participação social da comunidade escolar exploramos as seguintes dimensões: concepção e formas de participação social; formas da promoção da participação social nas práticas de gestão – participação da comunidade escolar na gestão e organização da escola-; desafios na promoção da participação social na gestão e; perspectivas da participação na gestão.

Quadro 15: Concepções e formas de participação social

Categoria: Participação social da comunidade escolar	
Dimensão: Concepção e formas de participação social	
Sujeitos	Comunicações
AL7	<i>Participação social, onde você tem a oportunidade de discutir questões que estão sendo trabalhadas. É focando mais na gestão na equipe gestora. Utilizam meios para ressignificar, ou revitalizar, que também é muito importante colocar aqui no ramo educacional, justamente para ter essa oportunidade de participação dos estudantes, que antes não tinha. [...]</i>
PR1	<i>Participação social na escola, na minha opinião, é todos adotarem uma postura de dialogar, de expor as suas opiniões diante de todos os contextos, diante de todas as situações. E haver uma consideração de maneira geral, em todos os segmentos. Para equilibrar a importância de todas as categorias, de maneira que a gente possa verificar uma gestão democrática. Mas, claro que cabe os papel de gestão aos gestores. Então, por mais que todos tenham direito a voz e voto a vez e fala, mas a decisão final é da gestão da escola e isso é fundamental. Isso é importante, desde que não fira é o direito e não ofenda a maioria, seja uma decisão que atenda a necessidade da maioria. A escola promove eventos atendendo as famílias à escola, promove eventos atendendo a diversidade religiosa. A escola promove eventos atendendo aos gostos as modinhas que os alunos querem eventualmente, obviamente não dá pra fazer isso o tempo todo. Mas, a escola ela procura assim atender e fazer com que os segmentos se sintam representados. [...] É a escola tenta atender sim, de maneira igual, a maioria.</i>
PMR4	<i>Participação na escola é tudo. Quando o pai não participa da escola, eu não sei o que ele forma. Não sei se ele forma um cidadão, um bom aluno. É importante que o pai participe, que a mãe participe do desenvolvimento do aluno. Eu acho que é uma questão até de valorizar a questão do ensino, do estudo, valorizar direção da escola.</i>
AP2	<i>A participação na escola, eu acho que não é só dizer de boca. É você estar atuando. Como os pais que precisam estar em conjunto. É família e escola. Professores estarem ali trabalhando em equipe e os alunos também participando com o Grêmios, onde os alunos estão integrados nessas situações e estão ali percebendo tudo o que ocorre, mesmo, dentro da escola que eles estudam.</i>
GT1	<i>Participação social é exatamente você compreender que é sim sujeito que tem um poder de ação, que tem um poder de participação. E que precisa sim ter espaço para você nesse processo. Nos diferentes ambientes de você frequenta. E na escola, vejo que nós estamos formando sujeitos, que estão em processo de construção, que trazem valores das suas casas, das suas relações e que chegam aqui e se deparam com outras relações e que você vai trabalhando isso. E que aqui é sim talvez o foco em que eles têm mais possibilidades de uma participação fora do seu contexto</i>

	<i>familiar. Então, dentro da escola, eu posso participar da gestão, eu posso participar do Grêmio, eu posso participar das ações da escola, eu preciso entender e a escola precisa me oportunizar isso. É esse envolvimento de entender “eu estou aqui”, o que que eu posso fazer, o que que eu posso contribuir, o que que eu posso pedir desse espaço para mim como pessoa, em que aspecto esse espaço pode contribuir comigo e em que aspecto eu posso contribuir com esse espaço e, inclusive, nas reivindicações. Às vezes a gente pensa muito assim, a participação social é só para cobrar. Então ela não é só para cobrar, ela é para compreender, ela é para interrogar. [...] a gente está vivendo a participação social nos pequenos detalhes e transformando aquilo ali numa prática. Então, se eu tenho, se eu vejo que aqui na escola eu tenho poder de participação, me permitem participar, eu tenho sim espaço para participação, eu vou lá e decido que eu quero participar. Em outros espaços eu também busco isso.</i>
GT2	<i>Participação social na escola seria a comunidade fazendo parte da escola. Comunidade quando eu falo é com é a comunidade de forma geral. Seria a comunidade compreendendo o papel da escola, seria a comunidade trabalhando em função da escola e a comunidade estando ciente de que quando a escola ela funciona bem e ela cumpre a sua função social que é de integrar as pessoas, que é a função social de melhorar a vida das pessoas e tornar essas pessoas plenas, dentro das suas expectativas, nós conseguimos o objetivo da educação. [...] Eu considero esse aspecto, sobre a participação social e quando a comunidade, ela tem acesso à escola por meio dos seus sujeitos, os pais, os alunos, eles conseguem adentrar o espaço da escola e perceber que lá é um ambiente diferenciado, que lá é um ambiente que favorece o crescimento do aluno. Como já te falei, é a ponta do nosso processo. É para quem a gente trabalha. Eu acho que a gente consegue, a gente consegue desempenhar essa função social da escola. [...]</i>

Fonte: pesquisa de campo/2022.

Os sujeitos dos segmentos da comunidade escolar apresentam concepções diversas do que seja participação social e seus formatos. Essas alinhando-se: a discussão; na gestão por meio da equipe; quando os sujeitos adotam a postura do diálogo, expondo suas opiniões diante das situações desafiadoras da escola; é o sujeito atuar de forma consciente; é associada a relação família-escola; professores trabalhando juntamente com os alunos, e estes participando do grêmio; é a compreensão de sujeito que tem um poder de ação, que tem um poder de participação, buscando entender e a escola precisa oportunizar momentos de participação, debate e diálogo; é entender-se como parte do todo, que posso fazer, contribuir; participação social nas pequenas ações e de transformação; a comunidade fazendo parte da escola, comunidade geral; a comunidade trabalhando em função da escola e a comunidade na função social de integrar as pessoas; e, dentre outros aspectos, é quando a comunidade tem acesso à escola por meio dos seus sujeitos.

Sobre as formas de participação, é possível perceber que na própria concepção de participação os sujeitos já as definem por meio de exemplos. Mas, que, também, associam as condições de ter voz e vez, assim como, a decisão de acatar ou não deva advir da função de gestão da escola, que é fundamental, desde que leve em conta a decisão da maioria.

Por outro lado, é possível verificarmos que a participação acontece por meio da promoção de: reuniões, eventos voltados para a família, eventos de diversidade religiosa;

atendendo aos anseios dos alunos; além da efetivação e materialização das ações dos órgãos colegiados, assim como de ações que são promovidas pela escola de modo geral.

Paro (2016, p. 19) problematiza as condições de materialização da participação dos sujeitos sociais e diz que nas condições do ensino público:

[...] é assim que penso a utopia de uma escola participativa, ou seja, no sentido de que, aceita a necessidade, ou a imprescindibilidade, da participação efetiva dos trabalhadores nas decisões que dizem respeito à educação dos filhos, procura-se identificar as condições de possibilidades dessa participação e buscam-se os mecanismos necessários à distribuição da autoridade no interior da escola, de modo a adequá-la ao mister – ao mesmo tempo que procura formas democráticas de alcance dos objetivos educacionais a ela inerentes – constituir-se em mecanismos de pressão junto ao Estado e aos grupos detentores do poder, para que sejam propiciadas as condições que possibilitem o seu funcionamento e autonomia.

A participação deve ser e é um instrumento de pressão, de luta, de conquistas, de interesses alinhados a classe dos/as trabalhadores/as. E, digamos de fato, existem etapas e processos que devem ser considerados na implantação e na implementação das ações de cunho participativas. É necessário perceber o caminho e suas intencionais, assim como de quem são os interesses no desenvolvimento dessas ações. Pois, coletivamente é possível refletir sobre as condições, as ideologias, as etapas, os interesses atrelados, e dentre outras questões, que tipo de participação atende a necessidade de organização da escola pública como instituição de atendimento aos direitos e garantias dos/as trabalhadores/as.

Embora pouco mencionada, mas é possível perceber que a escola, por meio do Plano de Ação da Gestão, trata do eixo específico da gestão democrática e nele, e nos outros eixos, apresenta ações de cunho motivacional da ação participativa pela comunidade escolar. Entre essas ações, associadas a meta: “organização de calendário de reuniões e realização de reuniões periódicas com o colegiado escolar”, estão:

Construção de um projeto socioeducativo que viabilize a participação da família na escola; realização de formação com o colegiado escolar; realização de formação com o colegiado escolar; organização de calendário de reuniões e realização de reuniões periódicas com o colegiado escolar; ações de fortalecimento do grêmio estudantil; favorecimento da participação dos professores, famílias, estudantes e funcionários no planejamento e ações da escola; exposição de objetivos e resultados alcançados à comunidade escolar; realização de reuniões com a comunidade para análise das ações desenvolvidas no espaço escolar; e, definição de ações necessárias ao acompanhamento do processo de ensino aprendizagem (PLANO DE AÇÃO DA GESTÃO ESCOLAR, 2021, p. 05)

O Plano de Ação apresenta em sua estrutura uma área específica da gestão democrática a ser trabalhada. Este documento embora esboce outras áreas, como: gestão administrativa e financeira e gestão pedagógica, ele contempla também nas outras áreas a participação colegiada; a conscientização da comunidade escolar; atividades coletivas; ações do PPP e comunidade escolar; atendimento as famílias; reuniões com a comunidade escolar; reuniões como os pais, mães e responsáveis, entre outras ações. Para tanto, confirmando, o que argumenta Paro (2016) sobre o problema da participação da comunidade na escola que, “[...] requer medidas corajosas, refere-se ao provimento de condições para que os membros das camadas exploradas participem da vida escolar. [...] é preciso que haja condições materiais propiciadoras dessa participação (PARO, 2016, p. 18).

Os aspectos apresentados mostram que existe a viabilização de ações que levam os sujeitos a entender o que seja participação social no espaço da escola e, conseqüentemente, em outros âmbitos de organização da sociedade. As falas dos sujeitos da comunidade escolar demonstram que a participação social é importante e que existem viabilizações para sua efetivação. Mas, que a participação não seja apenas um critério ou uma regra vista como imposição, é necessário que exista uma reflexão e, possivelmente, com a mudança de concepção sobre participação e participação social advinda do sistema educativo, que, por sua vez, reproduz o interesse divergente da concepção dos trabalhadores.

E, tendo a escola pública como instituição que deve ser coletivamente organizada e seja organicamente pertencente aos/as trabalhadores/as, Gramsci (1919), diz que o poder de decisão, a todos, deva advir de assembleias, e não apenas aos que são sindicalizados. Nesse sentido, seria importante que a comunidade em geral participasse, considerando a inexistência de um diálogo entre os segmentos e seus representantes. Assim sendo, por meio do pensamento gramsciano, a organização da coletividade deva buscar a transformação das ações importas pelo sistema capitalista. E, sendo uma organização social, deve passar pelos direitos e garantias dos trabalhadores, apostando na luta de classe para assim atingir, naturalmente, o interesse coletivo. O que não condiz, com a orientação do PEE/MA na estratégia 20.16, como política pública macro a função do sistema em “fortalecer a gestão [...] com aporte técnico e formativo [...], para gerir, a partir de planejamento estratégico, recursos financeiros [...], garantindo a participação da comunidade escolar na definição das ações do plano de aplicação dos recursos e no controle social [...] (MARANHÃO, 2014, p. 28).

O controle dos sistemas em promover práticas de formação ações voltadas para a gestão dos recursos públicos na escola ela é evidente, pois existem as relações do financiamento e da prestação de contas desse financiamento. Mas, por outra perspectiva, não se pode associar que apenas a formação da comunidade da escola, que na maioria das vezes perpassa apenas pelos/as gestores/as, e a adoção de planejamentos estratégicos como forma de garantir a participação da comunidade na aplicação dos recursos e do controle social. As relações em si podem não atender as dinâmicas efetivas ou encaminhadas para a materialidade de um controle social por parte, primeiramente, da comunidade escolar. Assim como, seria necessário, prioritariamente, que a instituição galgasse essa participação, e no caso da sociedade capitalista, apresentar condições dos reflexos dessa participação no planejamento e no controle social dos recursos.

De modo geral, a concepção de gestão que é pensada e materializada, em grande parte das escolas atendem a perspectiva impositiva do sistema educacional, primeiramente, porque o sistema já determina “os formatos” de como as elas devem implantar as participações sociais da comunidade escolar na dinâmica dos mecanismos colegiados. Assim como, também, tendenciosamente, orientam as práticas desses organismos no interior da escola, isso quando as escolas conseguem implantar, que também é uma limitação a implantação e o funcionamento dos colegiados escolares por algumas, ficando, portanto, estabelecido apenas a conveniência da participação por meio de um órgão estruturado apenas como forma de cumprir a exigência do sistema, mas sem funcionalidade.

A exposição da discussão apresentada segue, sinteticamente, a nuvem de palavras sobre as concepções e formas de participação dos sujeitos representativos, nas dimensões deste trabalho, da comunidade escolar.

que contribuem também para motivá-los a entender o que seja participação social e os motivos/motivações que devem ser instauradas a fim de melhorar a organização do espaço escolar.

Na dimensão promoção da participação da comunidade escolar pela gestão da escola, as informações seguem considerando que, na questão anterior, já se tem um direcionamento, por meio das formas de participação social. Mas, de forma mais genérica, e aqui o foco seria os sujeitos envolvidos diretamente com a escola, ou seja, a sua comunidade. Além, de permear se a participação social, da comunidade escolar e da comunidade escolar/local, é suficiente para a gestão e a organização da escola.

Quadro 16: Promoção da participação social da comunidade escolar pela/na gestão do ensino público

Categoria: Participação social da comunidade escolar	
Dimensão: Promoção da participação social da comunidade escolar pela/na gestão do ensino público	
Sujeitos	Comunicações
AL7	<i>Para manter uma relação melhor entre esses órgãos. É porque é uma pirâmide. Tem a gestão, tem a supervisão, os professores, os alunos. [...] aqui na escola se não tivesse essa base hierárquica e se não fosse uma participação dos que são responsabilizados por atividades, contribuições, não haveria esse consenso entre esses grupos.[...]</i>
PR3	<i>É simples, porque a escola pública ela é um órgão público também. E o público, ela tem que fazer parte da comunidade. O diretor de uma escola não pode fazer aquilo que quer, mas é aquilo que beneficia a comunidade, a sociedade. Precisa promover momentos em que vá poder acionar todo aquele todo, aqueles atores do processo. Não pode fazer ação que vá influenciar na vida de alunos, sem que aqueles alunos sejam confrontados e comunicados.</i>
PMR4	<i>Eu acho interessante a participação porque a gente convive. É não só com os nossos filhos, mas com outros jovens também. [...] Eles são parte. Então todos os pais participando junto. Eles ficam sabendo da situação dos jovens e passam a observar mais. Então, [...] vão explicando, olha, acontece isso. É importante que incentivam a nossa participação.</i>
AP2	<i>Sim. A gestão atuando e a comunidade, a família, participando, participando com a gestão é favorece na hora para desenvolver um trabalho.</i>
GT1	<i>Sim. Quando vê a própria questão da participação do colegiado, ele vê como uma coisa burocratizada. Esse modelo de participação me exige muito, vai me prender muito nas ações burocráticas. Ele já tem uma tendência de se afastar. Quando você explica que essa participação pode se dar de diferentes formas, eles já se abrem para participação. Ele já entende, então tá tranquilo, vamos ver o que que a gente pode fazer. [...]. Um conselho é uma representação, não significa que você não pode vir e trazer sua contribuição e participar ativamente, e aí eu acho que a gente tem que ter um</i>

	<p><i>cuidado também de explicar para ele [...]. É para discussão da ação da escola, é para discussão do que nós executamos na escola ou do que não executamos na escola. Então, o que eu vejo que, às vezes, o sujeito ele se sente limitado. Ele se sente até incapaz da participação, porque ele não compreende em que níveis a participação se dá.</i></p> <p><i>[...] você já diz para aquele sujeito que ele é importante, ele não vai ter medo da participação. Ele não vai ter medo de chegar até você e fazer determinadas colocações de emitir as opiniões, as percepções deles, porque às vezes, e na grande maioria das vezes, esses sujeitos veem a escola muito mais do que a gente. Às vezes, a gente está aqui nas demandas. E eles estão ali, olhando o que está acontecendo na escola.</i></p> <p><i>[...] Isso é participação. É compartilhar com você, é também te acolher, porque às vezes a gente, não está bem e aí, quando você pode dizer assim, aí quando a gestão não está bem, alguém acolhe a gestão, os professores acolhem. [...] aqui é um ser humano, que que falha, que cansa, que precisa deles, que a força também precisa vir de lá para cá para as coisas darem certo. Não é que a gente, não é dono do poder de execução, das ações. [...].</i></p>
GT2	<p><i>[...]A gente precisa da comunidade local. Nós precisamos da comunidade do entorno, mas nós precisamos do Estado, da mão do Estado. Nós precisamos da ação do Estado e do Estado operante. Nós precisamos porque muitas coisas a escola, é um exemplo disso, muitas coisas a gente consegue fazer com a comunidade. Então, por exemplo, tem coisas que outras escolas públicas não fazem porque não tem essa não tem esse feedback, não tem a confiança da comunidade.</i></p> <p><i>[...]Então a gente tem muito essa colaboração dos pais, mas essa colaboração ela vem através da confiança. [...] foi um processo, quando os pais eles começaram a vir para a escola, está mudando. [...]. Veio então, a confiança. Ela faz isso, só que tem uma hora que a escola não consegue mais. Tem uma hora que os pais não conseguem mais, porque eles também não têm e aí tem que ser o Estado. É intervenção do Estado. Respondendo à pergunta agora numa frase: “são importantes, mas não podem ser só esses agentes”, o Estado, ele tem que tomar parte. Muitas vezes ele se omite nisso, deixa a cargo do gestor, ele deixa a cargo da comunidade, quando, na verdade, é uma coisa que é para ele fazer, para ele sustentar, para ele fomentar. Precisa sim dessa terceira pessoa que é o Estado.</i></p>

Fonte: pesquisa de campo/2022.

O trabalho de promoção da participação pela gestão está associado aos caminhos e possibilidades, teóricas e metodológicas, que a gestão dispõe para incluir os sujeitos da comunidade nos processos mais gerais, que são determinantes do andamento e movimentos da escola. Em outras palavras, seriam condições que a escola disponibiliza para incentivar os processos de participação. Enquanto a promoção da participação social na gestão refere-se aos processos de tomadas de decisões coletivas, que vislumbrem inclusive o primeiro âmbito, pela gestão, mais avança para o senso de pertencimento e de responsabilidade pelas promoções das ações aos interesses da sua coletividade. Ou seja, o processo que envolve a promoção da participação na gestão é o que permite necessariamente a democratização das relações.

A princípio foi verificado algumas limitações em considerar essa relação – pela gestão e na gestão escolar. Mas, que com a análise mais específica das informações foi possível destacar alguns indicativos, como por exemplo: a manutenção da relação entre os órgãos; a base hierárquica; o consenso entre esses grupos; a promoção e o incentivo em acionar os sujeitos; entre outros. O conteúdo das falas sobre a questão levantada mostra que a escola possui órgãos colegiados e que esses são instrumentos da promoção da participação, quando se trata das relações entre eles. Porém, a participação é colocada como critério e condição da burocracia no espaço da escola, assim como, para se chegar a um consenso das distribuições das funções hierárquicas.

A participação é realizada entre pessoas com interesses comuns e que acontece de diferentes níveis e formas, mas que por desconhecerem essas possibilidades e condições, os sujeitos acabam não acreditando em suas potencialidades de participar. Sendo assim, é necessário intensificar as relações de confiança, como também as práticas de cobranças: das responsabilizações do Estado e dos sujeitos da comunidade, incluindo a família. A questão é apresentada por Lück (2012) ao considerar que: “[...] a participação da comunidade escolar, incluindo professores, especialistas, pais, alunos, funcionários e gestores, é a parte desse esforço, que promove o afastamento das tradições corporativas e clientelistas, prejudiciais à melhoria do ensino” (LÜCK, 2012, p. 15). Para tanto, seria necessário ultrapassar as condições de sujeito convidado para sujeito ativo, de interesse coletivo. Além, a realidade só pode ser mudada, nos espaços sociais no capitalismo, quando se tiver condições de luta e de reivindicação por meio da consciência de classe.

No entanto, a reprodução dos discursos ideológicos burgueses, que são tutelados pelo Estado, é visível no conteúdo das falas dos sujeitos da comunidade escola. Parece que existe uma reprodução do que é estipulado pelo Estado por meio da Seduc, sem uma reflexão mais crítica. Exemplificando: Os documentos da escola reproduzem as orientações do sistema, “*ipsis litteris*”, principalmente, aqueles com viés estruturante, como o PPP, o Colegiado e o Grêmio estudantil. A diferenciação é muito pequena. Isso se deve, principalmente, as reproduções tendenciosas e ideológicas garantidoras da formação do trabalhador para o atendimento dos interesses burgueses, assim como para reproduzir de imediato o domínio do capital.

Os documentos devem ou deveriam representar a identidade da coletividade, da organização dos/as trabalhadores/as. O processo de abertura para a promoção da participação social é longo, é desgastante, mais é necessário. E, a comunidade escolar precisa vincular suas

demandas, seus anseios, sua organicidade, seus desejos coletivos na sistematização desses documentos. Pois, apenas o discurso de incentivar a participação, criar condições de participação, viabilizações de reuniões, democratizar e instaurar o funcionamento dos órgãos colegiados, entre outras questões, sem um trabalho de conscientização e sensibilização sobre a real vivência e experiência dos sujeitos trabalhadores/as, além de não levar em conta a conjuntura e o contexto real que os sujeitos estão inseridos, irá continuar sendo um trabalho mecânico, de participação impositiva, persuasiva e convidativa, e de pouca efetividade na transformação da realidade da escola pública.

Nesse aspecto, é necessário que a democracia, pela via da participação social ativa seja incentivada, promovida e difundida na classe trabalhadora visando a transformação da real das experiências da escola pública, como diz Dalbério (2009, p. 77-78) “[...] a democracia na escola só será real e efetiva se puder contar com a participação da comunidade, no sentido de fazer parte, inserir-se, participar discutindo, refletindo e interferindo como sujeito [...]”. Assim sendo, “na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola [...] haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos [...] (PARO, 2016a, p. 17).

A promoção da participação da comunidade escolar vem sendo contemplada também no Caderno de Orientações do Colegiado, intitulado *Colegiado Escolar: consolidação da gestão democrática*. Nele fica estabelecido que “o Gestor é o principal articulador nesse processo de construção de uma nova escola cidadã, emancipadora, que favoreça a participação da comunidade escolar” (MARANHÃO, 2016a, p. 14). Para tanto, vem ratificando que o gestor ou a pessoa que esteja na função de gestão, tendo em vista as ações mobilizadoras, este pode e deve utilizar das estratégias: de promoção de assembleias gerais; de reuniões com pequenos grupos ou segmentos; assim como, de encontros em salas de aula (MARANHÃO, 2016a, p. 14). As considerações estão também contempladas na Meta 20 do PEE/MA, no que diz respeito as estratégias de criação das condições efetivas de participação da comunidade escolar e local na elaboração dos Projetos Político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares. Face ao exposto, é possível entender que a participação da comunidade na gestão das escolas é apresentada, também, no PNE, Lei 10.172, de 2001, quando fomenta a universalização, em dois anos, “da instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes” (BRASIL, 2001, p. 25).

A política que fundamenta as ações da escola pública por meio do discurso de democracia liberal, assim como a sua organização, faz parte da essência do jogo do capital, “quando a justificativa utilizada para as políticas desenvolvidas está repleta da retórica da universalmente louvável “democracia” e da inevitável “globalização”, atrelada à projeção de respostas em conformidade com tais determinações” (MÉSZÁROS, 2021, p. 178). Os mecanismos de manutenção do poder são sobrepostos e alinham a organização da política de forma intencional. A ordem capitalista, o fomento de suas bases, mesmo passando por desgastes, retorna a se reinventar e, reproduz seus interesses nas sociedades por meio dos Estados. A ideologia da participação social na gestão do ensino nada mais é do que, no formato que está, a corresponsabilização da comunidade da escola e da localidade pela disfuncionalidade da escola, pelos insucessos e pela reprodução de interesses alheios aos dos/das trabalhadores/as. A falaciosa perspectiva de integração, inclusão e de participação sem dá as devidas condições desses sujeitos de construir uma instituição alinhada a uma concepção de mundo de si, todos/as e, para si, todos/as.

A pesquisa, como critérios de finalização apresenta os resultados em relação aos desafios e as perspectivas da participação social na gestão do ensino. Nesse sentido, considerando as condições e metodologias estruturantes da pesquisa, apresenta-se, cada item separadamente, a fim de aprofundamento nas questões e sem desconsiderar as relações entre eles, assim como a totalidade que é a participação social na escola.

Quadro 17: Desafios na promoção da participação social na gestão

Categoria: Participação social da comunidade escolar	
Dimensão: Desafios na promoção da participação social na gestão	
Sujeitos	Comunicações
AL6	<i>Temos a questão do preconceito, também, porque muitas pessoas pensam que, por ser de escola pública é, digamos, tem a questão da criminalidade. [...] Tem a questão também de não querer ajudar. E é uma parte que eu realmente não consigo entender. Porque o governo não tenta ajudar a população de escola pública. [...] E o que que dificulta pode dificultar essa participação creio que a questão mesmo de trabalho, mas isso daí é mais uma parte pessoal. Os pais, eles trabalham demais. Não tem como virem na escola para resolver certas coisas. Mas, a maioria dos pais aqui da escola, geralmente eu não vejo que tem essa dificuldade. Vem em reunião conversar com a direção. [...]</i>
PR1	<i>É muito desafiador, porque, equalizar tamanha diversidade de interesses e manter uma qualidade no trabalho, sem precisar impor, sem precisar ditar. Na verdade, o grande desafio mesmo é deixar as pessoas conscientes da sua responsabilidade social, da sua responsabilidade profissional. Tentar manter tudo isso equilibrado, num ambiente mais salutar e agradável possível.</i>
PR3	<i>Eu acredito que a primeira dificuldade é, eu acho que é estrutural, tem muita coisa que falta que poderia estar ajudando a gente em geral. A escola tem que ter seus atrativos. E às vezes, uma falta de um laboratório faz com que aquele aluno se desmotive. A gente tem às vezes falta de alimento, o programa de lanche é um exemplo. [...] Eu acredito que hoje o problema é estrutural. A gestão, por falta de uma supervisão ou mais supervisores, por falta de um supervisor alinhado com o</i>

	<i>projeto pedagógico da escola, tudo cai sobre a direção. A direção é para poder deliberar as coisas que estão e vão influenciar o macro. Tem toda uma hierarquia que tem que ser seguida para poder a coisa fluir. Eu acredito é um problema estrutural, mas, às vezes, também é um problema de qualificação. De mão de obra qualificada. Às vezes você tem determinadas pessoas que estão ocupando cargos, mas aquelas pessoas têm incompetência. São 2 problemas fortes. É o estrutural e às vezes uma mão de obra mais alinhada com o projeto da escola em si.</i>
PMR2	<i>Eu te relatei a escola tem dificuldade do modo financeiro, porque a escola necessita dos repasses governamentais. Então ela tem essa dificuldade. Mas, não tem aquela dificuldade de trazer nossas famílias, pais, sociedade para dentro da escola, não. Administram tão bem. Colocam, participam. Tudo que é feito na escola é feito com transparência e é repassado para os pais. [...]</i>
FN2	<i>É a dificuldade, é capital, para poder ter melhorias, porque tudo hoje tem o capital. O capital é que faz mover a melhoria da escola, tanto como para gestor, como para secretariado, aluno, pais de alunos.</i>
AP1	<i>Eu acredito que, na verdade, quando a gente traz essa participação, é muito de pessoas que nós conhecemos, de colaboradores mesmo. Pois, acaba que não tem um recurso digamos assim. [...]</i>
AP2	<i>Aos desafios é essa família continuar participando da escola dos trabalhos desenvolvidos na escola. É a gestão melhorar mais o seu trabalho. Os professores, atuantes, se capacitando. E alunos comprometidos.</i>
GT1	<i>Existe aprender a lidar com a participação social, porque às vezes a gente também não está preparado para lidar com a participação social. Às vezes tu busca a participação social, mas quando ela acontece, tu estás invadindo meu espaço. [...] E eu acho que o outro é a gente compreender o conceito de participação social, fazer o outro compreender também e entender que ela não se dá de forma estanque em momentos estanques. Ela se dá, hoje, daqui a pouco, quando o pai te procura, quando o aluno te procura. [...] a participação social como algo que é limitado. Para mim, ela é mais fluida, mais solta, ela é mais vivência, ela é mais natural e, isso a torna ela mais significativa. [...]. Quando eu faço o Conselho de Classe e eu vejo uma postura mais, do professor em relação ao aluno, eu preciso ser mediadora e dizer assim, nós somos sujeitos em instâncias diferentes, com maturidade diferentes, então vamos alinhar para que ninguém saia constrangido ou para que não tenha o seu direito de falar, tolhido. Então esses desafios perpassam também por uma sobrecarga de trabalho. Às vezes, a sobrecarga de trabalho da gestão é tão grande que dificulta você também viver vivenciar a participação social.</i>
GT2	<i>Primeiro sobre as dificuldades. Cada sujeito tem uma dificuldade diferente. Sujeito, professor, para participar da vida da escola, fazer parte da parte participação social da escola. O sujeito professor geralmente trabalha em duas, três e quatro escolas. É desprovido de tempo. E no dia a dia dele, no planejamento dele, ele não tem tempo para sentar e discutir as questões da escola, porque quando ele senta, na escola, é para discutir as questões da sala de aula. E a participação social ela vai além, não é só discutir as questões de sala de aula, mas todos os aspectos invisíveis que constituem a escola. Então, a dificuldade com o professor é encontrar quem queiram discutir, que cheguem e digam, eu tenho um momento para sentar e discutir isso. O sujeito pai. [...] a realidade da escola pública, principalmente estadual, são de pais de alunos do ensino médio. Eu não sei o que acontece com os pais, que quando os filhos adentram o ensino médio, eles dão uma autonomia para os filhos, que muitas vezes, esses filhos não têm maturidade. [...] A gente tem a dificuldade também do pai que trabalha o dia todo, que ele não dá atenção e assistência, ele não tem tempo, não é que eles sejam omissos. Então muitas vezes ele não tem tempo de ir na escola e participar das coisas da escola. É culturalmente, também, o brasileiro tem uma tendência de desvalorizar esse tipo de movimento, esse tipo de situação. [...] E dentro da escola acontece muito isso. É uma escola é boa, então deixa do jeito que está. Então, a pessoa se omite. Então o segmento pais e ou responsáveis não tem tempo de estar e de conversar com a escola. E como as coisas estão funcionando a contento, eles acham que eles não precisam participar. Talvez se a escola tivesse lá para baixo, eles arranjasse um tempo para discutir e para batalhar pela escola do filho. [...]. Então às vezes os pais, eles são muito omissos. Tem essa questão da omissão cultural e tem a questão da omissão, porque eles trabalham e porque ele não tem como sair do trabalho e não é estimulado a sair do trabalho para participar desse tipo de coisa. Os funcionários. Vai muito da gestão, da gente chamar, da gente impulsionar. Mas, em se tratando de Estado, os funcionários, a maioria deles, eles estão em final de carreira. É um povo que está cansado, sabe que está cansado. E aí no caso lá da escola, como as coisas funcionam razoavelmente bem, quer dizer que funciona tudo, a gente tem uma tendência de não se mexer</i>

quando as coisas estão funcionando razoavelmente bem [...]. Então, quando a escola, ela aparentemente, ela está caminhando, existe uma tendência dos sujeitos da escola achar que ela não precisa desse acompanhamento, quando na verdade ela precisa constantemente. Assim, sobrecarrega os poucos que que trabalham, sobrecarrega os poucos que lutam.

Fonte: pesquisa de campo/2022.

A análise até aqui desenvolvida, já permitiu inferir e ter como assertiva de que os desafios da participação social da comunidade escolar são numerosos, pela própria condição que o Estado impõe a escola pública estadual, que para muitas instituições está para além de suas condições objetivas.

Os sujeitos afirmaram que, dentre os principais desafios da participação social estão: superação do preconceito da qualidade do trabalho oferecido pela escola pública e a criminalidade a ela associada; contribuições governamentais efetivas de financiamento; equalização das diversidades de interesses; deixar as pessoas conscientes da sua responsabilidade social, da sua responsabilidade profissional; dificuldade é estrutural - supervisor alinhado com o projeto pedagógico da escola, mão de obra qualificada; família continuar participando da escola; a gestão melhorar mais o seu trabalho; professores mais atuantes, para participar da vida da escola e se capacitando, e os alunos comprometidos; aprender a lidar com a participação social e compreender o conceito de participação social, fazer o outro compreender também e entender que ela não se dá de forma estanque em momentos estanques; dificuldade do professor em participar do colegiado; dificuldade da participação do pai por omissão de trabalho e omissão cultural; desvalorização do tipo de movimento da participação e, dentre outros aspectos, da sobrecarrega aos funcionários que trabalham. Além de, uma fala, em outra categoria, a da perspectiva da participação social, mas que se assenta nos desafios: *“a gente conseguiu o objetivo de reintegrar à escola, num patamar que ela estava de escola de referência, o nosso desafio agora é fazer com que ela permaneça e melhore o padrão de qualidade dela, mas agora com a participação de todos os sujeitos”*.

A gama de desafios a serem enfrentados pela escola permite entender que são variados e perpassam pelos âmbitos estruturais do sistema e da escola pública. São desafios que vão do processo de financiamento da escola, a consciência e formação, os condicionamentos e a subjetividade dos sujeitos, e vão até as demandas institucionais nos documentos e nas reais carências de uma participação social que resguarda os anseios dos trabalhadores. Os conteúdos demonstram que existem contradições nas falas e mesmo nos anseios e desafios, pois, como é que o sujeito da comunidade escolar trata das condições, dos acessos e das viabilizações em

participar das ações da escola, se ele mesmo não se dispõe em contribuir fazendo emergir a participação social consciente. E, por outro lado, é preciso entender qual seria a reintegração da escola num “patamar de referência”, que a escola já possui, pois acredita-se não ser social, já que o desafio seria manter esse patamar, mas agora com a participação dos sujeitos da comunidade. Além do mais, a organização da escola e de seus sujeitos para o processo de gestão pelas vias padronizadas do Estado e das perspectivas, democráticas, não se assemelham, em sua plenitude, mas em exercícios isolados, aos fins da organização social, escola pública. Deveras os desafios apontados são grandes, mas é preciso pensá-los dentro da relação social de comunidade escolar, primeiramente, seguido das relações institucionais que com ela fazem parte e, partir para as principais alternativas de acesso aos direitos sociais coletivos, a luta social e a reivindicação desses direitos.

Nessa perspectiva, o processo de participação pela via da coletividade organizada dos/as trabalhadores/as se assenta na perspectiva orgânica das necessidades desses trabalhadores. E, por meio do poder social, da coletividade se galga atingir as garantias desse poder social, que é estabelecido por uma cooperação natural e, que segue seu curso por meio da luta, consciência e um trabalho organizado de classe.

Paro (2016) reflete sobre os obstáculos que podem dificultar a participação da comunidade na gestão, assim sendo, faz a seguinte reflexão:

[...] a participação da comunidade na gestão da escola pública encontra-se sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades. A maior evidência da imprescindibilidade da participação popular nas instancias onde se dá o oferecimento de serviço pelo Estado parecer estar na constatação da fragilidade de nossa democracia liberal, que restringindo a participação da grande maioria da população ao momento do voto, priva-a de processos [...] (PARO, 2016, p. 23).

Marx e Engels (2007, p. 38) para evidenciar a reflexão sobre o poder social admite-se como “força de produção multiplicada que nasce da cooperação dos diversos indivíduos condicionada pela divisão do trabalho, [...], porque a própria cooperação não é voluntária mas natural [...], mas sim como uma potência estranha”. Para tanto, o poder da comunidade, no âmbito das determinações neoliberais, assume a necessidade dessa intensificação no chão da escola. Pois, considera-se que a escola plural é justamente aquela que consegue agregar, respeitar e agir a partir da diversificação dos interesses dos seus sujeitos e torná-las comuns a

coletividade. Sabe-se, por meio dos resultados anteriormente apresentados, que a participação social está para além da aparência, de como ela se apresenta no cotidiano da escola pública. Existem elementos, que não são explícitos, como a própria ideologia e as condições utópicas impetradas aos documentos das escolas, que chegam à subjetividade dos sujeitos apenas como critérios de cumprimento legal e/ou nem chegam, pois muitos não entendem ou não sabem sobre os processos de organização e de funcionamento da gestão da escola pública.

Na concepção de Dourado (1998, p 79) sobre a gestão democrática do ensino público, diz que “[...] é um processo de aprendizagem e de luta política [...], 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”. Na bandeira da democratização de forma ilusória ou da pseudodemocratização, da democracia, da participação social, da autonomia e, dentre outros aspectos, da descentralização, a escola viva e real, assume as demandas, mesmo sem dar conta, pois constitui-se, ainda, de pouco envolvimento da classe trabalhadora, que por sua vez, são reflexos da dinâmica impositivas do sistema neoliberal.

O Plano de Ação do Centro de Ensino (2022, p. 06), que em 2021 era denominado Plano de Ação da Gestão Escolar, apresenta como desafios o “fortalecimento das ações que contribuem para o exercício da gestão democrática” e, especificamente, na proposição das ações, o desenvolvimento de uma “exposição de desafios, objetivos e resultados alcançados à comunidade escolar”. E, como resultado esperado para o conjunto de ações é a “democratização do espaço e da gestão escolar com a superação de relações centralizadores por meio da promoção do diálogo e da ação coletiva com o apoio de toda comunidade escolar” (PLANO DE AÇÃO DE AÇÃO DO CENTRO DE ENSINO, 2022, p. 06).

Seguindo a ideia principal, ressalta-se o que é sistematizado também no PPP (2021) que:

A compreensão do Colegiado Escolar como instância fundamental ao exercício da gestão democrática é o que o CE [...] busca (re)significar fortalecendo sua existência e atuação na escola. A atuação do Colegiado Escolar no Centro de Ensino [...] tem se constituído como um desafio. Primeiramente por todas as questões que envolvem o desenvolvimento de políticas educacionais voltadas a participação na escola: desconhecimento das bases legais, formas de atuação do Colegiado Escolar, falta de formação para os membros do colegiado, entre outras (PPP, 2021, p. 63).
 [...] democratização do espaço escolar é um desafio constante dos profissionais que atuam nas escolas públicas (PPP, 2021, p.69). [...]
 [...]transformar o Conselho de Classe, saindo da condição de quem avalia e condena para quem avalia, replaneja e transforma o espaço da escola compreendendo-o como espaço social. (PPP, 2021, p.69).

Perceptivelmente, os documentos esboçam alguns desafios da participação social da comunidade escolar na gestão do ensino público de maneira clara. Primeiramente, no Plano de Ação da Escola embora sugerindo partir do desafio de fortalecimento da gestão democrática para propor ações, entre as quais está a de: “*exposição de desafios, objetivos e resultados alcançados à comunidade escolar*”. A própria sistematização da ação não está clara considerando, que possa estar relacionada a vários âmbitos, perspectivas, sujeitos, e interesses da gestão. Acredita-se que seja necessário clarear a intencionalidade da ação. Assim como, quando se aborda a significação e/ou a ressignificação sendo um desses desafios a serem superados, já se tem também a prospecção da carência de participação no Colegiado Escolar, que por sua vez é ratificada como pontos a serem repensados nos contextos do conhecimento e das práticas exercidas por este. Confirmando os achados na pesquisa de Kaefer (2021) quando afirma que a “gestão democrática do diálogo, da escuta, da participação e valorização do trabalho escolar [...] são de difícil vivência e experimentação na ação gestora desta escola pública” (KAEFER, 2021, p. 110).

Considerando ainda a dimensão dos desafios da participação, o Caderno de Orientações do Colegiado, denominado “*Colegiado Escolar: consolidação da gestão democrática*” (2016a, p. 10) apontam para a existência de três perigos, para o intuito desse trabalho seria desafios, que devem ser evitados na concepção e no funcionamento dos Colegiados como órgãos: da equipe gestora; que inviabilize a gestão da escola; como instância de reivindicações de interesses corporativos (MARANHÃO, 2016).

Como condição para a superação desses desafios que são instituídos à escola e a sua gestão, enquanto instituição de interesses e anseios coletivos dos/as trabalhadores/as, existe a “[...] necessidade de que [...], ao mesmo tempo que crie mecanismos que possibilitem a expressão e participação dos membros da comunidade na escola, esteja também atenta para melhor compreender os interesses manifestados pela classe trabalhadora (PARO, 2012, p. 202). Para tanto, a proposição, pela análise dos dados da escola pesquisada, atende a primeira manifestação, principalmente, na constituição dos órgãos colegiados, porém, é restringida, pois não apresenta evidência consistente de uma busca de efetivação vinculada aos interesses orgânicos dos/as trabalhadores/as

Os desafios propostos pelo PNE (2014) a respeito da gestão democrática pela via da participação social ainda visam o empenho na estimulação através de uma consulta pública com “profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na e para a formulação dos projetos

político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares” (BRASIL, 2014, p. 86). O que é confirmado com as ações e práticas da escola pesquisada. Tal aspecto, associados os desafios já descritos mostram que, a escola ainda caminha, a passos lentos, em direção a uma implantação e implementação da participação social dos seus sujeitos da comunidade escolar, participação essa com critérios de: consciência de classe, pela luta de classes e que resguardem os interesses dos/as trabalhadores/as.

Os resultados mostraram que existe uma disparidade entre como os desafios se apresentam, em sua materialidade, e a essência das condições de fato orgânicas da participação social na gestão do ensino público pela comunidade escolar. A comunidade escolar da qual falamos, está diretamente integrada a instituição escolar, são sujeitos que se relacionam ou podem se relacionar cotidianamente com as ações que são desenvolvidas no contexto da escola pública. Nesse sentido, vivem, experimentam, convivem, se relacionam e, criam vínculos, ou não, mas que pela condição positiva de manifestação do interesse em relacionar-se com a escola, podem contribuir com uma luta consciente pela manifestação nos processos de gestão do ensino. Seria necessário, como forma de efetivar de fato a participação, a mudança de concepção de sujeito, de trabalhador/a, de mundo, de organização social. Mas, que não sendo fácil e viável pela imposição do sistema capitalista, pode permitir exercícios coletivos de integração, de conscientização, de sensibilização, de grupo, que lutam e querem, por meio de suas contribuições, individual e posterior, coletiva, de uma escola de todos/as e para todos/as.

Finalizando a análise aborda-se as perspectivas das mudanças e transformações, o devir, que a escola pública precisa promover em sua organização.

Quadro 18: Perspectivas da participação na gestão

Categoria: Participação social da comunidade escolar	
Dimensão: Perspectivas da participação na gestão	
Sujeitos	Comunicações
AL2	<i>Mostrar a importância, de ser social, da sociedade na escola, porque ser social é algo muito complicado porque tem que entender, respeitar, ser, compreender a opinião da outra pessoa. Então para ser social a gente tem que ter uma consciência muito boa. [...]</i>
PR2	<i>[...] acho que a escola, a gente precisa se empenhar mais para buscar o apoio externo. [...] Agora trazendo para a família, não sei se divulgando. Mas, é muito difícil a participação dos pais aqui. Eu acho, que os pais que estão aqui, por exemplo, confiam na escola. A mãe, confia na gestão [...]. Então, é uma relação que eu acho que extrapola relações, simplesmente de uma escola.</i>
PR3	<i>Eu acredito que poderia ser criada uma ouvidoria para poder ser um canal, assim, mais direto. A implementação de uma assembleia também, que fosse periódica. Assembleia para ter votação e tivesse força de lei para poder implementar aquilo. [...] Você tem uma figura, não é um gestor, mas uma figura que tivesse uma composição que representasse a comunidade, que fosse fora do gestor, do diretor adjunto. Essa figura fosse a ponte que ligasse a gestão com toda a comunidade.</i>

	<i>Seria interessante também. Essa figura seria do grupo. Poderia ser um professor, um supervisor. Mas seria interessante o professor, porque o professor ele está na linha de frente, ele sabe todas as dores e os gargalos que acontecem.</i>
PMR2	<i>Primeiramente, é a comunicação, sem a comunicação, a gente não consegue se entender. A escola, tem que continuar sendo uma porta aberta de visita para a sociedade. Ela tem que mostrar resultado nessas provas, Ideb, que acontecem para as pessoas, a comunidade ter conhecimento. Então tem que mostrar resultado. Para poder chamar a comunidade, se não tiver resultado, a comunidade não quer vir aonde não tem resultado.</i>
PMR4	<i>Eu acho assim, palestras. Palestras temáticas, por exemplo. Ação social, coisas assim que a escola poderia também [...]. É preciso desenvolver a ação social de coisas que realmente atrai. Desenvolvesse bazar, com os alunos, mas até a questão para ensinar os jovens a empreender.</i>
FN1	<i>Acho que através de reuniões com os grupos. Os grupos que fazem parte como membros da escola.</i>
AP1	<i>[...] com reunião, mostrando o trabalho da escola, mostrando quais são as vertentes, que nós precisamos para que começasse a acontecer, porque senão, a decisão partiria só de cima para baixo.</i>
GT1	<i>Aproveitar todos os espaços que a gente tivesse para essa participação ocorrer. Fosse através de uma convocação, fosse através de um convite, fosse através de atividades mais dinâmicas, que envolvesse pais, alunos, professores. Abrir a escola para essa participação. [...] a escola, ela pode sim buscar isso, na verdade ela tem que buscar isso, mesmo que a coisa não seja favorável. Então como eu posso fazer isso, é numa reunião de pais. Eu faço uma reunião e na reunião eu convido a participar[...] nós estamos numa escola pública com diferentes sujeitos, pais que são a nível superior e pais que são analfabetos. E eu tenho que entender que eles todos têm uma riqueza de participação, de contribuição, com a escola e preciso saber lidar com essas diferenças. Se eu não enxergar esses sujeitos nas suas diferenças, eu também limito a participação social. [...] O sucesso não é só de um lado. É um trabalho coletivo.</i>
GT2	<i>[...] Primeiro lugar, a gente já está corrigindo coisas agora em 2022, no quarto bimestre. E uma correção é essa de buscar a participação dos sujeitos da escola. É buscar o professor, trabalhando junto com a gestão. É buscar os alunos trabalhando junto com a gestão. Os pais, junto com a gestão. [...] a escola, nós assumimos com o objetivo de reintegrar à escola, num patamar que ela estava de escola de referência, em vários aspectos. [...] o que a gente busca para o futuro, é fortalecer o colegiado. Formar as comissões e fazer com que elas atuem. Fortalecer o Grêmio estudantil, essa parte de protagonismo na escola e, a gente já quer sair 2022 com tudo isso muito bem alinhado. E, já fazendo para que 2023, que a gente possa colocar em prática a participação social, protagonismo, protagonismo do aluno e possa colocar em prática a gestão democrática e a corresponsabilidade nela. [...]. Essa questão de competência, de empatia, de solidariedade, a gente fala muito nisso dentro de uma escola, mas a gente, às vezes, só fala. Então elas têm que deixar de ser suas palavras e passem a ser perspectiva na vida de todos, dos sujeitos da comunidade. [...]A gente tem uma coisa em comum, a gente tem uma vontade imensa de que a escola pública dê certo e a escola pública que a gente trabalha. [...] A gente precisa que outras pessoas participem do processo para que o nosso fardo se torne um pouco mais leve, porque se ele continuar do jeito que está vai ter uma hora que a gente pede arrego. A gestão precisa da participação social, porque ela que vai dividir os fardos, também os lucros, os “bolos” que vem. Então, a gente precisa da comunidade participando para que a gente possa está passando para eles as problemáticas da escola e, juntamente com eles, resolver tais problemáticas. [...]A gente está com dificuldade para conseguir professores. É um absurdo isso. A gente só sabe qual é a dificuldade que a gente não tem, dos alunos. Os alunos, eles querem participar. Mas funcionários, porque não tem funcionário mesmo [...].</i>

Fonte: pesquisa de campo/2022.

A pesquisa mostrou que, em relação as perspectivas da participação social na gestão do ensino, na visão da comunidade escolar, existem focos diversificados nos interesses sociais. As perspectivas mostram que: existe a necessidade e desejo de mudança na concepção de ser social e de sociedade, por meio da consciência, principalmente, considerando o coletivo na escola; a implementação de assembleias, que seria representada por uma pessoa da comunidade escolar e que representasse ela, no

caso um docente, pois faz parte da comunidade, tem vivências coletivas e humanas, assim como é respeitado e capacitado; aproveitamento de todos os espaços para participação, lidando diretamente com a diversidade e a diferença entre os sujeitos; incentivando e buscando os sujeitos da comunidade escolar para trabalhar junto com a gestão; o fortalecimento dos órgãos colegiados; colocando em prática a participação social, protagonismo, protagonismo do aluno, a gestão democrática e a corresponsabilidade nela, assim como a promoção da competência, de empatia, de solidariedade, que passem a ser perspectiva na vida de todos os sujeitos da comunidade; precisa que outras pessoas participem do processo para diminuir o trabalho, compartilhamento do trabalho; convencimento do professores a participar do colegiados; tornar o Colegiado forte; buscar o apoio externo; a participação dos pais, que é muito difícil; criação de uma ouvidoria para poder ser um canal entre escola e comunidade; abertura para a comunicação; desenvolvimento de palestras temáticas, ações sociais e, dentre outras perspectivas, o desenvolvimento de reuniões com grupos da escola.

As perspectivas alinham-se aos desafios, no intuito de superá-los, e como consequência dos anseios coletivos, se constituem como possíveis saídas para (re)organizações das ações coletivas dentro da escola, desde os incentivos e (in)formações alinhadas ao projeto pedagógico da escola, perpassando pelos fomentos mínimos de aceitação das participações até as dinâmicas gerais, macros, constituidoras de um pensamento coletivo da comunidade escolar.

Nesse sentido, tomamos como referência, também, algumas perspectivas dos documentos da escola, como exemplo, que tratam desses anseios:

A escola é um espaço social que se constrói a partir dos condicionantes históricos, político e econômicos que direcionam a própria sociedade. [...] um espaço coletivo em que as relações devem ser construídas por meio do diálogo e cooperação e materializados em documentos que garantem a identidade, a autonomia e o funcionamento da escola a partir de uma perspectiva democrática [...] (PPP, 2021, p. 12) [...]

A participação da comunidade escolar na elaboração do PPP torna-se condição para que as ações se concretizem. Essa participação [...] exige um planejamento a ser desenvolvido pela equipe gestora que possibilite aos participantes e aos que compõem a comunidade escolar o entendimento de conceitos como: autonomia, diálogo, participação e gestão democrática [...] (PPP, 2021, p. 13).

[...] as instâncias que possibilitam a democratização do espaço escolar e das relações de poder na escola devem ser incentivadas, valorizadas e organizadas objetivando seu funcionamento numa perspectiva de colaboração, compreendendo que os mecanismos de participação transformam o ambiente escolar (PPP, 2021, p. 60).

[...] atingir a excelência no trabalho realizado, atender as necessidades daqueles que estão na escola e dela fazem parte e, ainda, contribuir com aqueles que são indiretamente beneficiados pelo trabalho [...] (PPP, 2021, p.125).

[...] uma concepção de educação e gestão que compreende o diálogo e o trabalho coletivo como condição ao exercício da democracia no espaço escolar, tornando os estudantes sujeitos ativos, conscientes e corresponsáveis pela democratização dos processos sociais dos quais participam (CADERNO DO COLEGIADO ESCOLAR, 2021, s/p.)

A análise permite percebermos que o processo ideológico que envolve a participação, pela via da democracia liberal, que é sugerido, e, muitas vezes, imposto pelos documentos do sistema educacional, chega aos sujeitos e aos documentos organizacionais da escola de forma impositiva. De certo que existe uma demanda maior do que a que vem sendo pregoada pelo discurso emancipatório dos documentos reguladores e de intervenção nas realidades das escolas, assim como, os reflexos que esses instrumentos/documentos, contraditoriamente, demarcam possibilidades e limitações da condição coletiva da participação.

Gramsci (2006) afirma que a não existência de iniciativas populares coletivas e unitárias pode levar a reação da classe dominante de acolherem algumas exigências da camada popular. Por meio da hegemonia, da persuasão, principalmente amparadas nas relações de consenso e coesão, a classe burguesa, por meio dos aparelhos ideológicos do Estado, no âmbito da sociedade civil, prospecta seus interesses, viabilizados pelo consenso de grupos. Esses interesses são mascarados, na maioria das vezes, por favorecimentos, garantias de direitos, permissividade, acessos, participação, democracia e, entre outros, no âmbito desse estudo, promoção da participação dos sujeitos sociais. Considerando, para tanto, que a estratégia capitalista é de avançar no controle dos acessos e direitos das massas sociais, dos direitos dos/as trabalhadores/as, agregando a essa perspectiva as condições de formação, controle, e massificação do conhecimento em favor do seu interesse de exploração da mão-de-obra desse/a trabalhador/a.

A retórica da gestão democrática, pela lógica do controle e da transferência de responsabilidade, e viabilizada pelas ações do sistema capitalista, são evidenciadas nos discursos, tanto dos sujeitos quanto dos documentos. Pois, ao mesmo tempo que se faz uma ressalva ao direito do/a trabalhador/a numa relação identitária de classe, fomenta a adequação aos determinantes e construtivos interesses da sociedade capitalista. A exigência parece ser a necessidade de uma organização coletiva, que vise a mudança de comportamento dos sujeitos para com as ações integradas, condicionada a critérios técnicos e de mensuração. Assim sendo, na medida que temos uma orientação que esbarra nos interesses, verdadeiramente sociais, do/ trabalhador/a, esta não serve como referência, pois existem interesses além do que o simples favorecimento, garantia de direitos, permissividade, acesso, participação, democracia e, entre outros, no âmbito desse estudo, promoção da participação dos sujeitos sociais. Seria, portanto, na base real e ideológica o empreendimento de um “projeto político de desenvolvimento

econômico que se fundamenta em princípios que geram as desigualdades” (SANTOS, 2017, p. 93).

Paro (2016) sugere ver a escola por dentro, entender os determinantes imediatos, internos e externos. Os condicionantes, que por sua vez, apresentam-se: nas condições de trabalho ou materiais da participação; institucionais; político-sociais; ideológicos. Nesse aspecto, a participação, grosso modo, é determinada pelos elementos presentes na comunidade: condições objetivas de vida e a participação; condicionantes culturais ou a visão da população sobre a escola e sobre a participação; condicionantes institucionais da comunidade – mecanismos coletivos de participação.

As perspectivas apontadas fazem parte do processo global que envolve a escola pública, sua gestão. As demandas organizacionais advêm, em sua origem, do próprio sistema produtivo, o capitalista. E, por meio das políticas públicas, nesse caso, as educacionais, o Estado alinha as concepções desse sistema ao da massa social, do proletariado, por meio do consenso desta, que se produzem e reproduzem dando a impressão de que os interesses coletivos devem ser garantidos. Porém, existem os mascaramentos a eles agregados, que pela própria condição da escola pública em servir a classe trabalhadora e a formação desses/as trabalhadores/as, segue negociando os acessos aos direitos fundamentais, entre os quais está o da participação social.

As perspectivas, apresentadas e alinhadas ao desejo de mudança e transformação social, reproduzem os ditames da democracia liberal, quando absorve a organicidade dos sujeitos da comunidade escola, pelo reconhecimento as manifestações de liberdade, de democratização, de autonomia, de diálogo, de participação e de coletividades, pela possibilidade e condição que o sistema impõe, a representação social em órgãos colegiados. Pois, as propostas de organização das escolas estaduais não apresentam nenhuma viabilidade da democracia em sua essência de todos/as para todos/as e para a classe dos/das trabalhadores/as. Assim como, já foi ressaltado, anteriormente, existem muitas contradições na implantação e implementação da perspectiva democrática pela via representativa. Sendo, pois, os principais seriam: a dificuldades de oportunizar o diálogo entre os pares, trabalhadores/as, e, ainda a cooptação, a persuasão e a implementação de estratégias na busca do consenso entre representantes dos trabalhadores e a burguesia.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo permitiu entender a/as relação/s, que são evidenciadas na prática da escola pública, no que se refere aos desafios e perspectivas da participação social da comunidade escolar na gestão do ensino público. Ao analisar o contexto de uma escola estadual em São Luís – Maranhão no período de 2019 a 2022, conseguiu-se perceber o movimento associado a essa relação.

A princípio, o estudo mostrou que a escola pública, por meio de sua gestão, vem desempenhando a sua função dentro de suas condições e dos critérios emanados a ela, pelo sistema público estadual do Maranhão, SEDUC-Maranhão. Assim como, também vem desenvolvendo um exercício, desafiante, mesmo que de forma mais tímida, o de promover a participação social da comunidade escolar. Considerando, pois, que esta comunidade faz parte diretamente dos sujeitos da escola e se relacionam no processo de funcionalidade da escola pública.

Os desafios para o acesso, a permanência e o aprofundamento da participação social nas dinâmicas de gestão da escola pública não são um exercício fácil, é o que também ocorre na escola. Pois, a realidade mostrou que existem dificuldades na promoção da participação de alguns segmentos da comunidade escolar no processo geral de organização da escola. Existem limitações que influenciam diretamente a implantação de uma gestão colegiada e/ou coletiva.

A escola está entre as escolas da comunidade, que apresenta forma acessível dos sujeitos no que se refere ao espaço e aos processos que envolvem sua a organicidade dos documentos gerais da escola e de sua gestão. A escola transita entre as demais escolas da localidade como referência em organização e gestão do ensino, como viabilizadora de resultados condizentes com as práticas que desenvolve, e dentre outros aspectos, possui aberturas “empreendedoras” no que diz respeito às ações de motivações e de práticas coletivas de participação social no âmbito de sua gestão, mas que não chegam a ser de fato, uma gestão escolar que é viabilizada e/ou realizada por meio da participação social.

Diante dessas condições, foi possível considerar que, durante a identificação e a análise de como estão organizados os critérios da participação social nos instrumentos e mecanismos legais e normativos voltados para a organização da escola estadual, que o desenho dos documentos da rede pública estadual, mesmo fazendo referência à participação social, tendem a apresentar concepções de gestão diferenciadas na estrutura de um mesmo instrumento legal

e/ou normativo, agregando concepções gerencialistas, democráticas, participativas e, burocráticas.

A participação social é abordada pelos instrumentos legais/normativos, assim como pelos instrumentos que dão condições aos movimentos dos mecanismos de gestão da educação maranhense, no formato de gestão colegiada, por meios dos órgãos constituídos. Porém, o que se percebe é que as instâncias colegiadas precisam atender as necessidades da escola e de sua organização e não do sistema público. É na escola que essas instâncias, quando encontram viabilidades, assumem a identidade coletiva.

Os instrumentos organizativos da educação pública, no Maranhão, não dispõem, no período estudado, de critérios claros e caminhos pertinentes voltados para a democratização e de gestão democrática, na perspectiva da participação social, como também não se evidencia nenhuma orientação que traduzam condições para a efetivação desses instrumentos, considerando principalmente as carências estruturais, de financiamento público direto. Existindo apenas retornos dos órgãos colegiados, que deveriam ser constituídos de forma democrática, mas, que o que impera são ações isoladas de construções colaborativas

No que concerne à caracterização de como a escola pública concebe e materializa as orientações do princípio de gestão democrática, a partir da participação social, nos documentos normativo-organizacionais, foi possível perceber um ajuste, uma aproximação, uma relação direta entre os documentos do sistema e os institucionais. A priori, nos aprofundamentos, foi possível perceber inclusive que a orientação do sistema está nos documentos da escola *ipsis litteris*, deixando claro que existe uma relação gradual, de permissividade e de alinhamento aos ditames orientadores das políticas. Outrossim, seria necessário dá condições da escola, em sua organização, pensar um modelo de gestão em afincos aos diretos dos/as trabalhadores/as. Não se quer dizer que não deve haver essa quebra de relação, pelo contrário, mas que é preciso tornar a escola verdadeiramente autônoma e, digamos, atendendo as suas características e necessidades imediatas.

Ao promover a problematização sobre as concepções dos sujeitos da comunidade escolar e dos documentos organizacionais da escola sobre gestão democrática e participação social na gestão do ensino foi possível perceber que as relações são estabelecidas de forma equiparada entre as concepções dos sujeitos e as dos documentos, imprimindo aos posicionamentos, questões e necessidades de diálogo, discussões e trabalho em equipe, poder de ação coletiva, participação colegiada, reuniões com a comunidade escolar e, dentre outros

fatores que existem viabilizações na escola para a promoção da participação da comunidade nas ações de gestão. Porém, a participação que é resguarda e difundida pelos instrumentos, na maioria das vezes, não caminha pela mesma condição de emancipação do trabalhador, pois apresenta-se como uma determinação, como caminhos a serem trilhados visando, também, a administração dos recursos financeiros. A participação nas concepções apresentadas, embora atendendo, em alguns pontos, às necessidades dos sujeitos e da escola, não acontece de forma livre, orgânica, espontânea e natural, é necessário a mão do Estado para fundamentar, fomentar e “exigir” o seu cumprimento, assim como nas dinâmicas das ações de gestão da escola, em cadeia. A pesquisa mostrou ainda, que embora as concepções se alinhem as perspectivas de participação fomentadas pelo sistema público, existem exercícios da promoção da participação na escola por meio das ações amplas e/ou por meio dos órgãos colegiados.

Sobre o objetivo de identificar os instrumentos e mecanismos que a gestão da escola adota visando a promoção da participação social da comunidade escolar na gestão do ensino foi possível perceber que a escola, por meio dos/das gestores/as, acessa a comunidade principalmente por meio de reuniões coletivas com os pais, mães e responsáveis, como representantes do Grêmio e do Colegiado Escolar, assim como também com Conselho Escolar. Notamos a inexistência do Conselho de Professores, a não ser na sua função específica de discutir os avanços e as condições do aproveitamento escolar. A pesquisa mostrou que os/as responsáveis pela gestão da escola apresentam compromisso com o trabalho coletivo no âmbito do ensino, pois viabilizam de diversas formas a participação da comunidade da escola, inclusive por meio da conscientização e sensibilização dos sujeitos. Mas, que por outro lado, alguns segmentos, como de discentes e pais, a veem num espaço burocratizado, assim como não divisões das funções exercidas dentro da escola.

O que constatamos, também, é que, na prática, esses órgãos colegiados não funcionam de fato como deveriam dentro da própria condição estipulada pela SEDUC-MA, considerando, principalmente, que existem muitas limitações na participação social da comunidade. Sendo, portanto, necessário um aprofundamento teórico-metodológico, com respaldo em perspectivas emancipatórias do/a trabalhador/a.

Concluimos, ao analisar como a participação social na escola é percebida/concebida nas relações - gestão escolar, a gestão escolar democrática; os órgãos colegiados e no âmbito da participação social da comunidade escolar-, que existem caminhos interrelacionais em todos esses âmbitos, nas falas em geral, nos documentos constituintes, que mesmo dando respaldo,

não se materializam de fato nas ações coletivas da escola pública. Considerando principalmente os desafios que a pesquisa apresenta.

A pesquisa mostrou que o órgão Colegiado Escolar é o espaço que a escola adota que mais se aproxima de uma possível perspectiva da participação social, no que diz respeito a composição dos sujeitos representantes de cada segmento da comunidade escolar. Porém, no âmbito do estudo, a realidade mostrou que suas práticas nos últimos anos não estão sendo efetivas, pois sua constituição está defasada, ou seja, alguns segmentos não possuem representantes em virtude da necessidade de uma nova eleição que é regulamentada pela Seduc - MA. Assim sendo, essas determinações inviabilizam o desenvolvimento de uma promoção da participação social de forma autônoma e democrática. No caso da escola, esta precisa das deliberações do sistema público de educação para constituir e reconstituir as posições das funções exercidas junto ao Colegiado Escolar.

O órgão que mais se concentra e contempla a diversidade representativa dos segmentos da comunidade escolar é o Conselho de Classe, que vem adotando a participação e representatividade dos/as alunos/as líderes das turmas, mas que se refere apenas ao processo pedagógico. Concluímos, assim, que esta seja uma ação possível de implantação de participação ativa dos sujeitos envolvidos: gestores/as, professores/as, alunos/as, funcionários/as.

Os sujeitos da comunidade escolar e os documentos confirmam a relação de proximidade dos âmbitos apresentados com participação social da comunidade. Estas se traduzem na gestão da escolar – pelo próprio senso de pertencimento e consciência dos trabalhadores e, entre outros, pela luta por espaços democraticamente construídos e nas relações entre a gestão e os interesses de sua coletividade; na gestão democrática - atendendo as permissões e orientações do sistema sem deixar claro a verdadeira intencionalidade; na perspectiva dos órgão colegiados – enquanto organismos de organização coletiva da escola; na participação social da comunidade – reconhecimento da sua importância, mesmo colegiado, mas que não se tem uma atuação efetiva. Os segmentos da comunidade escolar desejam a democratização das relações e das práticas de gestão no discurso, mas é necessário persistir na formação desses sujeitos, a fim de desejarem a transformação social por meio da mudança de visão de mundo, mas de forma coletiva.

A pesquisa permitiu ainda analisar as perspectivas e os desafios da participação social na gestão do ensino público a partir das concepções dos sujeitos da comunidade escolar e dos documentos organizadores da escola. Nesse sentido, constatamos que a participação social na

escola pública precisa caminhar, precisa encontrar-se nos objetivos, na organização e nas visões de mundo dos trabalhadores, de forma consciente de que só será possível por meio da luta de classes, pois somente as permissões sem as devidas condições só vislumbram ideologias alienantes, sem respaldo social real. Os desafios caminham com as possibilidades. Nesse aspecto, seria necessário entender o contexto da escola pelo coletivo, perceber os limites de integração, inclusão e de participação, e galgar espaços democráticos, na luta social e na consciência de classe. Pois, uma gestão descentralizada, autônoma, participativa, democrática não se refere apenas a criação de espaços institucionais para mediar as relações entre Estado e sociedade civil. É necessário que os sujeitos, verdadeiramente, pertencentes à escola pública, assumam o controle das decisões e ações coletivas, por meio de pequenas ações de mudança de pensamento, até atingir a tão desejada transformação da realidade social.

Concluimos que a escola pública, espaço empírico dessa pesquisa, apresenta características muito importantes para possíveis melhorias no processo de participação social: os sujeitos possuem conhecimentos, mesmo que gerais, sobre os processos; existe um ambiente acolhedor, afetuoso, harmonioso, receptivo, de aceitação, respeito, entendimentos, cooperação, desejos coletivos e; contribuições de muitos sujeitos nas ações promovidas pela escola. Além do que, a escola tem a aceitação da comunidade local, por seus resultados e por suas experiências de administração. Os/as gestores/as possuem formação em nível de Pós-Graduação, em nível de mestrado, e seus estudos se baseiam no entendimento da realidade da escola pública. O sistema educacional, por meio da Diretoria regional de Educação de São Luís, a reconhece como uma escola organizada em se tratando de resultados, documentos, administração e dos itens apresentados para a seleção do campo empírico. E, dentro outros fatores positivos, os seus documentos organizacionais passam por avaliação e atualizações.

Entendemos que a escola pública, foco do estudo, no discurso teórico-ideológico que produz e reproduz, caminha ainda, diante de orientações que, tendenciosamente, prospectam a viabilização de uma participação social dos seus sujeitos, de forma pouco efetiva, considerando o processo de gestão por meio da participação da comunidade e dos órgãos colegiados. Porém, muito embora as relações entre os sujeitos demonstrem sintonia, compromisso e responsabilidade entre esta, existe carência de um compromisso coletivo por parte de alguns segmentos, como também desconhecimento da funcionalidade e das possibilidades das/nas ações coletivas. Sendo que, na realidade específica analisada não atingiu nem ao mesmo um

modelo de participação social num formato colaborativo e/ou mesmo cooperativo, considerando as práticas exercidas pela comunidade escolar no chão da escola pública.

O estudo permitiu empreender uma reflexão, a de que em muitas realidades, na gestão do ensino, o que impera são relações de participação por meio de imposição, de forma consensual, colaborativa e/ou persuasiva/convidativa, pois, embora as motivações e ações parecendo estanques, existem movimentos, mesmo sendo de negação de uma participação mais consciente e ou desejada. *Por imposição*, a participação acontece de forma agressiva, a contento de quem comanda, por meio de mecanismos de submissão e dominação. Pela via da *participação consensual*, o acesso e as contribuições de participação possuem como referências os sujeitos responsáveis pelas funções da gestão, de modo que seja preciso, amparar e definir posicionamentos baseando-se no outro, precisando, assim, do outro para validar para sua opinião, desejos e aspirações. Colaborativa no intuito de assumir a função representativa no órgão colegiado, mas apenas como forma de atender os requisitos impostos pelo sistema, a colaboração é limitada as tomadas de decisões e as assinaturas das prestações de contas. E, ainda, sendo *participação persuasiva/convidativa*, por meio de um diálogo de convencimento, o sujeito decide participar do processo, mesmo sem ter interesse, e a princípio, é guiado pela condição de não querer participar, por vários motivos. Essas duas últimas perspectivas de participação são recorrentes no espaço de pesquisa e noutros espaços onde é necessário que o/a gestor/gestora peça ajuda da comunidade para cumprir com função colegiada imposta pelo sistema. Porém, o acredita-se que os formatos podem evoluir para uma consciência de classe, podem vislumbrar oportunidades para que os sujeitos busquem as tão sonhadas, consciente e efetivamente: democratização, autonomia, descentralização, democracia nas relações e nas ações da gestão da escola pública.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA SENADO. **Pedalada fiscal.** s/a. s/p. Disponível em:<<https://www12.senado.leg.br/noticias/entenda-o-assunto/pedalada-fiscal>>. Acesso em 20 maio de 2022.

AGUIAR, Márcia Angela S. **Políticas de educação em questão:** retrocessos, desafios e perspectivas. (2021). Retratos Da Escola, 14(30), 618–620. Disponível em:<<https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1255>>. Acesso 20 julho 2022.

ALMEIDA, Vilma Soares de Souza Almeida. **Gestão democrática nas escolas municipais de São João de Meriti: utopia ou distopia?** 24/09/2021 208 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal Fluminense, Niterói Biblioteca Depositária: Biblioteca Central do Gragoatá. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11037225>. Acesso em 31 de maio de 2022.

ANDERSON, Perry. **A crise no Brasil.** Blog da Boitempo. Disponível em:<<https://oppceufc.files.wordpress.com/2016/04/perry-anderson-crise-brasil-boitempo-abril-2016.pdf>>. Acesso em 02 de junho 2022.

ANDERSON, Perry. **O Brasil de Bolsonaro.** Tradução Jayme da Costa Pinto. Novos Estudos. Cebrap. São Paulo. v. 38. nº 01. 215-254. jan.–abr. 2019. Disponível em:<https://novosestudios.com.br/wp-content/uploads/2019/06/12_anderson_113_p214a256.pdf>. Acesso em 23 de maio 2022.

ANDERSON, Perry. **O Brasil de Lula.** Tradução de Alexandre Barbosa de Souza e Bruno Costa. Versão estendida de artigo publicado originalmente na London Review of books, v. 33, nº7, 31/03/2011. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/nec/a/mVMCd9J76GBrwtWpCV8zCvM/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 02 de junho 2022.

ANTUNES, Ricardo. **Os sentidos do trabalho:** Ensaio sobre a afirmação e a negação do trabalho. 8ª reimpressão. Boitempo Editorial. 2006.

ANTUNES, A. **Aceita um conselho?:** como organizar o Colegiado Escolar. In: Guia da Escola Cidadã, vol. 8. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2002.

ARAÚJO, R. S. de .; KATO, F. B. G.; CHAVES, V. L. J. . O programa Future-se e o desmonte do financiamento público e da autonomia universitária. **Revista Eletrônica de Educação**, [S. l.], v. 14, p. e4543137, 2020. DOI: 10.14244/198271994543. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4543>. Acesso em: 24 ago. 2022.

ARAÚJO, Hugo Lima. O perfil do diretor escolar da Rede Pública Municipal de Imperatriz/MA. Dissertação (Mestrado). Programa de Pós-graduação em Formação Docente em Práticas Educativas, Universidade Federal do Maranhão, Imperatriz, 2021. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11316264>. acesso em 22 de outubro de 2022.

BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Portugal; Edições 70, LDA, 2011.

BASTOS, Thiago. Cidade operária: **A história de um dos maiores conjuntos habitacionais de SL**. Disponível em:< <https://imirante.com/oestadoma/noticias/2020/03/14/cidade-operaria-a-historia-de-um-dos-maiores-conjuntos-habitacionais-de-sl>>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

BATISTA, Alessandro Batelo. **A relevância da gestão democrática na escola: um estudo de caso no Município de Rio Branco - MT** 17/11/2021 114 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Católica de Brasília, Brasília Biblioteca Depositária: Universidade Católica de Brasília. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11343549>. Acesso em 25 de maio de 2022.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política social: fundamentos e história**. São Paulo: Cortez, 2008.

BEHRING, Elaine Rossetti. **Fundamentos de Política Social**. Disponível em:< <https://www.geplage.ufscar.br/audiotextos-e-videos-1/audiotextos-1/fundamentos-de-politica-social.pdf>>. Acesso 04 de maio de 2022.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Tradução Marco Aurélio Nogueira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política I**. trad. Carmen C, Varriale et. al.; coord. trad. João Ferreira; rev. geral João Ferreira e Luis Guerreiro Pinto Cacais. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 11ª ed., 1998.

BOBBIO, Norberto; MATTEUCCI, Nicola; PASQUINO, Gianfranco. **Dicionário de política**. Trad. Carmen C, VARRIALE et. al. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1998.

BONFANTE, Juliana Gaspar Colombo. **Gestão democrática em escolas públicas de um município catarinense: análise dos planos de gestão da eleição 2017/2018**. 04/09/2019 142 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma Biblioteca Depositária: Biblioteca Central Prof. Eurico Back. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8547033>. Acesso em 25 de maio de 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **e-PronInfo**. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/114-conhecaomec1447013193/sistemas-do-mec-881684941138-e-proinfo>>. Acesso em 02 de agosto de 2022.

BRASIL. **Decreto 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 a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm>. Acesso em 20 maio de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nacional** – LDBEN Nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. MEC. **Decreto nº 10.004 de 5 de setembro de 2019**. Institui o Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (PECIM). Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10004.htm>. Acesso 20 julho 2022.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. MEC. **Diretrizes Nacionais do Programa Escola de Gestores da Educação Básica Pública**. 2009. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=879-diretrizes-n-pdf&Itemid=30192#:~:text=O%20Programa%20tem%20por%20objetivo,escolar%20b%C3%A1sica%20com%20qualidade%20social.>>. Acesso 23 de junho de 2022.

BRASIL. MEC. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11494.htm>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

BRASIL. MEC. **Manual de Orientação**. Fundef Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. maio/2004. disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fundebe/manual2%5b1%5d.pdf>>. acesso 23 de maio de 2022.

BRASIL. MEC. **Plano de Ações Articuladas (PAR)**. 2007. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/par/apresentacao>>. acesso 23 de maio de 2022.

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

BRASIL. MEC. **Plano Nacional de Educação**. 2000. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em 23 fevereiro de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE (2014/2024), Lei N° 13.005/2014.** Disponível em:< <https://pne.mec.gov.br/>>. Acesso em 20 de janeiro de 2020.

BRASIL. **Projeto de Lei de 2019.** Institui o “Programa Escola sem Partido”. Disponível em:< https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=1707037. Acesso em 21 de julho 2020.

BRASIL. INEP. **Média de Alunos por Turma:** Média de Alunos por Turma da Educação Básica - Ensino Infantil (Creche, Pré-Escola), Ensino Fundamental e Ensino Médio, por Localização e Dependência Administrativa - Escolas. Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/media-de-alunos-por-turma>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2023.

BRASIL. INEP. **Resultados:** Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB por escola e rede de ensino - 2021. Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. INEP. **Resultados:** Indicadores educacionais compostos por: Taxa de Aprovação, SAEB e IDEB em 2017 e 2019 e Projeções até 2021. Os dados estão dimensionados por escola e organizados por rede de ensino. Disponível em:< <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb/resultados>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

BRASIL. INEP. **Censo Educação Básica 2021:** Taxas de rendimento. Disponível em:<<https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento/>>. Acesso em 23 de abril de 2023.

BRASIL. MEC. INEP. **Taxas de rendimento escolar.** 2021, Disponível em:<https://download.inep.gov.br/educacao_basica/educacenso/situacao_aluno/documentos/2020/taxas_de_rendimento_escolar.pdf>. Acesso em 14 de janeiro de 2023.

BRASIL. INEP. **Painel educacional.** 2023. Disponível:<https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?dashboard&PortalPath=%2Fshared%2FIntegra%C3%A7%C3%A3o%2F_portal%2FPainel%20Educativa>. Acesso em 23 de janeiro de 2023.

BRAZ, Marcelo. **O golpe nas ilusões democráticas e a ascensão do conservadorismo reacionário.** Serv. Soc., São Paulo, n 128, p. 85-123, jan./abr. 2017.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **A Reforma do Estado nos anos 90:** lógica e mecanismos de controle. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/ln/a/xQZRPfMdrHyH3vjKLqtmMWd/?lang=pt>>. Acesso 06 de maio de 2022.

BURNETT, Carlos Frederico Lago. **Uso do solo e ocupação territorial na região metropolitana de São Luís**: dinâmica econômica e realidade socioambiental dos municípios de São Luís e São José de Ribamar. São Luís: Setagraf, 2012.

CARTA DE GOIÂNIA. Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 12, n. 24, p. 459-463, nov./dez. 2018. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2023.

CABRAL NETO, Antonio al.et. al. **Pontos e contrapontos da política educacional**. Brasília: Líber livro Editora, 2009.

CABRAL NETO, Antonio. RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, Proposições e Resultados. IN CABRAL NETO, Antonio. FRANÇA, Alda Maria Duarte Araújo Castro Magna. QUEIROZ, Maria Aparecida de. (org.) **Pontos e contrapontos da política educacional**. Brasília: Líber Livro, 2009. p. 13-50.

CAMARGO, José Márcio. **Gastos sociais**: focalizar versus universalizar. In: Políticas Sociais: acompanhamento e análise. Rio de Janeiro/Brasília: IPEA, 2003.

CABRAL NETO, Antonio. RODRIGUEZ, Jorge. Reformas Educacionais na América Latina: cenários, Proposições e Resultados. IN CABRAL NETO, Antonio. FRANÇA, Alda Maria Duarte Araújo Castro Magna. QUEIROZ, Maria Aparecida de. (org.) **Pontos e contrapontos da política educacional**. Brasília: Líber Livro, 2009. p. 13-50.

CASTRO. Alda Maria Duarte Araújo. **Administração gerencial: a nova configuração da gestão da educação na América Latina**. RBPAAE – v.24, n.3, p. 389-406, set./dez. 2008. Disponível em:<<https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/19265>>. Acesso em 15 de novembro de 2022.

CAVALCANTI, Cacilda Rodrigues. **Políticas de formação do educador no Maranhão: análise de programas governamentais implementados entre 1996 e 2002**. São Luís: EDUFMA, 2011.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. 3ed. Petrópolis: Vozes, 2012 (p. 295-316)

CELLARD, André. A análise documental. In J. Poupart. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

CENTRO DE ENSINO [...]. **Projeto Político Pedagógico**, 2021.

CENTRO DE ENSINO [...]. **Caderno Orientador das Ações do Colegiado Escolar**, 2022.

CEPAL. **Transformação Produtiva com equidade**: A tarefa prioritária do Desenvolvimento da América Latina e Caribe nos anos 90. Nações Unidas, Santiago do Chile, 1990.

CEPAL. UNESCO. **Educacion y conocimiento: eje de la transformacion productiva con equidad.** Santiago de Chile, 1992. Disponível em:<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/1/S9250755_es.pdf>. Acesso em 15 de novembro de 2022.

CEPAL. UNESCO-OREALC. **Educação e conhecimento: Eixo da Transformação Produtiva com Equidade.** Nações Unidas, Santiago do Chile, 1992. Disponível em:<https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/2130/1/S9250755_es.pdf>. Acesso em 22 de novembro de 2022.

CEZARIO, Vanessa Cardoso. **O oficioso do discurso pedagógico sobre a autonomia: estudo de caso em uma escola democrática'** 09/07/2021 231 f. Doutorado em Educação Instituição de Ensino: Universidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: FEUSP. Disponível em:<https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-21102021-110744/publico/tese_vanessa_cardoso_cezario_VerCor.pdf>. Acesso em 01 de junho de 2022.

CLEMENTE, Josafá da Conceição. **Gestão escolar pública: interfaces entre o gerencialismo e a gestão democrática.** São Paulo: Garcia Edizioni, 2018.

CHAUÍ, Marilena. Definição de classe social e as abominações da classe média. 2013. Disponível em:<<https://www.youtube.com/watch?v=J6FQcZzLMqs>>. Acesso em 21 de junho 2022.

CHAUÍ, Marilena. Considerações sobre a democracia e os obstáculos à sua concretização. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, (Org.). **Os sentidos da democracia e da participação.** São Paulo: Instituto, Pólis, 2005. (p.23-30).

CHAVES, Vera Lúcia Jacob.et. al. **Gestão da educação: uma revisão conceitual na perspectiva de análise do Plano de Ações Articuladas – PAR.** IV Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação / VII Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação. 2014. Disponível em:<www.anpae.org.br/IBERO...IV/GT1/.../VeraLuciaJacobChaves_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 24 de março de 2018.

CHAVES, Vera Lucia Jacob; AMARAL, Nelson Cardoso. **Política de expansão da educação superior no Brasil – o ProUni e o FIES como financiadores do setor privado.** In: Educação em Revista, v.32,n.4, pp.49-72, out-dez, 2016. Disponível em:<<file:///E:/politicass%20publicas%20educacionais-%20pós-2019/1982-6621-edur-32-04-00049.pdf>>. Acesso em: 24 de março de 2018.

CHESNAIS, François. **Mundialização: o capital financeiro no comando.** 2001. Revista Outubro. Ed. 05. Disponível em:<<http://outubrorevista.com.br/wp-content/uploads/2015/02/Revista-Outubro-Edic%CC%A7a%CC%83o-5-Artigo-02.pdf>>. Acesso 30 de maio de 2022.

CHIACCHIO, Andrea Maria Martins. **A organização do trabalho coletivo na escola: fatores que facilitam ou dificultam o processo.** 19/12/2018 257 f. Doutorado em Educação Instituição

de Ensino: Universidade Estadual de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: Biblioteca Central – Unicamp. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7369300>. Acesso em 02 de junho de 2022.

CORDEIRO, Maria Valquiria de Vasconcelos. **A institucionalização do princípio de gestão democrática na Rede Municipal de Ensino de São Vicente do Seridó/PB no período de 1997-2017**. 01/10/2019 174 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal de Campina Grande, Campina Grande Biblioteca Depositária: Biblioteca Central da UFCG. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9220671>. Acesso em 26 de maio de 2022.

CORREA, Marcele de Jesus. **Análise geoespacial da Cidade Operária: a dinâmica de ocupação como um dos eixos de expansão urbana do município de São Luís – MA**. RBPD – Revista Brasileira de Planejamento e Desenvolvimento, v. 2, n. 2, p. 69-79, jul./dez. 2013. Disponível em: <<https://periodicos.utfpr.edu.br/rbpd/article/download/3077/2095>>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

COUTINHO, C.N. A hegemonia da pequena política. In: OLIVEIRA, C. BRAGA, R. RIZEK, C. (Org.) **Hegemonia às avessas**. São Paulo: Boitempo, 2010, p. 29-43.

CUNHA, Gabryelle Rahyara Miranda Castro da. **Gestão escolar e a democracia: o que pensa e pratica a equipe escolar do ensino fundamental I**. 14/02/2020 132 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas Biblioteca Depositária: SBI - Sistema de Biblioteca e Informação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Disponível em: <https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9350142>. Acesso em 02 de junho de 2022.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. Revista brasileira de política e administração da educação. São Bernardo do Campo, 18(2). (2012). Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>>. Acesso em 10 de fevereiro de 2023.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. Política & Sociedade. v. 03 nº 05. outubro de 2004. (p. 139-164). Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/113417/mod_resource/content/1/Dagnino%20Pol%C3%ADtica%20e%20Sociedade.pdf> Acesso em 23 de janeiro de 2023.

DALBERIO, Maria Célia Borges. **Neoliberalismo, políticas educacionais e a gestão democrática na escola pública de qualidade**. São Paulo: Paulus, 2009.

DECLARAÇÃO MUNDIAL SOBRE EDUCAÇÃO PARA TODOS. **Plano de Ação para Satisfazer as Necessidades Básicas de Aprendizagem**. Disponível em: <<https://abres.org.br/wp->

content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf>. Acesso 05 de maio de 2022.

DELGADO, Gabriela de Oliveira; NASCIMENTO, Giovane do; SILVA, Renata Maldonado da. **O governo Temer e o avanço autoritário das contrarreformas no campo educacional**. Revista Marx e o Marxismo - Revista do Niep. v. 8 n. 15. 2020.

DIAS, Mara Maria Kobus. **O Conselho Escolar como expressão da gestão democrática**. 13/03/2019 149 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba Biblioteca Depositária: SLS. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7654537>. Acesso em 24 de maio de 2022.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Políticas e Gestão da Educação Básica no Brasil**: Limites e perspectivas. Revista Educação e Sociedade, Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 921-946, out. 2007. 923 Disponível em:< www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a1428100.pdf>. Acesso em 26 de junho de 2017.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolhas de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão democrática da educação**: atuais tendências, novos desafios. São Paulo: Cortez, 1998.

DOURADO, L.F. Plano Nacional de Educação: avaliações e retomada do protagonismo da sociedade civil organizada na luta pela educação. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação**: polêmicas, fundamentos e análises. Brasília, DF: Liber Livro, 2006. p. 21-50.

DOWBOR, L. **A era do capital improdutivo**: a nova arquitetura do poder-dominância financeira, sequestro da democracia e destruição do planeta. São Paulo: autonomia literária, 2017, p. 115-165

ESCOLA SEM PARTIDO. Apresentação. Disponível em:< <http://escolasempartido.org/>>. Acesso em 23 de março de 2020.

ESPING-ANDERSEN, Gosta. **As três economias políticas do Welfare State**. Lua Nova, n. 24, p. 85-116, set. 1997.

ESTEBAN, Maria Teresa. **Educação popular: desafio à democratização da escola pública**. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 71, p. 9-17, jan./abr. 2007. Disponível em:<<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em 20 de julho de 2021.

FERNANDES, Florestan. **O desafio educacional**. 1ª ed. São Paulo: Expressão popular, 2020.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas “Estado da Arte”**. Educação & Sociedade, ano XXIII, no 79, Agosto/2002. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/es/a/vPsychSBW4xJT48FfrdCtqfp/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 10 maio 2022.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. **Gestão da educação: impasses e compromissos**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FERREIRA, NAURA SYRIA CARAPETO. **Repensando e ressignificando a gestão democrática da educação "cultura globalizada"**. Educação e Sociedade, v. 25, n. 89, set./dez. 2004. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/es/a/bZtVgkPScg98jnHnp9CtzPp/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso 20 de novembro de 2022.

FILHO, Gilvan Correia de Queiroz. **Natureza do processo de impeachment e controle judicial**. Consultoria Legislativa da Câmara dos Deputados. Maio de 2016. Disponível em:<<https://bd.camara.leg.br>>. Acesso em 13 de maio de 2022.

FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. Gestão educacional e perspectivas organizacionais. In: FONSECA, M.; TOSCHI, M. S.; OLIVEIRA, J. F. (Org.) **Escolas gerenciadas: planos de desenvolvimento e projetos políticos-pedagógicos em debate**. Goiânia: Ed. da Universidade Católica de Goiás, 2004.

FRANÇA, Magna. O financiamento da Educação Básica: do fundef ao Fundeb, IN: CABRAL NETO, Antônio. et. al. (Org.). **Pontos e contrapontos da política educacional: uma leitura contextualizada de iniciativas governamentais**. Brasília: Liber livro editora, 2007. (p. 175-196).

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 5. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômica-social capitalista**. 9. Ed. São Paulo: Cortez, 2010.

GOHN, Maria da Glória. **Conselhos gestores e participação sócio-política**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere 22 (1934)**. Americanismo e Fordismo. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. III. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, Antonio. **Concepção dialética da história**. 7 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1987.

GRAMSCI, Antonio. **Para uma preparação ideológica das massas**. Abril/maio de 1925. Tradução Elita de Medeiros. Disponível em:<<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1925/05/40.htm>>. Acesso de 20 janeiro de 2022.

GRAMSCI, A. **Democracia Operária**. 1ª ed. L'Ordine Nuovo, 21 de junho de 1919. Disponível em:<<https://www.marxists.org/portugues/gramsci/1919/06/21.htm>>. Acesso em 23 de janeiro de 2022.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006. V 1.

GROULX, Lionel-Henri. Contribuição da pesquisa qualitativa à pesquisa social. In: POUPART, Jean et al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2012.

HARVEY, David. **17 contradições e o fim do capitalismo**. São Paulo. Boitempo, 2016. p. 15 – 72

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço**. São Paulo: Annablume, 2005.

IBGE. **Maranhão**. 2021. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/panorama>. Acesso em 20 de maio de 2022.

IBGE. **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro: IBGE, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Cidades e Estados: São Luís**. 2023. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/ma/sao-luis.html>>. Acesso em 10 de janeiro de 2023a.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São Luís: panorama**. 2023. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>>. Acesso em 10 de janeiro de 2023b.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **São Luís: história**. 2023. Disponível em:<<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ma/sao-luis/panorama>>. Acesso em 10 de janeiro de 2023c.

II VIGISAN. **Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil**. Suplemento I Insegurança Alimentar nos Estados. 2022. Disponível em:<<https://olheparaafome.com.br/wp-content/uploads/2022/09/OLHEEstados-Diagrama%CC%A7a%CC%83o-V4-R01-1-14-09-2022.pdf>>. Acesso em 14 de setembro de 2022.

JESUS, Ivone das Dores de. **A inclusão de alunos com deficiência na educação superior: uma análise na Universidade Estadual do Maranhão**. 2020. Disponível em:<<https://files.ufgd.edu.br/arquivos/arquivos/78/MESTRADO-DOCTORADO-EDUCACAO/Teses%20Defendidas/Tese%20Ivone.pdf>>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

KAEFER, Lairton Ariel. **Possibilidades e desafios na efetivação do princípio da gestão escolar democrática de uma escola da rede municipal de Sapucaia do Sul**. 07/12/2021 131 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade La Salle, Canoas Biblioteca Depositária: Universidade La Salle. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11245640>. Acesso em 27 de maio de 2022.

KOSIK, karel. **Dialética do concreto**. Tradução Célia Neves e Alderico Torfóbio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LEHER, Roberto. **Esboço da análise do Projeto de Lei do Future-se**. Le Mond Diplomatique Brasil, Brasil, junho de 2020. Disponível em: <<https://diplomatique.org.br/projeto-de-lei-do-future-se/>>. Acesso em 21 de janeiro de 2021.

LIBANEO, José Carlos. **Organização e Gestão Escolar: Teoria e Prática**. 5a ed. Revista Ampliada. Goiânia. Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, José Carlos. OLIVEIRA, João Ferreira. TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar**. 10 ed. ver. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, Licínio C. **A escola como organização educativa: uma abordagem sociológica**. São Paulo: Cortez, 2015.

LOCKE, John. **Dois tratados sobre o governo**. Tradução Júlio Fischer. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

LOPES, José Antônio Viana (Org.). **São Luís Ilha do Maranhão e Alcântara: Guia de arquitetura e paisagem**. Sevilha: Editora Bilíngue, 2008.

LÜCK, H. **Dimensões da Gestão Escolar e suas Competências**. Ed. Positivo. Curitiba, 2012.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. 10 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967.

PINTO, Tales dos Santos. **Governo Sarney: Economia**. Brasil Escola. Disponível em: <<https://brasilescola.uol.com.br/historiab/governo-sarney.htm>>. Acesso 20 maio de 2022.

MARANHÃO. **Eixo Gestão Educacional**. Disponível em: <<http://www.educacao.ma.gov.br/eixo-gestao-educacional>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2017.

MARANHÃO. SECRETARIA DE ESTADO DA FAZENDA. **Relatório da Administração Fazendária 2020**. São Luís, 2021f. Disponível em: <<https://sistemas1.sefaz.ma.gov.br/portalsefaz/files?codigo=16707>>. Acesso em 23 de maio de 2022.

MARANHÃO. Portal da transparência. Disponível em: <<http://www.transparencia.ma.gov.br/app/orcadoxgasto#lista>>. Acesso 25 de julho 2022b.

MARANHÃO. **Regimento escolar dos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual do Maranhão**. 2016. 2016a. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/12/Regimento-Escolar-dos-Estabelecimentos-de-Ensino-da-Rede-P%C3%BAblica-Estadual-do-Maranh%C3%A3o-2016-PDF.pdf>>. Acesso em 12 de julho de 2022.

MARANHÃO. **Edital N° 009/2016 – SEDUC**. Torna pública a realização do processo eleitoral complementar para as funções de Gestor/Diretor Geral e Gestor Auxiliar/ Diretor Adjunto. 2016b. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/10/EDITAL-N-009-2016-SEDUC-ELEI%C3%87%C3%83O-DE-GESTORES.pdf>>. Acesso em 12 de julho de 2022.

MARANHÃO. **Decreto nº 30.619, de 2 de janeiro de 2015**. Dispõe sobre o processo seletivo democrático para a função de gestão escolar das unidades de ensino da rede pública. Diário Oficial [do] Estado do Maranhão: São Luís, 2 jan. 2015.

MARANHÃO. **A Lei nº 9.860, de 1º de julho de 2013**. Dispõe sobre o Estatuto e o Plano de Carreiras, Cargos e Remuneração dos integrantes do Subgrupo Magistério da Educação Básica e dá outras providências. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-9860-2013-maranhao-dispoe-sobre-o-estatuto-e-o-plano-de-carreiras-cargos-e-remuneracao-dos-integrantes-do-subgrupo-magisterio-da-educacao-basica-e-da-outras-providencias>>. Acesso em 12 de julho de 2022.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. **Regimento do Conselho Estadual de Educação do Maranhão**. 2008. Disponível em: <<https://www.educacao.ma.gov.br/files/2017/01/regimento-conselho-estadual-educacao-maranhao.pdf>>. Acesso em 20 junho de 2022.

MARANHÃO. **Lei nº 10.099, de 11 de junho de 2014**. Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão - PPE/MA. 2014. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf>. Acesso em 23 de julho de 2020.

MARANHÃO. **Colegiado Escolar**: consolidação da gestão democrática. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. 2016a. Disponível em: <https://www.educacao.ma.gov.br/files/2018/04/edited_edited_edited_MANUAL-ORIENTADOR-DO-COLEGIADO-ESCOLAR-2016-VERS%C3%83O-PRELIMINAR-Alterada-4-2-1.pdf>. Acesso em 12 de julho de 2022.

MARANHÃO. **Cartilha de Orientação**: Eleição Unificada de Grêmios Estudantis das Unidades de Ensino da Rede Pública do Estado do Maranhão. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão, 2016b.

MARANHÃO. SEDUC/MA. **Mais gestão**: Plano de ação de Formação continuada para os gestores escolares. 2017.

MARANHÃO. Supervisão de Protagonismo Estudantil – Supes: a juventude como protagonismo do Maranhão de todos nós. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. 2018. MARANHÃO. SEDUC. MA. **Programa Escola Digna**. 2019a.

MARANHÃO. **Lei nº 10.995, de 11 de março de 2019**. Institui a Política Educacional “Escola Digna”, e dá outras providências. 2019b. Disponível em: <<https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10995-2019-maranhao-cria-o-centro-integral-de-educacao-infantil-creche-da-liberdade-e-da-outras-providencias>>. Acesso 23 fevereiro 2020.

MARANHÃO. **Constituição do Estado do Maranhão**. São Luís, 2019c. Disponível em:<<http://www.al.ma.leg.br/arquivos/constituicaoma.pdf>>. Acesso em 23 de julho de 2020.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. **Parecer nº 145/2020 - CEE/MA**. Orientações às instituições pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Maranhão na reorganização do calendário escolar referente ao período de excepcionalidade no contexto da pandemia do novo Coronavírus-COVID-19, a partir das normas prescritas na Resolução CEE/MA nº 94/2020, 2020a. Disponível em:<<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/parecer-cee/>>. Acesso em 20 junho de 2022.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. **Resolução CEE/MA Nº 200/2020**. Estabelece normas educacionais complementares para as instituições integrantes do Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, enquanto permanecerem as medidas de prevenção ao novo Coronavírus – COVID-19, conforme dispositivos da Lei nº 14.040/2020, e dá outras providências. 7 de dezembro os de 2020b. Disponível em:<<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/resolucoes-ementas/>>. Acesso em 20 junho de 2022.

MARANHÃO. SEDUC/MA. **Programa Mais Gestão 2020**. Documento orientador do curso de certificação básica para gestores escolares. Servidores da Secretaria de Estado da Educação pertencentes ao subgrupo do Magistério. 2020c.

MARANHÃO. **Decreto nº 36.145, de 9 de setembro de 2020**. Dispõe sobre a prorrogação do mandato dos atuais membros do Colegiado Escolar das unidades estaduais de ensino até ulterior deliberação. Diário Oficial [do] Estado do Maranhão: São Luís, 9 set. 2020d.

MARANHÃO. **Portaria n.º 244, de 14 de fevereiro de 2020**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. 2020e. Disponível em:<<https://www.educacao.ma.gov.br/files/2020/02/Portaria-n%C2%BA-244-2020-Elei%C3%A7%C3%A3o-Gr%C3%AAmios-Estudantis.pdf>>. Acesso em 12 de julho de 2022.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. **Resolução nº 060/2021 – CEE/MA**. Estabelece orientações para o Fluxo Contínuo de Matrículas e procedimentos administrativos e pedagógicos às instituições de Educação Básica pertencentes ao Sistema Estadual de Ensino do Maranhão, tendo em vista a Busca Ativa Escola. 2021a. Disponível em:<<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/resolucoes-ementas/>>. Acesso em 20 junho de 2022.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. **Resolução nº 277/2021 – CEE/MA**. Estabelece normas complementares para implementação do Ensino Médio, nos termos da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, no âmbito do Sistema Estadual de Ensino do Estado do Maranhão e dá outras providências. 2021b. Disponível em:<<http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/resolucoes-ementas/>>. Acesso em 20 junho de 2022.

MARANHÃO. **Decreto nº 37.283, de 9 de dezembro de 2021**. Dispõe sobre autorização da prorrogação dos mandatos dos membros do Colegiado Escolar das Unidades Estaduais de Ensino em razão da Pandemia do Covid-19. Diário Oficial [do] Estado do Maranhão: São Luís, 9 dez. 2021c.

MARANHÃO. **Cartilha de Orientação: Mais Grêmios**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. 2021d.

MARANHÃO. Conselho Estadual de Educação do Maranhão. **Parecer nº 340/2021 - CEE/MA**. Dispõe sobre o Documento Curricular para o Território Maranhense - Ensino Médio. 2021c. Disponível em:< <http://conselhodeeducacao.ma.gov.br/parecer-cee/>>. Acesso em 20 junho de 2022.

MARANHÃO. Secretaria de Estado da Educação. **Documento curricular do território maranhense: ensino médio**. Secretaria de Estado da Educação. São Luís, 2022a.

_____. **Lei Nº 7.356, de 29 de dezembro de 1998 - Maranhão**. Dispõe sobre a Reforma e Reorganização Administrativa do Estado e dá outras providências. Disponível em: . Acesso em 20 maio de 2022.

MARANHÃO. **Primeiro Encontro de Grêmios Estudantis do Maranhão: Relatório 2015 – 2022**. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. 2022b.

MARX, K. **Contribuição à crítica da economia política**. Prefácio.3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

MARX, Karl. A ideologia alemã. 9º ed. São Paulo: Hucitec, 1993.

MARX, K. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012. p.13-48 Disponível em: <https://nunomiguelmachado.files.wordpress.com/2012/01/marx-critica-prg-gotha-boitempo-pag-n-origin.pdf>. Acesso em 20 de setembro de 2020.

MARX, K. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte**. Tradução de Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos: filosóficos e outros textos escolhidos**. Seleção: José Arthur Giannotti; trad. José Carlos Bruni et al. 2. ed. São Paulo: 2008. (Coleção os pensadores)

MARX, Karl. **Miséria da filosofia: resposta à Filosofia da miséria do Sr. Proudhon**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política (Volume I)**. Tradução de Rubens Enderle. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846)**democracia socialista.; supervisão editorial, Leandro Konder ; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX Karl e ENGELS Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo: Moraes, 1984.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução José Barata Moura. Editora avante: Lisboa, 1997.

_____. **Manifesto do Partido Comunista**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. 1ª edição. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). supervisão editorial, Leandro Konder; tradução, Rubens Enderle, Nélio Schneider, Luciano Cavini Martorano. - São Paulo: Boitempo, 2007.

MARX, Karl. **Teses sobre feuerbach** (1845). Disponível em:<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1845/tesfeuer.htm>>. Acesso em 20 de dezembro de 2021.

MARX. Karl. **O Capital**. Volume 1. 1867. Centelha – Promoção do Livro, SARL, Coimbra, 1974. Tradução de: J. Teixeira Martins e Vital Moreira. Transcrição de: Alexandre Linares. HTML por José Braz para Marxists Internet Archive, 2005. Disponível em:<<https://www.marxists.org/portugues/marx/1867/ocapital-v1/vol1cap07.htm>>. Acesso em 20 de janeiro de 2022.

MARX. Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MARX. Karl; ENGELS, Friedrich. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. São Paulo: Boitempo, 2011.

MAY, Tim. Pesquisa documental: escavações e evidências. In: MAY, Tim. **Pesquisa social**: questões, métodos e processos. Porto Alegre: Artmed, 2004.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MAY, T. **Pesquisa social**: questões, métodos e processo. Porto Alegre, Artmed, 2004.

MELO, Adriana Almeida Salles de; SOUSA, Flávio Bezerra de. **A agenda do mercado e a educação no Governo Temer**. Revista Germinal: marxismo e educação em debate, Salvador, Universidade Federal da Bahia, v. 9, n. 1, p. 25-36, 2017. Disponível em:<<https://rigs.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/21619/14336>>. Acesso em: 20 de maio 2022.

MELO, Karolyne Borges de. **A gestão democrática da escola na Rede Pública de Educação Básica do Acre**: um estudo comparativo de sua base legal ' 03/10/2018 124 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Acre, Rio Branco Biblioteca Depositária: ufac. Disponível

em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6468042>. Acesso em 27 de maio de 2022.

MENDES, Áquilas. **O fundo público e os impasses do financiamento da saúde universal brasileira**. Saúde Soc. São Paulo, v.23, n.4, p.1183-1197, 2014. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/sausoc/a/Qsh9qxrGGKskpZjQvZLW7jv/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso em 22 de fevereiro de 2022.

MENDONÇA, Erasto Fortes. **A regra e o Jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira**. Campinas, SP: [s/n], 2000.

MENESES, Hermes Claudio Mendonça; ZIENTARKI, Clarice. Gestão democrática da escola pública: dominação e resistência. In: NARDI, Elton Luiz; CARDOZO, Maria José Pires Barros (Org.) **Democracia e gestão da educação em perspectiva**. 1ª ed. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2019, v.1, p. 21-53.

MÉSZÁROS, István. **A Crise Estrutural do Capital**. 2ª ed. São Paulo: BOITEMPO, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A montanha que devemos conquistar** [recurso eletrônico]: reflexões acerca do Estado. Tradução Maria Izabel Lagoa. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MÉSZÁROS, István. **Para Além do Leviatã: crítica do Estado**. Organização, prefácio e notas John Bellamy Foster. Tradução Nélio Schneider. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2021.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Tradução de Iva Tavares. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MÉSZÁROS, István. **Marx: a teoria da alienação**. Rio de Janeiro: zahar, 2008.

MINAYO, M. C. S. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde - São Paulo: Hucitec, 8 Ed., 2004.**

MINAYO, M. C. S. (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 25. ed. Rev. Atual. Petrópolis: vozes, 2007.

MONTAÑO, Carlos. **Terceiro setor e questão social: crítica ao padrão emergente de intervenção social**. São Paulo: Cortez, 2010.

MORAIS, Erivania Melo de; SANTOS, Camila Rodrigues dos; PAIVA, Irene Alves de. **Políticas públicas de educação no contexto neoliberal: um breve balanço**. Inter-Legere. ISSN 1982-1662. Vol 4, n. 31/2021.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.-dez. 2014. Disponível em:<<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875>>. Acesso 10 maio de 2022.

MOTTA, Rodrigo Patto Sá. **Sobre as origens e motivações do Ato Institucional 5**. Revista Brasileira de História. São Paulo, v. 38, nº 79, 2018 (p. 195-216).

MULLER, Pierre; SUREL Yves. **A análise das Políticas Públicas**. Tradução: Agemir Bavaresco e Alceu R. Ferraro. Pelotas: Educat, 2002. (p.05-51).

NASCIMENTO, Luiz Carlos Ferreira do. **Conselho escolar como estratégia de gestão democrática**: discutindo as experiências dos conselhos escolares nos centros municipais de educação infantil em Natal/RN. 2018. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Centro de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018. Disponível em:<<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/26986>>. Acesso em 23 de maio de 2022.

NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Capitalismo tardio**. GT Campos Gerais-PR- Universidade Estadual de Ponta Grossa-UEPG, 2006. **Disponível em**:<http://www.usp.br/fau/docentes/deprojeto/c_deak/CD/4verb/ideolog/index.html>. Acesso 02 de março de 2022.

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômicos. **Estudos da OCDE sobre competências**: competências para o progresso social: o poder das competências socioemocionais. São Paulo: Fundação Santillana, 2015.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **A política educacional brasileira**: entre a eficiência e a inclusão democrática. Educação e Filosofia Uberlândia, v. 28, n. especial, ISSN 0102-6801, p. 225-243, 2014.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **As políticas educacionais no governo Lula**: rupturas e permanências. RBPAAE – v.25, n.2, p. 197-209, mai./ago. 2009.

OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancelli; RODRIGUES, Cibele Maria Lima (organizadoras). **A política educacional em contexto de desigualdade**: uma análise das redes públicas de ensino da Região Nordeste. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2019. 571 p.

OLIVEIRA, F. **O surgimento do antivalor**: capital, força de trabalho e fundo público. Novos Estudos, CEBRAP, n. 22, p. 8-28, out. 1998.

OLIVEIRA, Francisco de. **Elegia para uma re(li)gião**: SUDENE , Nordeste. Planejamento e conflito de classes. 3ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

OLIVEIRA, Francisco de. O capital contra a democracia. In: TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, (Org.). **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005. (p.13-22).

OSORIO, Jaime. **O Estado no centro da mundialização**: A sociedade civil e o tema do poder. São Paulo: Outras Expressões, 2014.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar introdução crítica**. São Paulo, Cortez Editora, 2010.

PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016a.

PARO, Vitor Henrique. *Administração Escolar: introdução crítica*. 17. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016b.

PAULANI, L.M. O projeto neoliberal para a sociedade brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, J.C.F., and NEVES, L.M.W., org. **Fundamentos da educação escolar do Brasil contemporâneo [online]**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006, pp. 67-107.

PAULANI, Leda Maria. **Capitalismo financeiro e estado de emergência econômico no Brasil: o abandono da perspectiva do desenvolvimento**. Disponível em:<<http://www.ucm.es/info/ec/jec10/ponencias/713Paulani.pdf>>. Acesso em: 29 ago. 2007.

PERONI, Vera M. V. **Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta**. Revista Currículo sem Fronteiras, v. 18, n.01, pp.212-238, jan./abr. 2018. Disponível em:<<file:///E:/politicass%20publicas%20educacionais-%20pós-2019/peroni.pdf>>. Acesso em 23 de março de 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Diálogos sobre as redefinições no papel do Estado e nas fronteiras entre o público e o privado na educação. In: PERONI, Vera Maria Vidal. **Implicações da relação público-privado para a democratização da educação no Brasil**. São Leopoldo: Oikos, 2015.

PERONI, Vera; ADRIÃO, Theresa. Público não-estatal: estratégias para o setor educacional brasileiro. In: **O público e o privado na educação – interfaces entre Estado e sociedade**. São Paulo: Xamã, 2011.

POUPART, Jean. et. al. **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

PRELAC. **Uma trajetória para a Educação Para Todos. Panorama Sócio-Educacional: Cinco visões sugestivas sobre a América Latina e o Caribe**. revista prelac / Ano 1 / N° 0 / Agosto de 2004. Disponível em:< https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293_por>. Acesso em 20 de novembro de 2022.

RAMOS, Melcka Yulle Conceição. **O princípio da gestão democrática na implementação do projeto político-pedagógico (PPP): um estudo em uma escola da rede pública estadual de São Luís- MA**. 2018. 167f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação/CCSO)- Universidade Federal do Maranhão, São Luís. Disponível em:<<https://tedebc.ufma.br/jspui/handle/tede/tede/2417>>. Acesso em 28 de maio de 2022.

RHOADES, G; SLAUGHTER, S. **O Capitalismo Acadêmico na nova Economia: Escolhas e Desafios**. In. PARASKEVA, J. M (org.). *Capitalismo Acadêmico*. Edições Pedagogo, 2009, Portugal. pp. 7-36.

RIBEIRO, Maria Edilene da Silva. CHAVES, Vera Lúcia Jacob. **Gestão Educacional: modelos e práticas.** Disponível em: <http://www.anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/MariaEdilenedaSilvaRibeiro_GT7.pdf>. Acesso em 20 de agosto de 2017.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. **As pesquisas denominadas do tipo “estado da arte” em educação.** Diálogo Educ., Curitiba, v. 6, n. 19, p. 37-50, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/as-pesquisas-denominadas-do-tipo-estado-da-arte-em-educac3a7c3a3o.pdf>>. Acesso em 25/05/2014.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Gestão Educacional Democrática e o Controle Social. In: CABRAL NETO, Antônio; CHAVES, Vera Lúcia Jacob; NASCIMENTO, Ilma Vieira (Org.). **Políticas para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios.** São Paulo: Xamã, 2009, p. 109-126.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **A gestão das políticas públicas educacionais brasileiras a partir das reformas dos anos de 1990.** Travessias ed. 03 issn 1982-5935 educação, cultura, linguagem e arte. v. 2, n. 2 (2008). Disponível em: <www.unioeste.br/travessias>. Acesso em: 24 de março de 2018.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. LIMA, Francisco Willams C. (Org.). **Versus e Reversus da gestão das políticas educacionais.** Belém: Porto Press, 2012.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. A educação de qualidade, gestão democrática e “economia da dor”: como conciliar?. In: SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos (Org.). **Diálogos sobre educação básica.** Curitiba: CRV, 2018.

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. Gestão educacional e qualidade do ensino: reflexões e práticas atuais. In: SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. LIMA, Francisco Willams (Orgs.). **Versus e reversus da gestão das apolíticas educacionais.** Belém: Ponto Press, 2012. (p. 11-30).

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos. **O gestor escolar público como um preposto do Estado.** Novas edições acadêmicas, 2017.

SANTOS, T. F. A. M. dos. **As parcerias público-privadas no contexto educacional amazônico: novas formas para velhas questões.** MARGENS - Revista Interdisciplinar Dossiê: Trabalho e Educação Básica Versão Digital – ISSN: 1982-5374 VOL.11. N. 16. Jun 2017. (p. 09-24). Disponível em: <https://www.repositorio.ufpa.br/bitstream/2011/12972/1/Artigo_ParceriaPublicoPrivadas.pdf>. Acesso em 20 de maio de 2019.

SANTOS, T. F. A. M.; VALE, C. O controle social como uma possibilidade para democratização da gestão da escola pública. In: SANTOS, T. F. A. M. (Org.). Diálogos sobre a educação básica. Curitiba: CRV, 2018. p. 159-167.

BALL, S. J. Política Educacional Global: reforma e lucro. *Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa*, v. 3, p. 1-15, 2018.

SÃO LUÍS. **São Luís:** a cidade. 2023. Disponível em:<<https://www.saoluis.ma.gov.br/saoluis/54/a-cidade>>. Acesso em 10 de janeiro de 2023.

SAVIANI, D. **A expansão do ensino superior no Brasil:** Mudanças e Continuidades. *Poiesis Pedagógica*, V.8, n.2, p.4-17, ago/dez.2010. Disponível em:<<https://www.revistas.ufg.br/poiesis/article/view/14035>>. Acesso em: 04 de fevereiro de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia:** que regime político é esse?. 13 de maio de 2016. Disponível em:<<https://www.cedes.unicamp.br/noticias/529>>. Acesso em 20 maio de 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Democracia:** que regime político é esse?. CEDES – Unicamp. Centro de Estudos Educação e Sociedade, 2016. Disponível em:<<https://www.cedes.unicamp.br/noticias/529>>. Acesso 04 de dezembro de 2022.

SAVIANI, D. *A lei da educação*. 13. ed. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, Socialismo e Democracia**. Editado por George Allen e Unwin Ltd., traduzido por Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Editora Fundo de Cultura, 1961.

SHIROMA, E. O. Redes sociais e hegemonia: apontamentos para estudos de política educacional. In: AZEVEDO, M. L. N; LARA, A. M. B. (Org.). *Políticas para a educação: análises e apontamentos*. Maringá. Eduen, 2011. p. 15-38.

SHIRONA, Eneida Oto. MORAES, Maria Célia Marcondes de. EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SENADO FEDERAL. Senado Federal como órgão judiciário. **Sentença**. 31 de agosto de 2016. Disponível em:<<https://www12.senado.leg.br/noticias/arquivos/2016/08/31/veja-a-sentenca-de-impeachment-contra-dilma-rousseff>>. Acesso em 20 maio de 2022.

SILVA, Adriana Stoppock. **A implantação da Meta 19 do Plano Municipal de Educação nas escolas de ensino fundamental do município de Astorga-PR:** uma narrativa dos gestores escolares (período de 2004 a 2015). 29/09/2021 169 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual de Maringá, Maringá Biblioteca Depositária: BCE - Biblioteca Centrada da UEM. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11222064>. Acesso em 01 de junho de 2022.

SILVA, Anne Patricia Pimentel Nascimento da. SOUZA, Roberta Teixeira de. VASCONCELLOS, Vera Maria Ramos de. **O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento**. *Educação*, Porto Alegre, v. 43, n. 3, p. 1-12, set.-dez. 2020. e-ISSN: 1981-2582 ISSN-L: 0101-465X. Disponível em:<<https://doi.org/10.15448/1981-2582.2020.3.37452>>. Acesso em 01 de junho de 2022.

SILVA, JEANE LOPES DA. **Conselhos Escolares: por uma alfabetização democrática'** 27/02/2020 undefined f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: Biblioteca Setorial Moacyr de Góes - CE – UFRN. Disponível em:< <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29175>>. Acesso em 31 de maio de 2022.

SILVA, Maria Ozanira Silva e. et. AL. **Pesquisa avaliativa: aspectos teórico-metodológicos.** São Paulo: Veras Editora, 2013.

SINGER, André Vitor. **O lulismo em crise: um quebra-cabeça do período Dilma (2011-2016).** 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SILVA, Pedro Claesen Dutra. **Gramsci e a crítica à democracia participativa.** Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Fortaleza, 2011. Disponível em:< <https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/7304/1/2011-DIS-PCDSILVA.pdf>>. Acesso em 23 de fevereiro de 2023.

SINGER, André. **Raízes sociais e ideológicas do Lulismo.** novos estudos 85, novembro 2009. Disponível em:< <https://www.scielo.br/j/nec/a/gLqzRSkjs3C8gFgwCQDNWjK/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 23 de fevereiro 2022.

SINGER, Paul. **Para entender o mundo financeiro.** São Paulo: Contexto, 2000.

SOARES, Carolina de Queiroz Silva. **Gestão e processos participativos: possibilidades e limites na organização e funcionamento de Conselhos Escolares na Estância Hidromineral de Poá'** 13/04/2021 138 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo Biblioteca Depositária: Repositório institucional. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10967010>. Acesso em 31 de maio de 2022.

SORDI, Mara Regina Lemes de. FREITAS, Luiz Carlos de. **Responsabilização participativa.** Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 7, n. 12, p. 87-99, jan./jun. 2013. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

SOUZA, Ana Paula de. **Conselho da Escola Municipal Adele de Oliveira em Ceará-Mirim/RN: análise de uma experiência de democratização da gestão escolar pública.** 27/02/2019 undefined f. Mestrado em educação Instituição de Ensino: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal Biblioteca Depositária: BCZM/UFRN. Disponível em:<<https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/28409>>. Acesso em 23 de maio de 2022.

SOUZA, Jusceleide Moreira de. **As tensões entre as relações das macro e micropolíticas na gestão da escola.** 30/03/2020 71 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista Biblioteca Depositária: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10450309>. Acesso em 28 de maio de 2022.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. O Papel das Políticas Públicas no Desenvolvimento Local e na Transformação da Realidade. AATR-BA, 2002. Disponível em:< http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. Acesso em 04 de fevereiro de 2022.

TEIXEIRA, Ana Claudia Chaves, (Org.) **Os sentidos da democracia e da participação**. São Paulo: Instituto, Pólis, 2005.

TONET. Ivo. **Democracia ou liberdade?**. Maceió: Edufal, 2007.

TRAMONTINA, Carla Cristine. **Da legislação ao cotidiano escolar: o olhar dos educadores de uma escola pública sobre gestão democrática**. 07/08/2020 150 f. Mestrado em Educação Instituição de Ensino: Fundação Universidade de Passo Fundo, Passo Fundo Biblioteca Depositária: UPF. Disponível em:<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9506903>. Acesso em 27 de maio de 2022.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**. Plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. 1990. Disponível em:< https://abres.org.br/wp-content/uploads/2019/11/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos_de_marco_de_1990.pdf>. Acesso em 23 de novembro de 2022.

UNESCO. **Declaração de Incheon: Educação 2030: Rumo a uma Educação de Qualidade Inclusiva e Equitativa e à Educação ao Longo da Vida para Todos**. Fórum Mundial de Educação 2015. Brasília, 2016. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000243278_por>. Acesso em 05 de novembro de 2022.

UNESCO. **Declaração de Nova Delhi sobre Educação para Todos. Nova Dehli, 6 de dezembro de 1993. 1998.** Disponível em:<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139393?posInSet=1&queryId=N-EXPLORE-c20d9d1b-5955-484d-b08c-4fca437b8d7a>>. Acesso 17 de novembro de 2022.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Ação educativa, 2001.

UNESCO. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. Brasília: UNESCO, CONSED. Texto adotado pelo Fórum Mundial de Educação Dakar, Senegal - 26 a 28 de abril de 2000. Ação educativa, 2001.

UNESCO. **Informe del Director General sobre los trabajos de la quinta reunión del Comité Regional Intergubernamental del Proyecto Principal de Educación en América Latina y el Caribe (PRIMEDLAC V)**. Santiago, 1993. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095359_spa>. Acesso 17 de novembro de 2022.

UNESCO. **La qualité de l'éducation pour tous**. Rapport final Deuxième du Forum Consultatif International sur L'éducation pour Tous. New Delhi, 8-10 septembre de 1993. UNESCO,1994.

Disponível

em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000097381_fre?posInSet=2&queryId=N-EXPLORE-5785dbc7-4eeb-4c5c-bba3-5598d89fadd0>. Acesso 17 de novembro de 2022.

UNESCO. **PRELAC**. Uma trajetória regional em direção à Educação para Todos. Revista **PRELAC** / Ano 1 / N° 0 / agosto de 2004. Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe – Prelac. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293_por?posInSet=3&queryId=d6c008f3-9c2c-4a09-abbb-55e489ab114a>. Acesso 03 de novembro de 2022.

UNESCO. **PROMEDLAC VII**: Declaracion de Cochabamba y recomendaciones sobre politicas educativas al inicio del siglo XXI. Marzo 2001. Disponível em:<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000121485?posInSet=1&queryId=6f27cf78-ae8c-4ea9-8136-3ba59a51977e>>. Acesso em 13 de outubro de 2022.

UNESCO. **Proyecto Principal de Educacion en América Latina y el Caribe**. Oficina Regional de Educação para América Latina y el Caribe. Boletín 31 Santiago, Chile, Agosto 1993. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095252_spa>. Acesso em 23 outubro 2022.

UNESCO. **Relatório da Sexta Reunião do Comitê Regional Intergovernamental do Grande Projeto de Educação na América Latina e Caribe (PROMEDLAC VI) e da Sétima Conferência de Ministros da Educação da América Latina e Caribe (MINEDLAC VII)**. Organización de las Naciones Unidas para la Educación la Ciencia y la Cultura. PARIS, 19 de agosto de 1996. Disponível em:<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000104322_spa?posInSet=3&queryId=c03b2934-eb3a-4064-bcee-d4de564e7576>. Acesso em 13 de outubro de 2022.

UNESCO. **Relatório do Diretor-Geral sobre os trabalhos da quarta sessão do Comitê Regional Intergovernamental para o Grande Projeto no Campo da Educação na América Latina e no Caribe: PROMEDLAC**. 1991. Disponível em:<<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000089355?posInSet=5&queryId=c633e469-db54-48f7-9c77-d9dbd9fad9f0>>. Acesso em 03 de novembro de 2022.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da Práxis**. SP: Expressão Popular, 2007.

VERGARA, S. C. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Desejos de Reforma**: Legislação educacional no Brasil – império e República. Brasília: Líber Livro, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política Educacional em tempos de transição (1985-1995)**. Brasília: Plano, 2000.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política(s) e Gestão da Educação Básica:** revisitando conceitos simples. RBPAAE – v.23, n.1, p. 53-69, jan./abr. 2007. Disponível em: <rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie67a01&titulo=gest>. Acesso em 08 de setembro de 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. VIDAL, Eloisa Maia. **Gestão democrática da escola no Brasil:** desafios à implementação de um novo modelo. Revista Ibero-Americana de Educação. N.º 67 (2015), pp. 19-38 (ISSN: 1022-6508). Disponível em: <rieoei.org/rie_revista.php?numero=rie67a01&titulo=gest>. Acesso em 20 de junho de 2017.

VIEIRA, Sofia Lerche. VIDAL, Eloisa Maia. **Gestão escolar: formar o diretor a partir do professor?**. Dialogia: São Paulo, n. 22, p. 115-130, jul./dez. 2015. Disponível em: <www4.uninove.br/ojs/index.php/dialogia/article/viewFile/6078/3100>. Acesso em 20 de junho de 2017.

WEBER, Max. **Conceitos sociológicos fundamentais.** Tradução Artur Mourão. Universidade da Beira Interior: Covilhã, 2010.

WOOD, Ellen Meiksins. **Democracia contra capitalismo:** a renovação do materialismo histórico. Tradução: Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2003.

APÊNDICES

APÊNDICE A: Solicitação para a realização da pesquisa documental na SEDUC/MA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
OBSERVATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA - Observe

Ofício nº 006/2022 – Observe/UFPA

Belém, 28 de março de 2022.

Prezado (a) Professor(a),

Cumprimentado Vossa Senhoria, venho por meio solicitar sua especial autorização para o trabalho referente a primeira fase da pesquisa de **JOSAFÁ DA CONCEIÇÃO CLEMENTE**, liberando o acesso a Regimentos, resoluções, normativas, pareceres e ementas, ou seja, as orientações legais e normativas que tratam da gestão democrática do ensino público na Secretaria Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA, na especificidade das Superintendências de participação social – SUSP e na de gestão do ensino e da aprendizagem – SUGEDA. O objetivo da pesquisa será para o desenvolvimento da pesquisa de Tese de Doutorado do referido professor-pesquisador intitulada **Desafios e perspectivas da participação social na gestão do ensino público de uma escola estadual em São Luís – Maranhão**.

Outrossim, informo-lhe que o acadêmico Josafá da Conceição Clemente já cumpriu a parte inicial da pesquisa e precisa dos dados sobre a gestão educacional e escolar estadual, para avançar em sua produção. Nestes termos, contamos com apoio e colaboração de V.Exm^a, para conclusão dessa etapa de estudos do referido acadêmico.

Dados para contato com o professor-pesquisador: e-mail: josafa.clemente@ufma.br e telefone/whatsApp (98) 987081860.

Atenciosamente,

Professora Dr.^a terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Orientadora
Coordenadora do Observe/UFPA

Ilm^a Senhora

Prof. Nadya Christina Guimarães Dutra

Secretária Adjunta de Gestão da Rede do Ensino e da Aprendizagem – SAGEA
 São Luís - MA

APÊNDICE B: Solicitação para a realização da pesquisa documental e de campo URE/São Luís - MA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
OBSERVATÓRIO DE GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA - Observe

Ofício nº 005/2022 – Observe/UFPA

Belém, 28 de março de 2022

Prezada Professora,

Cumprimentado Vossa Excelência, venho por meio solicitar sua especial autorização para a liberação de documentos relatórios, pareceres e/ou outros referentes as orientações legais e normativas que tratam da gestão democrática do ensino público da escola estadual para o desenvolvimento da pesquisa de Tese de Doutorado de Josafá da Conceição Clemente intitulada **Desafios e perspectivas da participação social na gestão do ensino público de uma escola estadual em São Luís – Maranhão.**

Outrossim, informo-lhe que o acadêmico já cumpriu a parte inicial da pesquisa e precisa dos dados sobre a gestão escolar estadual, para avançar em sua produção. Nestes termos, contamos com apoio e colaboração de V.Exm^a, para conclusão dessa etapa de estudos do referido acadêmico.

Dados para contato com o professor-pesquisador: e-mail: josafa.clemente@ufma.br e telefone/whatsApp (98) 987081860.

Atenciosamente,

Professora Dr.^a terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos
Orientadora
Coordenadora do Observe/UFPA

Exm^a Senhora

Eva Alves de Moraes Barros

Gestora da Unidade Regional de Educação de São Luís - MA

São Luís - MA

APÊNDICE C: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Título da pesquisa: Desafios e perspectivas da participação social na gestão do ensino público de uma escola estadual em São Luís – Maranhão

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu, _____ declaro ter recebido do pesquisador/doutorando **Josafá da Conceição Clemente** todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa: **Desafios e perspectivas da participação social na gestão do ensino público de uma escola estadual em São Luís – Maranhão**. Declaro ainda que fui informado (a) sobre a possibilidade de negar-me a responder as informações solicitadas nesta entrevista, sem que haja penalidade de qualquer natureza.

Declaro:

() Autorizar

() Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e eventualmente publicadas.

São Luís – Maranhão, _____ de novembro de 2022.

 Assinatura do participante da pesquisa

APÊNDICE D: Roteiro de entrevista (gestores/as; coordenadores/as pedagógicos/as e funcionários/as



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Título da pesquisa: Desafios e perspectivas da participação social na gestão do ensino público de uma escola estadual em São Luís – Maranhão

ROTEIRO DE ENTREVISTA

1. Na função/ocupação você se sente pertencente à gestão da escola? Por quê?
2. Como você caracteriza e avalia o trabalho desenvolvido pela gestão e pelos/as gestores/ras da escola?
3. Por que as ações desenvolvidas pela gestão da escola, de modo geral, devem ou deveriam atender aos anseios/interesses da maioria dos sujeitos dos segmentos que a compõem?
4. O que significa gestão democrática da escola? Por que a gestão da escola, na prática, considerando a legislação, deve ou deveria ser democrática?
5. Você poderia citar os elementos necessários para implementação e implantação da gestão democrática no âmbito da escola pública? Quais desses elementos você consegue perceber com mais evidência, nas práticas exercidas pela gestão da escola? Por quê?
6. Você conhece os órgãos colegiados da escola? Por que a escola precisa utilizar os órgãos colegiados como instrumentos de gestão?
7. Qual sua concepção sobre participação social na escola? Quais as formas de participação que a escola deve ou deveria utilizar visando incluir todos os segmentos nas decisões e nas práticas da gestão?
8. Por que a escola pública precisa promover a participação social nas decisões da gestão? Você considera que a participação social da comunidade escolar e da comunidade escolar/local é suficiente para ajudar na gestão e organização da escola? Por quê?
9. Relacione os principais desafios na promoção da participação social no processo de gestão da escola estadual?
10. Caso a participação social na escola não se efetive de fato, como a gestão poderia atuar para que houvesse aumento na participação da comunidade escolar/local na gestão da escola?

APÊNDICE E: Quadro de análise das entrevistas com os sujeitos integrantes do campo empírico



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Título da pesquisa: Desafios e perspectivas da participação social na gestão do ensino público de uma escola estadual em São Luís – Maranhão

QUADRO DE ANÁLISE DAS ENTREVISTAS COM OS SUJEITOS INTEGRANTES DO CAMPO EMPÍRICO

Instrumentos Categorias	Entrevista com gestores/as, Coordenação pedagógica e funcionários (administrativos e apoio)	Entrevista com professores/as	Entrevista com alunos/as e pais, mães e responsáveis
Gestão escolar			
Gestão escolar democrática			
Gestão e órgãos colegiados			
Participação social da comunidade escolar			

APÊNDICE F: Quadro de análise documental



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO

LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Título da pesquisa: Desafios e perspectivas da participação social na gestão do ensino público de uma escola estadual em São Luís – Maranhão.

Instrumentos Categorias	Projeto Político- Pedagógico	Caderno Orientador das Ações do Colegiado Escolar	Plano de Ação da Gestão Escolar	Plano de Ação do Centro de Ensino	Documento Grêmio Estudantil “Juntos pela Escola”
Gestão escolar					
Gestão escolar democrática					
Gestão e órgãos colegiados					
Participação social da comunidade escolar					

APÊNDICE G: Quadro de organização geral das informações e análise dos dados coletados no campo empírico



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
 INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
 DOUTORADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO
 LINHA DE PESQUISA: POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS

Título da pesquisa: Desafios e perspectivas da participação social na gestão do ensino público numa escola pública estadual em São Luís – Maranhão

QUADRO DE ORGANIZAÇÃO GERAL DAS INFORMAÇÕES E ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS

Instrumentos Categorias	ENTREVISTAS	PESQUISA DOCUMENTAL	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	ANÁLISE DA AUTORIA
Gestão escolar				
Gestão escolar democrática				
Gestão e órgãos colegiados				
Participação social da comunidade escolar				

ANEXOS

DESPACHO

DOC. Nº 65739/2022	ASSUNTO: Autorização para realização de pesquisa de Doutorado
RECEBIDO: 13/04/2022	ORIGEM: UFPA

À SUGEDA,

Em atendimento ao ofício nº 006/2022- Observe/UFPA, somos favoráveis a coleta de informações para a pesquisa de doutorado intitulada por **“Princípio Democrático das Políticas Públicas Educacionais na Práxis da Gestão Escolar Estadual em São Luís”**.

Aproveitamos, também, para informar que alguns documentos solicitados para a pesquisa, se encontram nos seguintes sites:

- **LEI Nº 10.995, DE 11 DE MARÇO DE 2019.** Institui a Política Educacional "Escola Digna". (<https://leisestaduais.com.br/ma/lei-ordinaria-n-10995-2019-maranhao-cria-o-centro-integral-de-educacao-infantil-creche-da-liberdade-e-da-outras-providencias>)
- **Documento Curricular Médio ao CEE**
(<https://www.educacao.ma.gov.br/seduc-entrega-documento-curricular-do-ensino-medio-ao-cee/>)
- **Lei N 10.099 – Plano Estadual de Educação do Estado do Maranhão**(https://www.educacao.ma.gov.br/files/2016/05/suplemento_lei-10099-11-06-2014-PEE.pdf)
- **Programa “Mais Gestão”**
<https://www.educacao.ma.gov.br/mais-gestao/>

São Luís, 22 de abril de 2022

Atenciosamente,


Patrícia de Jesus Cruz Fernandes
Supervisora do Currículo Escolar – SUPECE