

## A GESTÃO EDUCACIONAL COMO POLÍTICA: PROPOSIÇÕES NA ESCOLA PÚBLICA

M. L. I. S. COLARES<sup>1</sup>, L. DE V. SOARES<sup>2</sup>, M. J. P. B. CARDOZO<sup>3</sup>

Universidade Federal do Oeste do Pará<sup>1,2</sup>, Universidade Federal do Maranhão<sup>3</sup>

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742><sup>1</sup>

[liliacolaress@gmail.com](mailto:liliacolaress@gmail.com)<sup>1</sup>

Submetido 14/02/2021 - Aceito 11/06/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.12003

### RESUMO

O estudo visa analisar práticas e desafios sobrepostos à implementação da Gestão Educacional na escola pública, enquanto eixo central das políticas brasileiras, apresentando proposições na garantia de processos democráticos e participativos. Nas reflexões em torno do tema trabalhamos com a metáfora do ciclo da rosa. As discussões são fruto de pesquisa de campo, contemplando o uso de levantamento teórico, análise documental e aplicação de entrevista semiestruturada. Os resultados indicam inúmeros desafios vivenciados na construção dos processos de gestão: ausência de

participação da comunidade, conflitos internos, inexistência de planejamento e avaliação, falta de autonomia, cobranças governamentais em avaliações externas e falta de articulação do Projeto Político Pedagógico com a realidade, num contexto de inoperâncias entre as prescrições das políticas públicas e a escola. Indubitavelmente, assim como a rosa precisa ser desfolhada para florir novamente, a Gestão precisa ser reinventada, com parâmetros que ultrapasse o mero gerencialismo, para concretizar-se efetivamente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Gestão Educacional, Gestão Democrática, Políticas Públicas Educacionais, Escola Pública.

## EDUCATIONAL MANAGEMENT AS POLICY: PROPOSITIONS IN THE PUBLIC SCHOOL

### ABSTRACT

The study aims to analyze practices and challenges superimposed on the implementation of Educational Management in public schools, as the central axis of Brazilian policies, presenting proposals to guarantee democratic and participatory processes. In reflections on the theme, we work with the metaphor of the rose cycle. The discussions are the result of field research, including the use of theoretical research, document analysis and application of semi-structured interviews. The results indicate innumerable challenges experienced in the construction of management processes: absence

of community participation, internal conflicts, inexistence of planning and evaluation, lack of autonomy, government charges in external evaluations and lack of articulation of the Pedagogical Political Project with reality, in a context of inefficiencies between the prescriptions of public policies and the school. Undoubtedly, just as the rose needs to be defoliated in order to flower again, Management needs to be reinvented, with parameters that go beyond mere managerialism, to become effective.

**KEYWORDS:** Educational Management, Democratic Management, Public Educational Policies, Public School.



## 1 INTRODUÇÃO: SEMEANDO O PERCURSO

A Gestão Educacional, nomenclatura recentemente adotada no campo da educação brasileira, em substituição ao termo Administração, tem seu ápice no período conhecido como de redemocratização nacional e, por conseguinte, da educação, emanando na Constituição Federativa da República de 1988 como uma concepção de gestão pautada na democracia e na participação coletiva dos sujeitos educacionais “[...] avançando para a aplicação de princípios que garantam o acompanhamento e a fiscalização das ações dos dirigentes por parte de toda a comunidade” (Colares & Colares, 2003, p. 94). É no contexto das transformações políticas, econômicas e sociais que a Gestão Educacional passou a ser incorporada nas legislações e políticas educacionais pós-constituição, ganhando atenção e chegando até as instituições de ensino do país (Paro, 2015).

Apesar de desencontros na literatura quanto a definição de um conceito para a gestão, ora confundindo-a com o mesmo significado de Administração Escolar, ora mostrando-se diferente a esta, precisamos ter claro a ideia de que a nova concepção não se constitui como uma tentativa de substituição do termo anterior (Administração Escolar). Adotamos em Lück (2011) o posicionamento de que se trata de um novo campo teórico-conceitual que visa à superação dos demais modelos existentes, pensado e incorporado para corrigir falhas e suprir necessidades na gestão da escola pública de uma sociedade em constante transformação.

Paro (2000), ao tratar sobre a gestão democrática da escola pública, concepção implantada pelos mecanismos legais e normativos no país, encontramos a ideia desta como uma utopia no campo educacional, uma vez que a democracia parece estar distante do ciclo de relações existentes no “chão da escola”. É deste mesmo autor a ideia de que “[...] conferir autonomia à escola deve consistir em conferir poder e condições concretas para que ela alcance objetivos educacionais articulados com os interesses das camadas trabalhadoras” (Paro, 2000, p. 11). Tal condição não se dará por iniciativa dos detentores do poder, mas sim a partir do fortalecimento das classes menos favorecidas, constituindo resistências em favor da transformação e ajustamento social. Assim, Colares e Bryan enfatizam que “[...] A escola democrática tem a possibilidade de formar pessoas críticas e participativas mesmo em uma sociedade capitalista, fazendo-os capazes de lutar para a melhoria de todos os espaços de convívio humano, especialmente os da esfera pública” (2014, p. 175).

Historicamente, após a promulgação da Carta Magna de 1988 no Brasil, os anos 1990 foram marcados pela consolidação de um processo de reforma do Estado “[...] centrado na minimização de seu papel [...] no tocante às políticas públicas”, fruto de mudanças sociais “[...] causadas pelo incremento das relações [...] capitalistas, pelo expressivo avanço tecnológico e pela globalização do capital e do trabalho”. Consequentemente, tais modificações sociais “[...] redimensionam o papel da educação e da escola, e encontram terreno fértil no campo das políticas educacionais, implementadas no país” (Dourado, 2006, p. 32).

Segundo Dourado (2006, p. 32), “[...] intensificam-se as ações políticas e reformas educacionais em sintonia com a orientação de organismos internacionais, expressas por vários

dispositivos na nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional [...]”. Para este autor, a nova LDB (Lei Nº 9.394/96) se encaixa “[...] numa sucessão de políticas estaduais e municipais, de inspiração neoliberal, que enfatizam o trinômio: produtividade, eficiência e qualidade total” (DOURADO, 2006, p. 32). É neste contexto de articulações dominantes sobre a educação que o termo Gestão Educacional é fixado nas diretrizes educacionais e, por fim, chegando à escola já carregado de interesses particulares, muitos, inclusive, excludentes e distantes de um caráter público e democrático (Soares & Colares, 2020a).

Apesar de estar garantido nos documentos legais e normativos do país como um direito público, o termo Gestão Educacional e sua proposta de emancipação dos sujeitos educacionais ainda apresenta inúmeras divergências quanto a sua implementação nas relações tecidas na escola, pois o público e privado, democrático e autoritário, coletivo e particular, entre outros, se confrontam em meio aos problemas de ordem escolar. É sob um contexto de contradições que tal modelo tende a se tornar um fracasso ou, retornando a Paro (2000), “uma utopia na escola pública” e nas legislações e políticas educacionais do setor. O estudo de Lima e Cardozo sintetiza a ideia de que “[...] entendemos a gestão democrática como um processo que favorece a leitura de mundo mais crítica e reveladora das estruturas de poder e desigualdades vigentes na sociedade e, conseqüentemente, no âmbito educacional.” (2018, p. 89).

Sob essa perspectiva, é importante adentrar na escola pública e identificar os principais desafios que permeiam a Gestão Educacional em sua concepção atual (idealizada como democrática pelos formuladores de políticas educacionais), apontando proposições de superação e/ou melhoria da realidade observada, primando pela qualidade, democracia, autonomia e o caráter público do ensino (Soares & Colares, 2020a; Lima, 2013).

Desse modo, assim como a rosa, a Gestão Educacional é composta por diversos segmentos e fatores sociais: no pedúnculo (haste) está o poder público com a responsabilidade de formulação e implementação de propostas governamentais; no receptáculo estão as políticas públicas educacionais que sustentam o termo e sua incorporação na escola pública; nas sépalas encontram-se os desafios e limitações existentes na realidade escolar que precisam ser superados; e nas pétalas (centro) estão os atores educacionais (gestores, docentes, alunos, pais ou responsáveis, técnicos administrativos e pedagógicos, profissionais de apoio, comunidade educacional e sociedade). Na Figura 1, ilustra-se metaforicamente, a partir do ciclo da rosa, a composição da Gestão Educacional.



Figura 1: Representação da composição da Gestão Educacional na escola pública a partir do ciclo da rosa.

Utilizamos a rosa como uma metáfora relacionada à Gestão Educacional, fugindo das concepções pós-modernas e tentando enfocar a questão dos processos de construção e reconstrução que acontecem no âmbito das escolas que buscam a gestão democrática.

Guiando-se na metáfora do ciclo da rosa, o estudo visa analisar práticas e desafios sobrepostos à implementação da Gestão Educacional na escola pública, apresentando proposições em torno desta para a garantia de processos democráticos e participativos. Trata-se a uma realidade específica: o município de Óbidos no Estado do Pará, região amazônica do Brasil. Porém, destacando que:

Mesmo que o princípio da gestão democrática da educação pública esteja garantido nos instrumentos legais, considera-se que o seu processo de materialização é contraditório, lento e atravessado por conflitos, avanços e retrocessos, pois ainda se vivenciam práticas autoritárias e clientelistas do mandonismo local e regional e da hegemonia da elite sobre as classes populares (Cardozo & Colares, 2020, p. 6).

O estudo, objetivou sistematizar as legislações e políticas educacionais direcionadas a implementação da Gestão Educacional, visando compreender os direcionamentos e processos em torno desta, identificando práticas e desafios existentes na escola pública, bem como apresentando proposições para a melhoria da realidade educacional e do tema em análise.

As discussões apresentadas são fruto de uma pesquisa de campo, tendo como técnicas de coleta de dados: levantamento bibliográfico, subsidiando as análises e conclusões da investigação; análise documental, em legislações educacionais e registros do livro de ocorrências da escola investigada, contrapondo o campo legal com a prática educacional; e aplicação de entrevista semiestruturada com um (1) gestor educacional (sujeito A) de uma (1) instituição da rede pública municipal de Óbidos/PA.

Do embasamento teórico utilizado, o estudo centra-se, inicialmente, nas discussões de Paro (2000); Colares & Colares (2003); Dourado (2006); Lück (2011); Cardozo & Colares (2020), seguido pela contribuição de outros estudiosos do tema. Além destes, ampara-se em legislações

e políticas educacionais: Constituição Federal de 1988, Lei Nº 9.394/96 (LDB), Lei Nº 13.005/2014 (Plano Nacional de Educação) e outras.

O texto está composto por dois blocos de análises: **do pedúnculo ao receptáculo: a gestão educacional como eixo das políticas brasileiras**, sistematizando o papel do poder público na formulação de legislações e políticas públicas direcionadoras da gestão educacional na escola pública; **formam-se as sépalas, cercam-se as pétalas: práticas, desafios e proposições na gestão da escola pública**, identificando práticas e desafios sobrepostos a implementação de um novo modelo de gestão na escola selecionada, ao mesmo tempo em que apresentam-se propostas de superação destes limitantes. A seguir, discutiremos cada um.

## 2 DO PEDÚNCULO AO RECEPTÁCULO: A GESTÃO EDUCACIONAL COMO EIXO DAS POLÍTICAS BRASILEIRAS

O princípio constitucional da Gestão Democrática do ensino público, expresso no artigo 206 (inciso VI) da Constituição Federal de 1988 e, também, no artigo 3º (inciso VIII) da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), Lei Nº 9.394/96, constitui um importante passo na mudança organizacional dos sistemas e unidades de ensino no país, especialmente, na implementação de um novo modelo de gestão da escola pública, tecida por um formato compatibilizado com a participação coletiva nos processos educacionais. Não se trata apenas do diretor escolar, mas sim na atuação de um grupo de pessoas e processos que deve desencadear em um ambiente de qualidade, acessível e democrático (Paro, 2015). A democratização da gestão pressupõe o envolvimento e a participação dos atores educacionais, bem como a descentralização de processos. Ela permite, entre outras finalidades, cooperação de atividades, responsabilizar o coletivo e somar outros esforços na condução das instituições de ensino, que não podem ser ditadas por regras externas (Florêncio, Fialho & Almeida, 2017).

A partir da Constituição de 1988, a Gestão Educacional começou a ser delineada como uma exigência legal. Em todos os níveis e modalidades de ensino, os processos de gestão passaram a ser decisivos, também, por impulsionar a qualidade da educação e do ensino público. Sob essa premissa, de acordo com o Artigo 14 da LDB 9.394/1996, os sistemas de ensino definirão normas de gestão democrática, tendo por base os seguintes princípios: “I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes” (BRASIL, 1996). Em se tratando do novo modelo de gestão, a palavra que o define é a “Participação”, de todos, nas ações e processos da escola (Lima, 2013).

A fim de consolidar as novas exigências da educação no país, a Constituição Federal de 1988, em seu artigo 214, estabeleceu “[...] o plano nacional de educação [...] com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino [...]” (Brasil, 1988). O Plano Nacional de Educação (PNE) constituiu-se como um documento direcionador de metas e estratégias que visam suprir as falhas existentes no campo educacional, bem como impulsionar o desenvolvimento e a qualidade da educação, trabalhando



por meio da definição de indicadores educacionais. No Brasil, a Lei Nº 13.005/2014 instituiu o novo PNE (2014-2024), ainda vigente no país, definindo 20 metas para serem alcançadas no período de 10 anos, após sua elaboração.

Outra vez a gestão democrática é evidenciada nas políticas educacionais, incorporando-se no atual PNE como a Meta 19, cuja finalidade é “assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e a consulta pública a comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas [...]” (BRASIL, 2014). Composta por oito (8) estratégias, a Meta 19 do PNE passou a ser assegurada e replicada em outras legislações educacionais, a nível estadual e municipal de educação, visando suprir as exigências governamentais na busca de maximizar a figura de um modelo democrático na escola pública, de qualidade, acessível e diversificado, apesar de estarem ocultos interesses mercadológicos e privatizantes. (Soares & Colares, 2020a).

Ao analisar o documento, que estão entre as estratégias da Meta 19, encontram-se premissas que visam impulsionar a efetivação da gestão democrática na escola pública, especialmente, pela condição de inserção dos sujeitos educacionais nos diversos processos que permeiam essa incorporação. Nas estratégias da meta 19, encontram-se: a exigência da criação dos planos estaduais (PEE) e municipais (PME) de educação, pensados e projetados para a realidade local (19.1); a criação e ampliação de programas fiscalizadores da educação, especialmente, da distribuição de recursos e implementação de políticas (19.2); a realização de fóruns e conferências de educação, visando inserir a sociedade nas discussões e ações projetadas para este campo (19.3); a criação e implementação de órgãos representativos dos diversos setores e atores que compõem a escola (19.4); a criação de órgãos consultivos e deliberativos, composto por categorias de sujeitos educacionais e que possam fiscalizar o trabalho da gestão (19.5); criar meios de aumentar a participação dos atores educacionais nos projetos e ações da escola, desde a formulação até a implementação destes (19.6); instituir políticas que favorecem a autonomia na gestão e na escola pública (19.7); e, por fim, estabelecer normas que promovam o acesso à gestão educacional por critérios democráticos (19.8), substituindo práticas descontextualizadas, como a indicação política, a exemplo. (Soares, Colares & Colares, 2021).

No que se refere à implementação de um plano de educação no país, especialmente, em meio a um cenário de crise educacional, destaca-se que no contexto do Golpe Jurídico-midiático-parlamentar de 2016, referente ao processo de Impeachment da presidenta eleita Dilma Rousseff, a preocupação com a condução das políticas educacionais aumenta-se gradativamente, pois, vislumbra-se a ascensão de mecanismos ideológicos, excludentes e privatizantes, os quais induzem ao retrocesso das conquistas e direitos públicos consolidados ao longo dos anos. Para Saviani (2018, p. 302), o erro reside no fato de que o atual governo “[...] em lugar de levar em conta as críticas, [...] ignorou-as e lançou uma agressiva campanha [...]” de massificação da nova roupagem empregada à educação brasileira, consequências visíveis no pós-golpe (2016-2020).

É deste autor o posicionamento a respeito da inviabilidade de implementação do PNE no país, bem como os planos estaduais e municipais de educação, uma vez que “várias metas [...] já venceram sem serem atingidas” e as outras, ainda em andamento, “já se encontram inviabilizadas pela Emenda Constitucional que o governo fez aprovar [...] limitando, por 20 anos,



os gastos públicos [...]” (Saviani, 2018, p. 302) com educação e saúde, inclinando o objetivo da política educacional ao sentido do enfraquecimento com o comprometimento social em prol do coletivo e das minorias. A alerta firma-se a partir da Emenda Constitucional Nº 95/2016.

Ainda sobre este novo modelo de gestão, o Artigo 64 da LDB define critérios para o acesso e permanência dos profissionais da educação no cargo de gestor educacional, definindo que esta inserção será feita mediante a formação em “[...] cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional” (Brasil, 1996). Nesse sentido, guiando-se na fala de Colares (2005, p. 2) de que “[...] em cada nível de governo, há um órgão responsável pela elaboração e pela execução da política educacional pública”, adentra-se em outras duas legislações educacionais, em âmbito estadual e municipal, verificando o tratamento disposto por estas sobre a gestão educacional, partindo do nacional para o local.

A Resolução Nº 001 de 05 de janeiro de 2010, cuja matéria institui a Legislação Estadual de Educação do Estado do Pará, criada a partir das orientações nacionais e adaptadas às peculiaridades locais, define que o cargo de gestor educacional, de acordo com o Artigo 146, será exercido pelos seguintes tipos de profissionais da educação:

- I. licenciados plenos em Pedagogia e/ou licenciados plenos em outras áreas, portadores de certificado de curso de pós-graduação especialmente estruturado para este fim [...].
- II. pedagogos ou licenciados plenos em Pedagogia, sob a égide de legislações anteriores, que comprovem ter habilitação [...] (Pará, 2010).

Soma-se a esse aspecto a responsabilidade do sistema estadual de educação em “[...] promover qualificação dos trabalhadores em educação, com vistas ao atendimento dos níveis mínimos de formação exigidos” (Pará, 2010) para a implementação de um novo modelo de gestão educacional nas instituições e sistema de ensino do Pará.

Outro documento em análise é a Resolução Nº 003 de 09 de dezembro de 2014 que institui a Legislação Municipal de Educação de Óbidos/PA, em cumprimento as determinações nacionais e estaduais de uma política própria de educação, ao mesmo tempo em que apresenta novas demandas em prol de sua realidade socioeducacional. No artigo 3º, a exemplo, institui a responsabilidade dos estabelecimentos de ensino em:

- I. elaborar e executar sua proposta pedagógica (PPP) e seu regimento escolar;
- VI. articular com as famílias e com a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola;
- VII. informar pai e mãe [...], e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola (Óbidos, 2014).

É perceptível no enunciado acima a preocupação em inserir a comunidade educacional, especialmente, a família nos processos desenvolvidos na escola sob o comando da gestão, ressaltando o compromisso com a elaboração de suas propostas pedagógicas pautadas na

participação dos atores educacionais junto ao acompanhamento destas, fomentando um olhar pesquisador e interventivo que qualifica a educação desde a ação de todos os atores envolvidos (Alves, Fialho & Lima, 2018).

No que tange aos requisitos para acesso a função de gestor educacional, a legislação municipal de Óbidos replica as exigências legais da Resolução Nº 001/2010 (Legislação Estadual de Educação do Pará). Apesar de existir uma legislação em cada instância de governo (federal, estadual e municipal), ainda assim, muitas vezes, elas apenas replicam as orientações nacionais, deixando de lado a sua realidade específica (Pereira & Batista, 2016). A preocupação em analisar os requisitos para a inserção ao cargo se dá na problemática de que nas escolas de Óbidos, especificamente, as da rede municipal, os gestores encontram-se na função através de indicação política, fator este que distancia a condição de preceitos democráticos e coletivos, uma vez que, respeitam-se os interesses dos órgãos públicos, dos detentores do poder, de quem lhe conferiu a função. Portanto, a prática da eleição direta é algo distante das escolas.

Nesse cenário, surgem algumas questões: como se tem organizado as legislações e políticas educacionais brasileiras de forma a propiciar a implementação da gestão democrática no cenário educacional em âmbito nacional, estadual e municipal? Quais têm sido os meios de promover a gestão democrática na escola pública e nos sistemas de ensino? Que instrumentos são dispostos para consolidar tal proposta? Tais questionamentos nos fazem refletir sobre o alcance destas políticas e na condição de incipiência dos órgãos públicos quanto à democratização da gestão e da educação (Soares, Colares & Colares, 2021). Como se vê, a gestão tem sido pensada de forma limitada, pautando-se em teorias e exigências, mas não oferecendo subsídios para que se materialize nas realidades educacionais. Eis que entre o pedúnculo e o receptáculo encontram-se interesses ideológicos e majoritários, não os coletivos e articulados com a demanda social. No próximo tópico discutiremos como tais prescrições legais materializam-se na escola pública.

### **3 FORMAM-SE AS SÉPALAS, CERCAM-SE AS PÉTALAS: PRÁTICAS, DESAFIOS E PROPOSIÇÕES NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA**

Inserida em uma realidade em constante construção, a escola pública está cercada por desafios e limitações sobrepostas à busca por melhoria dos processos educacionais, um desencontro entre teoria e prática (escrito e feito), cujo resultante maior se dá no enfraquecimento do alcance de modelos pautados na coletividade e na representatividade dos sujeitos envolvidos. Negativamente, a ideia de uma gestão com características democrático-participativas para esta realidade encontra-se inviabilizada, substituída por mecanismos neoliberais que geram exclusão, hierarquização, ausência de direitos e uma política esfaceladora (COSTA; CAMELO, 2010) da educação pública acessível, diversificada e referenciada socialmente.

Na realidade investigada, de uma escola pública da rede municipal de educação de Óbidos/PA, identificamos inúmeros desafios sobrepostos à aplicabilidade da gestão democrática e participativa, entre eles: ausência de participação da comunidade escolar, conflitos internos, inexistência de planejamento e avaliação, falta de autonomia, cobranças governamentais em



avaliações externas e a falta de articulação do Projeto Político Pedagógico (PPP) com a realidade escolar.

A **ausência de participação da comunidade escolar** torna-se o aspecto mais importante de análise, pois, sem participação não há modelo democrático, uma vez que a escola, ainda que não seja sua intencionalidade, acaba afastando a família e demais componentes de seus processos educacionais (Soares, Colares & Oliveira, 2020), excluindo uma das instituições que, segundo os documentos oficiais, precisa estar inserida nessa realidade educativa, colocando-se a serviço de uma atuação centrada no desenvolvimento da qualidade do ensino e do estudante. É com base no compromisso coletivo que se destaca a afirmativa de que, “A democratização da gestão escolar, por sua vez, supõe a participação da comunidade em suas decisões, podendo ocorrer através de órgãos colegiados e instituições auxiliares de ensino.” (Silva, 2009, p. 102).

Foi possível identificar que a comunidade educacional participa em determinados momentos, mas, geralmente, permanece ausente, comparecendo apenas em reuniões que lhes são viáveis, como a exemplo, para tratar de questões relativas ao Programa Bolsa Família, cujos critérios de recebimento do auxílio implicam na permanência do estudante na sala de aula. Ademais, no ano de 2019 foram realizadas cinco (5) reuniões gerais para tratar de assuntos diversos: início do ano letivo, calendário de provas, festa junina, desfile da semana da pátria e encerramento das atividades, ressaltando que em cada uma destas houve espaços para tratar de demais assuntos referentes à vida dos educandos. No ano em destaque (2019) totalizou-se 900 alunos matriculados na escola pesquisa. Nas reuniões realizadas, o número máximo registrado de participantes chegou em 60 sujeitos, sendo alcançado este número em um encontro relativo à semana da pátria que, também, incluía questões sobre o programa Bolsa Família. É sobre este tipo de realidade que recai as discussões de Colares & Bryan, necessitando da compreensão de que:

Trabalhar em uma perspectiva democrática torna-se desafiador, considerando a especificidade do sistema educacional e das pessoas envolvidas nesse processo, e essencial para a melhoria da qualidade da educação e a democratização do ensino público. Nessa perspectiva a boa relação entre o gestor e a comunidade escolar é imprescindível. É importante possibilitar que o ambiente escolar seja propício e aberto para que a comunidade sintam-se estimulada a participar [...] (2014, p. 185).

Apesar dos entraves vivenciados, nota-se esforço por parte da equipe gestora em alcançar este público e englobá-lo nos problemas da escola, identificando a criação de projetos pedagógicos direcionados à família, a realização de palestras semestrais (apesar de pouca participação), o uso de mensagens no aplicativo *WhatsApp* em grupos de pais e responsáveis de alunos e outras ações, pautadas na compreensão de que “*se ficar só na direção vai ser autoritário e perde toda essa parte de democracia, colocando em risco tudo o que estamos lutando para alcançar, pois, se não existir participação, a gestão não vai para frente, não tem escola que consiga avançar*” (Gestor Educacional A, 2020). No entanto, destacamos que o gestor não dispõe de tempo suficiente para realizar este trabalho minucioso de resgatar a família para a escola, uma vez que este problema requer uma tomada de consciência e não somente resulta de esforço individual, dado que se faz necessário oportunizar “[...] espaços de discussão para que todos



possam participar da tomada de importantes decisões e das ações de seu cotidiano [...]” (Colares & Bryan, 2014, p. 175).

O livro de ocorrências registrou um grande percentual de pais que visitaram a escola no final dos semestres letivos, com a finalidade de renovar a matrícula de seus filhos e, também, para questionar os docentes quanto às notas atribuídas a estes nas diversas disciplinas do currículo oficial da rede de ensino. Em detrimento da situação, o gestor questionou a ausência destes ao longo do ano letivo, deixando-os sem alguma resposta que justificasse esta prática, apesar de alguns insistirem na longa rotina de trabalho, o que, também, não deixa de ser válido, visto que, estamos em uma sociedade movida pelas forças de produção que geram acúmulo de riquezas e, conseqüentemente, o trabalhador precisa garantir o sustento diário. Sob estas condições, Dourado ressalta que, “Para avançarmos na construção da escola pública e popular, torna-se necessário saber conviver com o poder repartido e contribuir por meio de ações e medidas concretas para que a comunidade escolar e local possam participar [...].” (2006, p. 63).

Outro desafio identificado refere-se aos **conflitos internos** na instituição, cuja prática tende a enfraquecer a construção de um ambiente saudável de diálogos e relações interpessoais que contribuam na inserção de processos democráticos e participativos na Gestão Educacional. Esse problema é delicado, pois, sendo de ordem pessoal, dá ênfase a luta por interesses particulares em detrimento de coletivos. Assim, mesmo o gestor realizando um bom trabalho, corre o risco de ser atingido por conta de problemas pessoais, dificultando a sua atuação. Libâneo (2004) pressupõe três aspectos em torno dessa questão:

Para se formar uma equipe, não basta existir um grupo de pessoas. É necessária, em primeiro lugar, a adesão do grupo de profissionais que assumem conscientemente a disposição de construir conjuntamente uma equipe, de tomar decisões coletivamente, de pôr em prática o que foi decidido e cumprir sua parte em relação ao que foi decidido. Em segundo lugar, o trabalho em equipe apenas ganha sentido dentro de um conjunto articulado e consistente de práticas escolares: uma estrutura organizacional sólida, processos de gestão definidos e eficazes, práticas participativas, projeto pedagógico-curricular, formas de avaliação da escola e da aprendizagem, formação continuada. Em terceiro lugar, para que o trabalho em equipe funcione, os membros da escola precisam aprender determinadas competências: capacidade de comunicação e expressão oral, habilidades de trabalhar em grupo, capacidade de argumentação, formas criativas de enfrentar problemas e situações difíceis (2004, p. 103).

Embora não seja o foco do estudo, reforçamos que o maior problema da escola atual, especificamente, na atuação do profissional gestor se dá na condição em que este adentrou no cargo, vislumbrando, em grande parte do município, a prática da indicação política de diretores (Soares, Colares & Oliveira, 2020). Se não existe participação na escolha de seus representantes, os demais profissionais podem sentir-se desrespeitados e, conseqüente, “[...] não se reconheça como partícipe do processo da educação, não se veja como sujeito da mesma” (Dourado, 2006, p. 82). Conseqüentemente, este pode ser mais um motivo para a existência de conflitos na escola pública. Destacamos, ainda, que o gestor é aquele profissional já atuante na escola e, em alguns casos, já possui um histórico de problemas pessoais com outros colegas. Ao assumir o cargo tal condição permanece, implicando negativamente na tessitura de relações.

No estudo foi possível encontrar registros, no livro de ocorrências da escola, de desentendimentos entre docentes, docentes e pais de alunos, pais de alunos e gestor, etc. Para ilustrar esta informação, identificamos dois casos específicos: o primeiro, em que o estudante fraturou o braço e ao comunicarem os pais o gestor ouviu diversos xingamentos da família, bem como foi denunciado na Secretaria Municipal de Educação (Semed), alegando irresponsabilidade; e no segundo, durante uma reunião, ao falar da proposta de pintura do prédio da escola e da realização de rifas para angariar o dinheiro em favor da respectiva obra, o gestor foi atacado por uma docente, afirmando uma má administração de recursos e de seu trabalho na gestão. Em situações dessa natureza, o entrevistado alegou que prefere manter a calma e agir com cuidado, reconhecendo que *“você pode acertar noventa e nove por cento do trabalho, ser visto como um bom gestor, porém, a partir do momento que você chama a atenção ou cobra algo, pronto, acabou os teus noventa e nove por cento”* (Gestor Educacional A, 2020).

Para Dourado (2006, p. 62) é fundamental “[...] reconhecer que na escola todos têm contribuições e saberes para compartilhar e que todos os processos realizados nos espaços da escola são vivências formativas e cidadãs”. Desse modo, apesar da existência de conflitos, faz-se necessário destituir toda e qualquer divisão de poderes existentes, investindo na valorização dos sujeitos sociais e do trabalho em equipe para a obtenção de resultados positivos na gestão, uma ação em que “[...] se compartilham responsabilidades, é, portanto, a alternativa viável para a orientação voltada ao cumprimento de responsabilidades” (Lück, 2011, p. 101), caminho este propício ao alcance de relações democráticas e participativas.

Quanto à **inexistência de planejamento<sup>1</sup> e avaliação**, terceiro desafio identificado, este se constitui como consequência de outros já citados (ausência de participação da comunidade escolar e conflitos internos), inviabilizando a realização deste procedimento que permite análise, interpretação e diagnóstico da realidade. Nesse ponto, as práticas apresentadas pelo gestor não demonstram conhecimento e/ou relevância quanto à importância destes para a implementação de um modelo democrático-participativo. Quando questionado sobre a realização do ato de planejar/avaliar as ações da escola, informou que *“não ocorre, por que algumas equipes aí só metem o pau, não dá tempo de você falar muito, e eles já estão te criticando”* (Gestor Educacional A, 2020). O medo da crítica assume a centralidade dos processos, excluindo o necessário para a gestão (LIMA, 2013). Diferente a essa realidade, Libâneo ressalta-os como processos em que, *“Todas as decisões e procedimentos organizativos precisam ser acompanhados e avaliados, com base no princípio da relação orgânica entre a direção e a participação dos membros da equipe escolar[...]”* (2004, p. 146).

É evidente que a escola executa suas atividades, mas não faz auto avaliação para capturar fragilidades e possíveis melhorias. Não tivemos conhecimento da realização deste procedimento, apesar de ter, insistentemente, retomado a essa questão na entrevista. Sobre a importância do ato de avaliar para a concepção democrática de gestão, Colares e Bryan ressaltam que, *“A escola atua para a efetivação da democracia, mas esta não é uma tarefa apenas sua. Uma escola democrática precisa ter autonomia e saber exercê-la com responsabilidade. Para isso deve estar aberta a críticas e realizar uma constante autoavaliação [...]”* (2014, p. 188).

<sup>1</sup> Sobre planejamento participativo, ler: Colares; Colares; Brasileiro, 2009.



Quanto ao planejamento, este ocorre no início do ano letivo uma ação de rotina cobrada pelo poder público municipal. Infelizmente, abandona-se o compromisso pedagógico e a busca pela qualidade do ensino. É negativo no sentido de perder de vista o momento de construção coletiva das práticas educacionais, já que o planejamento consiste em, “[...] uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados. [...] Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são avaliados (Libâneo, 2004, p. 149).

É válido destacar que, na instituição investigada, o planejamento de ações pedagógicas, projetos e demais atividades de rotina, se dá entre duas ou três pessoas, geralmente, o gestor e os dois coordenadores pedagógicos. Aos demais profissionais, recaí somente a ação finalizada, necessitando que seja cumprida. Portanto, uma prática distante de qualquer efeito democrático entre os sujeitos educacionais, indicando modelos de gestão autoritária e com relações centralizadas.

**Falta de autonomia** foi um ponto que surgiu mediante as observações do gestor. Não é novidade que este problema, inicialmente, encontra-se associado a uma consequência da condição de ingresso deste ao cargo, uma vez que permanece o compromisso com a preservação de direitos particulares, de quem o colocou no poder. Portanto, uma atuação que foge ao sentido do coletivo, do percurso mais coerente ao desenvolvimento da proposta educacional. Enfim, perde-se o caráter democrático com a educação pública, uma vez que “[...] ainda se presencia [...] práticas clientelistas e de apadrinhamento político de indicação dos gestores escolares [...]” (Lima & Cardozo, 2018, p. 103). Reversivelmente, Silva (2009, p. 103) propõe que “[...] a mudança da forma de provimento da função de diretor para a escolha direta por eleição contribui para a democratização da gestão [...]. Ao ser eleito pela comunidade [...], o diretor tem legitimada sua função, o que pode levar a [...] participação mais efetiva”.

Nas problemáticas do cotidiano, o gestor encontra-se dividido em dois percursos de atuação: cumprir as prescrições recebidas pelos órgãos municipais de educação ou tomar decisões de acordo com as vontades do coletivo. Infelizmente, a opção do mesmo se dá em atender as exigências dos órgãos educacionais. Tal afirmativa pode ser verificada no registro de uma conversa que o mesmo teve com o corpo docente, buscando indagá-los sobre a organização da semana pedagógica, momento em que foi questionado por um professor quanto ao tema central do evento, solicitando a substituição. Porém, o gestor ressaltou que a temática já veio definida pela Semed e que não seria viável trocar, para não negar a imagem da escola. Nessa especificidade, como tal instituição poderá ser democrática se os seus próprios dirigentes não tem autonomia para adequá-la as expectativas de seus integrantes? Caminhos de mudanças se fazem necessários sobre esta realidade, visto que, em estudos como de Colares & Bryan (2014, p. 186), a autonomia foi apontada “[...] como fator preponderante para a efetivação da gestão democrática, pois [...] sem esta não há perspectiva de mudança no âmbito educacional”.

Além desse aspecto, o gestor menciona a falta de autonomia quanto ao uso dos recursos destinados a escola, necessitando de autorização do Conselho Escolar que, segundo ele, não se faz presente no cotidiano e não é o mais indicado para optar em seu trabalho, conforme exposto no relato:

Minha atuação é limitada no sentido de gerir e decidir sobre o uso dos recursos, em estipular determinadas regras, tudo depende de outras instâncias e órgãos, como o conselho escolar. A autonomia foge a nossa atuação. Já tivemos momentos em que precisávamos decidir com urgência sobre a compra de determinados materiais para a escola, porém, até cumprir toda a burocracia de reunir o conselho que, muitas vezes, nem todos comparecem nas reuniões, tendo que ser remarcada novamente. Enfim, situações que fogem ao controle (Gestor Educacional A, 2020).

Este profissional, inclusive, vê o órgão (Conselho Escolar) apenas como uma exigência, suas reclamações denunciam a ausência destes nos processos educacionais, bem como na participação e fiscalização nos trabalhos da gestão. Os órgãos colegiados existem, mas não atuam de forma eficiente sobre as reais problemáticas das instituições de ensino, perdendo sua essência democrática, já que é possível, por meio destes, implementar e vivenciar “[...] graus progressivos de autonomia da escola” (Dourado, 2006, p. 58).

No que tange as **cobranças governamentais em avaliações externas**, a instituição fica a mercê dos interesses governamentais em uma contínua busca por resultados satisfatórios, na preparação de caráter técnico dos estudantes e em iniciativas mercadológicas na educação, como as práticas de premiação e incentivos (Soares & Colares, 2020b). É diante das cobranças impostas que a escola perde seu caráter formativo, tornando-se um mecanismo a serviço de políticas de resultados no ensino público. De acordo com Carvalho (2012, p. 198), frequentemente “[...] a ideia de sucesso e da intolerância do fracasso ganha protagonismo levando à implementação de rápidas soluções apostadas num maior controle sobre os professores e na mudança do líder da organização escolar [...]”, tornando-os agentes a serviço de interesses externos, ou seja, mediadores da implementação de “políticas de resultados” em substituição ao sentido real e efetivo da avaliação educacional (Soares & Colares, 2020b).

Segundo o gestor, os interesses e mobilizações na escola em torno das avaliações externas se justificam pela garantia e aumento de recursos provenientes do governo federal, pois, se o resultado for abaixo do esperado, tal instituição perderá verbas, dificultando ainda mais a execução de atividades diárias, como a garantia de materiais didático-pedagógicos e alimentação aos estudantes. O profissional ressaltou, também, que *“hoje, no município, está ocorrendo uma disputa entre as escolas”* (Gestor Educacional A, 2020), caracterizada pelos resultados consolidados no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb).

Como consequência, perpetua-se a figura do gestor como um instrumento a serviço do jogo de interesses políticos que cerceiam a essência da educação pública, distanciando-o de uma proposta de construção coletiva de saberes em sua escola, abandonando o compromisso com a formação cidadã do estudante, bem como transformando sua gestão em um modelo autoritário, pautado em cobranças aos demais profissionais, acarretando conflitos e ausências por parte da comunidade educacional (Soares & Colares, 2020b).

O último desafio identificado se mostra na condição da **falta de articulação do Projeto Político Pedagógico com a realidade escolar**, uma vez que este se constitui como um direcionador das ações e processos educacionais, documento macro dentro da escola. Sua construção “[...] deve ser coletiva, de forma a atender as necessidades da escola e da



comunidade na qual se insere” (Dourado, 2006, p. 56), compreendendo que este “[...] busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente” (Veiga, 1995, p. 13). Entre os seus princípios norteadores, de acordo com Veiga (1995), estão à igualdade, qualidade, gestão democrática, liberdade e valorização do magistério.

No entanto, “[...] o processo de produção do Projeto, apesar da “autonomia” atribuída ao coletivo [...], ainda ocorre de forma verticalizada, ou seja, com base em exigências determinadas pelas Secretarias de Educação [...]” (Costa, Akkari & Silva, 2011, p. 86). Ao analisar este documento na instituição investigada, destaca-se que o mesmo permanece “engavetado”, sem utilidade e, negativamente, como uma cópia de projetos de anos anteriores, ou seja, replicam-se os mesmos discursos e propostas em uma realidade que sofre mudanças diárias.

É problemático no sentido de apresentar inúmeros projetos pedagógicos que, por vez, reconhecemos, bem interessantes. Contudo, basta investigarmos para identificar que estes não existem e/ou já existiram há anos atrás, mostrando um tipo de “fraude” no principal documento da escola. Nesse caso, justifica-se a existência dos problemas citados anteriormente, pois, não se tem a concretude do instrumento que possibilita a assertividade e a melhoria dos processos pedagógico-administrativos.

Ressalta-se, ainda que, assim como o PPP, o Plano de Gestão também não se concretiza na escola. Aliás, quando solicitamos o documento para analisá-lo o gestor relatou que havia perdido, pois, estava em um computador que acabou danificando, destacando que tinha uma cópia na Semed. Todo o interesse em cumprir as exigências dos documentos oficiais, principalmente, no alcance de uma gestão democrática, acaba se perdendo, dando lugar a uma atuação embaraçada, conflituosa e desafiadora. Nesse contexto, é viável retornar a Dourado, que descreve as finalidades básicas que permeiam a construção do Projeto Político Pedagógico na escola,

- a) **Finalidade cultural:** visa preparar culturalmente os indivíduos para compreender melhor a sociedade em que vivem;
- b) **Finalidade política e social:** busca formar os indivíduos para participarem politicamente na sociedade da qual fazem parte;
- c) **Finalidade de formação profissional:** propõe-se preparar o estudante para a compreensão do papel do trabalho na sua formação;
- d) **Finalidade humanística:** tem como objetivo formar o estudante integralmente (2006, p. 56).

Ao contemplar a realidade estudada, inferimos que a Gestão Educacional acaba se secundarizando diante dos desafios existentes, sucumbindo sua finalidade coletiva, participativa e democrática nas relações tecidas e imaginadas para a escola. Mudar o contexto é uma questão necessária, uma vez que a sociedade capitalista é excludente, além da marginalização de minorias e a destituição de direitos. Progressivamente, a gestão poderá caminhar junto a essa proposta ideológica, necessitando de organização dos sujeitos sociais em favor da transformação da escola pública.



Finalizando as discussões, a partir dos desafios identificados, destacamos algumas proposições direcionadas ao campo investigado, visando à execução da gestão democrática, pautada no coletivo, na representatividade e valorização dos sujeitos que compõem a comunidade educacional. No Quadro 1 encontram-se as principais ações propostas para o *lôcus* do estudo.

**Quadro 1: Proposições direcionadoras a implementação da gestão democrática na instituição do estudo.**

AÇÕES	FINALIDADES
<b>Criação de órgãos e instâncias colegiadas</b>	Conselhos de classe, Associação de pais e mestres e Grêmios estudantis, fortalecendo relações participativas e associar outros sujeitos externos a rotina educativa, bem como concedendo autonomia a estudantes, pais de alunos e demais profissionais, destituindo características de um modelo autoritário em detrimento da democracia e representatividade social. Tais grupos tendem a fortalecer a construção de um trabalho articulado com os interesses locais e coletivos e o desenvolvimento do ensino.
<b>Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação na Gestão Educacional</b>	Envolvendo os sujeitos distantes das relações educacionais, divulgando ações e projetos pedagógicos, realizando consultas públicas e instituindo canais de comunicação que promovam o diálogo, a cooperação e a participação entre gestor, escola e sociedade, inclusive, no direcionamento do uso do aplicativo <i>WhatsApp</i> com vistas ao envolvimento da família.
<b>Realização de eleições diretas</b>	Como ponto de partida para a destituição de modelos governamentais incorporados no “chão da escola”, uma maneira de fortalecer os interesses coletivos, dando-lhes vez e voz na escolha de representação para a instituição.
<b>Alargamento do processo de tomada de decisão</b>	Destituindo a prática de decisão dos processos por pessoas de confiança do gestor, dando lugar a realização de reuniões e assembleias coletivas em que se discutam as proposições com a comunidade educacional, conferindo-lhes poder para influenciar no processo de decisão da escola.
<b>Flexibilização do currículo</b>	Referente à questão das avaliações externas e do compromisso com o aprendizado do educando, recomenda-se uma atuação pedagógica em que, ao mesmo tempo em que se pretenda cumprir as exigências governamentais, não se perca de vista o compromisso com a formação social e cidadã do educando, podendo transpor as orientações técnico-conteúdistas em consonância com os saberes culturais dos alunos.
<b>Formação continuada de gestores</b>	É necessária ao bom funcionamento da escola, permitindo ao gestor o aprofundamento teórico-conceitual em sua área de atuação, preparando-lhe tecnicamente para lidar com a função atribuída em consonância com a gestão democrática.
<b>Criação de um comitê de acompanhamento e avaliação</b>	Necessariamente formado por pais e/ou responsáveis, representantes da sociedade, funcionários, docente e alunos, a fim de acompanhar e avaliar, de forma contínua, os projetos da escola e da gestão. Feito isso, as problemáticas poderão receber atenção e, conseqüente ser superadas.
<b>Instaurar práticas e processos de valorização dos estudantes</b>	Promovendo mudanças na forma de abordagem para com a família dos estudantes, revendo a ação em chamar apenas para falar sobre o comportamento dos filhos, é preciso valorizá-los enquanto integrantes da prática educativa, necessitando buscar meios que aproximem a família da escola, não como uma obrigatoriedade, mas tornando o ambiente propício a instalação de relações participativas e cooperativas.

Importante destacar que não se trata de receita, pronta e acabada, nem de uma fórmula instantânea que possa alterar a Gestão Educacional na escola pública, pois depende de uma série de acontecimentos e mudanças sociais, principalmente, no amadurecimento de uma atuação

coletiva, que vise à democratização da gestão escolar, na preservação de direitos, o envolvimento com os problemas existentes, no desejo de promover a transformação social. Tais proposições são importantes, porém, não significam que, se realizadas, a gestão democrática se concretizará. A superação destes conflitos poderá tornar o ambiente propício à transformação em busca da democracia, da participação e da promoção da educação libertadora (Vasconcelos, Fialho & Lopes, 2018). Este seria o primeiro passo.

Como podemos observar, são muitos os desafios que cercam os atores educacionais na realidade da escola, principalmente, os gestores que acabam envolvidos por interesses ideológicos que, somados aos embates internos, distanciam-se de um compromisso público com a educação. Com base no ciclo da rosa, fica evidente que as sépalas acabam cercando e minimizando as pétalas no “chão da escola”.

#### 4 A ROSA É DESFOLHADA PARA QUE POSSA FLORIR: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Assim como a rosa que precisa ser desfolhada para florir novamente, a Gestão Educacional precisa ser reconstruída para que possa concretizar-se em sua originária proposta no campo educacional. Desfolhando a gestão, renasce a superação de modelos anteriores, implanta-se o sentido coletivo e do bem comum, consolida-se a legislação educacional e políticas públicas do setor. Metaforicamente, aprendemos com o ciclo da rosa a importância da transformação, fator decisivo para a efetividade de uma gestão democrática, preconizada nos documentos oficiais brasileiros, porém, sem indícios de materialidade na escola.

É preciso libertar a escola de mecanismos excludentes e ideológicos que marginalizam o compromisso com um ensino de qualidade, com relações democráticas e participativas e, com a sua função pública de socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade e formação cidadã dos sujeitos que nela estão inseridos. Necessitamos de práticas coletivas dos profissionais da educação em busca de reinventar valores, posturas e ações que culminem com o desenvolvimento do campo educacional, alinhado ao compromisso universal para o ensino, com a efetividade do modelo democrático na escola.

Devemos desconstruir/superar (desfolhar) todos os desafios com instrumentos capazes de permitir a implementação de uma Gestão Educacional pautada na democracia e na consequente participação dos sujeitos. Assim, a gestão poderá ser consolidada (florir) com base nos princípios participativos e autônomos. É preciso romper com o paradigma descontextualizado de compreender a gestão educacional a partir de legislações e políticas fragmentadas. A indicação é compreendê-la mediante práticas das instituições e sistemas de ensino, buscando formas de contradições em prol de transformação, resistência e emancipação social. O percurso é longo, porém, necessário.

#### 5 REFERÊNCIAS

Alves, F. C., Fialho, L. M. F., & Lima, M. S. L. (2018). Formação em pesquisa para professores da educação básica. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, 11(27), 285-300. Recuperado de: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/8582>



- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado Federal. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)
- Brasil. (1996). *Lei Nº 9.394/96: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Senado Federal. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)
- Brasil. (2014). *Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014: aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024)*. Câmara dos deputados. Recuperado de: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>
- Cardozo, M. J. P. B. & Colares, M. L. I. S. (2020). Gestão democrática na mesorregião Oeste Maranhense: enfoques e destaques nas leis dos Sistemas Municipais de Educação. *Educar em Revista*, 36, 1-17. Recuperado de: <http://www.scielo.br/pdf/er/v36/1984-0411-er-36-e69405.pdf>
- Carvalho, M. J. D. (2012). A liderança na organização escolar: o diretor. *Práxis Educacional*, 8(13), 193-209. Recuperado de: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/717>
- Colares, A. A. & Colares, M. L. I. S. (2003). *Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa*. Autores Associados.
- Colares, A. A., Colares, M. L. I. S. & Brasileiro, T. S. A. (2009). Planejamento participativo: aspectos conceituais e orientações práticas. In: Carmen Tereza, Velanga (Org.). *Gestão educacional e escolar: desafios e possibilidades na contemporaneidade* (p. 49-67). Pedro & Joao Editores, Edufro.
- Colares, M. L. I. S. (2005). *As políticas educacionais da Secretaria Municipal de Santarém (1989-2002)*. [Tese de Doutorado, Universidade Estadual de Campinas]. Faculdade de Educação. Recuperado de: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251006>
- Colares, M. L. I. S. & Bryan, N. A. P. (2014). Formação continuada e gestão democrática: desafios para gestores do interior da Amazônia. *ETD – Educação Temática Digital*, 16(1), 174-191. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1336>
- Costa, A. S. F; Akkari, A. & Silva, R. V. S. (2011). Educação básica no Brasil: políticas públicas e qualidade. *Práxis Educacional*, 7(11), 73-93. Recuperado de: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/666>
- Costa, L. D. F. L. G. & Camelo, G. L. P. (2010). Gestão pública participativa: aspectos de governabilidade e interação político-social. *HOLOS*, 26(2), 131-141. Recuperado de: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/327>
- Dourado, L. F. (2006). *Gestão da Educação Escolar*. Universidade de Brasília.
- Florêncio, L. R. S, Fialho, L. M. F, & Almeida, N. R. O. (2017). Política de Formação de Professores: a ingerência dos organismos internacionais no Brasil a partir da década de 1990. *Holos*, Natal, 5, 303-312. Recuperado de: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/5757>



- Libâneo, J. C. (2004). *Organização e Gestão da escola: teoria e prática*. Editora Alternativa.
- Lima, F. D. C. S. & Cardozo, M. J. P. B. (2018). Diversidade e Gestão Democrática no contexto educacional. *Revista Exitus*, 8(1), 87-111. Recuperado de: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/391>
- Lima, L. C. (2013). *Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública*. Cortez.
- Lück, H. (2011). *Concepções e processos democráticos de gestão educacional*. Vozes.
- Óbidos. (2014). *Resolução Nº 003 de 09 de dezembro de 2014*. Conselho Municipal de Educação.
- Pará. (2010). *Resolução Nº 001 de 05 de janeiro de 2010*. Conselho Estadual de Educação. Recuperado de: [http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO\\_001\\_2010\\_REGULAMENTACAO\\_E\\_DUC\\_BAS-1.pdf](http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/RESOLUCAO_001_2010_REGULAMENTACAO_E_DUC_BAS-1.pdf)
- Paro, V. H. (2015). *Diretor Escolar: educador ou gerente?* Cortez.
- Paro, V. H. (2000). *Gestão Democrática da escola pública*. Ática.
- Pereira, V., & Batista, N. (2016). A gestão escolar democrática na formação inicial do professor: elementos teóricos para pensar a formação política do professor da educação básica. *Educação & Formação*, 1(3), 71-87. Recuperado de: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/114>
- Saviani, D. (2018). Política educacional no Brasil após a ditadura militar. *Revista HISTEDBR Online*, 18(2), 291-304. Recuperado de: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8652795>
- Silva, N. R. G. (2009). Gestão escolar democrática: uma contextualização do tema. *Práxis Educacional*, 5(6), 91-106. Recuperado de: <http://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/590>
- Soares, L. D. V. & Colares, M. L. I. S. (2020a). A gestão democrática em revistas de educação do norte e nordeste do Brasil (2014-2024). *Rev. Pemo*, 2(3), 1-17. Recuperado de: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/3857>
- Soares, L. D. V. & Colares, M. L. I. S. (2020b). Avaliação educacional ou política de resultados? *Educação & Formação*, 5(15), 1-24. Recuperado de: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/2951>
- Soares, L. D. V.; Colares, M. L. I. S. & Colares, A. A. A Organização do Trabalho Pedagógico no Oeste do Pará: Discussões no Contexto Pandêmico. *Revista Educar Mais*, 5(1), 83-98. Recuperado de: <http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/educarmais/article/view/2119>



Soares, L. D. V.; Colares, M. L. I. S. & Oliveira, L. A. Concepções de Gestão Educacional: práticas e desafios no interior da Amazônia. *EDUCA – Revista Multidisciplinar em Educação*, 7(17), 232-256. Recuperado de: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>

Vasconcelos, J. G., Fialho, L., & Lopes, T. M. (2018). Educação e liberdade em Rousseau. *Educação & Formação*, 3(2), 210-223. Recuperado de: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/278>

Veiga, I. P. A. (1995). Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: Ilma Passos Alencastro, Veiga (Org.), *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível* (p. 11-35). Papirus.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Colares, M. L. I. S., Soares, L de V., Cardozo, M. J. P. B. (2021). A gestão educacional como política: proposições na Escola Pública. *Holos*. 37(2), 1-20.

#### SOBRE OS AUTORES

##### M. L. I. S. COLARES

Doutora em Educação pela UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação/Ufopa e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia/PGEDA, polo Ufopa. Coordenadora Adjunta do PPGE/Ufopa e do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. É Vice coordenadora do Fórum de Editores de Periódicos de Educação das Regiões Norte e Nordeste Vice presidente da Região Norte da Sociedade Brasileira de Educação Comparada/SBEC (2020-2022). Bolsista do CNPq - Brasil (nº do processo 304018/2018-0).

E-mail: [liliacolaress@gmail.com](mailto:liliacolaress@gmail.com)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742>

##### L. DE V. SOARES

Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (Ufopa). Especialista em Gestão Escolar. Graduado em Licenciatura em Pedagogia. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/UFOPA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes).

E-mail: [lu.cas.soares@bol.com.br](mailto:lu.cas.soares@bol.com.br)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5784-8307>

##### M. J. P. B. CARDOZO

Doutora em Educação Brasileira pela Universidade Federal do Ceará e Pós-doutora em Educação pela Ufopa. Professora associada do Departamento de Educação II e do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil (HISTEDBR/Ufopa). São Luís, Maranhão, Brasil.

E-mail: [maria.cardozo@ufma.br](mailto:maria.cardozo@ufma.br)

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0059-7006>



**Editor(a) Responsável:** Francinaide de Lima Silva Nascimento

**Pareceristas *Ad Hoc*:** Nilva Carmo e Francinaide Nascimento

