

**UNIVERSIDADE DO VALE DO SAPUCAÍ  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONHECIMENTO E  
SOCIEDADE**

**ANDRÉIA MARQUES FERNANDES DETONI**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB) NA  
ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) NA ESCOLA**

**Pouso Alegre-MG  
2024**

**ANDRÉIA MARQUES FERNANDES DETONI**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB) NA  
ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) NA ESCOLA**

Dissertação apresentada para defesa no Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade para obtenção do título de Mestre em Educação, Conhecimento e Sociedade.

Área de concentração: Educação, Conhecimento e Sociedade.

Linha de pesquisa: Políticas Públicas e Gestão.

Orientador: Prof. Dr. Diego Henrique Pereira.

**Pouso Alegre-MG  
2024**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Ficha Elaborada pela Biblioteca da Univás

Detoni, Andréia Marques Fernandes.

As contribuições do Especialista da Educação Básica (EEB) na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na escola / Andréia Marques Fernandes Detoni – Pouso Alegre: Univás, 2024.

246f. il.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade – Universidade do Vale do Sapucaí, 2024.

Orientador: Prof. Dr. Diego Henrique Pereira

1. Projeto Político-Pedagógico. 2. Especialista da Educação Básica. 3. Gestão Escolar. I. Título.

CDD – 370.193

Bibliotecária responsável: Michelle Ferreira Corrêa  
CRB 6-3538

## CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

Certificamos que a dissertação intitulada "AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB) NA ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) NA ESCOLA." foi defendida, em 04 de julho de 2024, por **ANDRÉIA MARQUES FERNANDES DETONI**, aluna regularmente matriculada no Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade, nível Mestrado, sob o Registro Acadêmico nº 98024175, e aprovada pela Banca Examinadora composta por:

Recredenciamento pela Portaria MEC nº 1139, de 12/09/2012. D.O.U. de 13/09/2012, nº 178, Seção 1, p. 106

Prof. Dr. Diego Henrique Pereira  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Orientador

Documento assinado digitalmente  
gov.br  
ANTÔNIO DOS SANTOS SILVA  
Data: 15/07/2024 11:45:00  
Verifique em <https://validar.jb.gov.br>

Antônio dos Santos Silva

Prof. Dr. Antônio dos Santos Silva  
Centro Universitário Vale do Rio Verde - (Unincor)  
Examinador

Prof. Dr. Cássio José de Oliveira Silva  
Universidade do Vale do Sapucaí - UNIVÁS  
Examinador

A Deus, autor e princípio de todo bem! À Nossa Senhora Aparecida e Santa Catarina de Alexandria, pelas Bênçãos Espirituais e fortaleza de espírito, no decorrer deste estudo.

Ao meu esposo Luciano, pelo amor e paciência em toda a jornada!

À minha mãe Aparecida e ao meu pai Gabriel, pela fé, força e confiança na minha vitória!

Ao meu irmão Adriano, minha cunhada Dayane, minha sobrinha Marina e meu sobrinho

Estevão – grandes tesouros do nosso coração!

A todos os Especialistas da Educação Básica da SRE Pouso Alegre que contribuem para a efetivação de uma Gestão Pedagógica com qualidade e equidade.

A maior das dedicatórias será para a Bênção que nos surpreendeu, chegando em nossas vidas no finalzinho do Mestrado! À nossa

Princesinha que trouxe luz, paz, amor e esperança às nossas vidas!

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por me abençoar, me fortalecer e preparar os caminhos para que o sonho do Mestrado pudesse ser realizado. A Ti Senhor, toda a honra e glória, pelos séculos dos séculos! Amém!

À nossa Mãe Maria Santíssima, a quem recorreremos copiosamente, em todas as obras e momentos, o Vosso Manto Protetor me cobriu, confortando nos medos e me alegrando nas dores!

À Santa Catarina de Alexandria, a Quem os louvores e súplicas foram diariamente dispensados, no início de todo dia de estudo. Pelas Bençãos de luz e sabedoria!

Ao meu orientador Prof.º Dr. Diego Henrique Pereira, que me orientou nesse árduo e frutuoso processo de Mestrado. Presença amiga, sensata e honesta. Como poderia eu chegar até o final dessa jornada sem o meu tão querido Orientador? Gratidão a Deus por ter separado para mim, na mesma pessoa, o conhecimento que encanta, a razão que liberta e a ternura que orienta!

Ao querido Reitor Professor Dr. José Dias da Silva Neto - com seu carisma, entusiasmo e alegria, nos ensinou com gestos e palavras, como é maravilhoso estar entre os melhores, porque “é junto dos bão que a gente fica mió.”

À coordenação do Programa, à querida Professora Dra. Joelma Pereira de Faria Nogueira e Professor Dr. Atílio Catosso Salles, que sempre nos apoiaram com exemplos de perseverança e palavras carinhosas! Aos demais professores do Programa de Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade da UNIVÁS pelas ricas e frutuosas contribuições no meu percurso de aprendizagem. Com destaque especial para os queridos professores: Dr. Cássio José de Oliveira Silva, Dr. Marcelo Augusto Scudeler, Dr. Rodrigo Rios Faria de Oliveira, Dra. Roberta Cortez Gaio, Dr. Francisco Evangelista e Dr. Rafael Lazzarotto Simioni.

Aos professores da Banca de Qualificação: Professor Dr. Diego Henrique Pereira/Orientador (UNIVÁS); Professor Cássio José de Oliveira Silva (UNIVÁS) e Professor Dr. Antônio dos Santos Silva (UNINCOR) pela leitura cuidadosa e pelos apontamentos necessários e eficazes para o amadurecimento e aperfeiçoamento da obra.

Aos funcionários da Secretaria e Biblioteca da UNIVÁS, pela empatia, acolhimento e eficiência no atendimento ao aluno.

Aos colegas do Programa de Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade da UNIVÁS – bolsistas pelo Programa Trilhas do Futuro Educador, por formamos uma “rede de apoio” que conduziu todos à vitória!

Com destaque especial, agradeço o grupo “Éramos Sete” (Fábio Matos, Maria Priscila Magro, Clícia Beraldo, Priscila Caetano e Walter Carneiro). A amizade e a força de cada um de vocês escreveram este trabalho!

Gratidão à minha querida amiga Luciely Daianne da Silva, minha conterrânea, uma luz que me acompanhou no Mestrado, desde o início, desde o primeiro grito de alegria quando passamos nos exames da redação e entrevista! Aqueles sorrisos e lágrimas estão nas páginas dessa Dissertação!

À minha querida amiga Marizélia Gontijo, uma companhia em todos os dias, uma presença amiga, sensata e acolhedora que sempre esteve do outro lado, com conselhos e palavras de motivação. Para sempre serei grata!

Ao querido Leandro, representante discente no Colegiado do Programa, presença amiga e solícita, em seu nome eu agradeço a todos os queridos colegas, que estão presentes nas memórias mais afetuosas desse processo de lutas e sonhos, seja na Toca do Caboclo, seja no Santa Cecília ou no Caramelada, lugares onde nossos estudos ganharam sabores especiais e inesquecíveis!

Ao meu querido amigo e primo Piero Detoni, que esteve ao lado desse sonho, desde o começo, que soube aconselhar, ouvir, apoiar e acreditou, antes de mim, que essa aventura pudesse ser possível. Para sempre serei grata a Deus por tê-lo colocado no meu caminho, num momento essencial!

Aos EEB’S - Especialistas da Educação Básica - das escolas estaduais da SRE - Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – MG, que generosamente participaram da pesquisa e entregaram dados para as análises e construção de significados.

À Exma. Sra. Clícia Maria Beraldo Nadalini Hart, Superintendente da SRE Pouso Alegre, pelo apoio e contribuições com o trabalho, extensivo aos demais servidores da SRE Pouso Alegre que colaboraram com a logística da pesquisa, enviando o formulário para os e-mails dos Especialistas da Educação Básica das escolas estaduais da nossa SRE.

Aos meus familiares que me apoiaram nesse árduo e gratificante processo de Mestrado, com gestos de apoio, força e orações.

À Gestão Escolar e demais servidores da Escola Estadual Magalhães Carneiro, pelo apoio e incentivo ao longo de todo esse processo, minha eterna gratidão. Na pessoa do Sr. Antônio Rafael de Paiva Fernandes, Exmo. Diretor, eu agradeço a todos os demais servidores dessa Escola tão querida para mim, berço da minha formação intelectual! Uma “chama que aquece e ilumina!”

À Gestão Escolar e demais servidores do CIEMSA – Colégio Integrado de Estudo Municipal Santa Águeda pelos gestos de carinho e apoio no decorrer de todo esse processo de

estudos e pesquisas, a minha eterna gratidão. Na pessoa da Sra. Dalva Helena de Paiva, Exma. Diretora, eu agradeço a todos os demais servidores desse Colégio maravilhoso, que abriga, acolhe e fomenta a aprendizagem de nossas crianças!

À Secretaria de Educação do Município de Silvianópolis-MG por apoiar a minha pesquisa e contribuir com dispensa parcial do meu horário de trabalho para dedicação ao Mestrado.

Aos meus queridos alunos do CIEMSA – Turmas do 5º ano dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental (2023 – 2024) que compreenderam as minhas ausências para o estudo, me apoiaram e se alegraram com cada conquista no decorrer desse processo de Mestrado.

Aos idealizadores e colaboradores, diretos ou indiretos, do Programa Trilhas do Futuro Educadores, por fomentarem o estudo e a pesquisa e criarem políticas públicas que propiciam ao servidor efetivo avançar em sua carreira pela via acadêmica, no tão sonhado *stricto sensu*!

E finalmente, agradeço imensamente à minha família! Agradeço grandemente à minha mãe Aparecida, pelas orações de intercessão e sabedoria, que me fortaleceram em todos os momentos desse processo; ao meu pai, meu “Campeão”, que desde o primeiro momento me incentivou a lutar e acreditou na minha vitória; ao meu esposo Luciano, que participou junto desse processo e, amorosamente, compreendeu minhas ausências e acreditou na minha vitória; ao meu “*brother*” Adriano, que sempre esteve ao meu lado, que fortalece a minha caminhada com a sua presença amiga e companheira; à minha cunhada Dayane, pelos votos de apoio; aos meus sobrinhos Marina e Estevão, por trazerem alegria e luz às nossas vidas; aos meus sogros Sebastião e Isabel e aos cunhados Adriano e Juliano, por formarem uma rede de apoio.

Agradeço com todo amor de Mãe à benção que a cada dia cresce e se fortalece no meu ventre e já me ensina a ser uma pessoa melhor em todas as áreas da minha vida! Gratidão minha filha por honrar a minha fé na Providência Divina!

*“O homem não é nada além daquilo que a educação faz dele”. (Immanuel Kant)*

## PERCURSO FORMATIVO DA AUTORA

O meu percurso formativo começou numa serra e trilhou num vale ...

O início da minha formação acadêmica foi na Escola Municipal Francisco Antônio do Divino. O primeiro nome de escola que eu conheci. Ele era meu bisavô. Um Senhor alto, robusto e sério, usava bigodes, chapéu e botas. Eu o conheci só por retrato. Ele sabia pouco das letras, conhecia menos palavras, mas nunca lhe fizeram falta. A escola era uma homenagem ao seu nome, um legado de conhecimento que deixou para os seus netos e bisnetos, no Bairro do Congonhalzinho, zona rural do município de Silvianópolis - MG. Passaram-se quatro anos de grandes descobertas e alegrias, tardes quentes e chuvosas guardavam memórias de um ensino tradicional, eficaz e valoroso.

Às tardes de aprendizado deram lugar às frias e escuras manhãs, com passos largos e névoa densa, rasgada pelo clarão da lanterna. O ônibus escolar não costumava se atrasar, mesmo nos dias chuvosos. A Escola Estadual Magalhães Carneiro manteve acesa a chama do conhecimento “que aquece e ilumina”. Os anos do Ensino Fundamental foram vividos na doce companhia da Coleção Vagalume, Pollyanna, Alice no País das Maravilhas; Mágico de Oz, clássicos de José de Alencar, Machado de Assis e Shakespeare. Uma biblioteca fabulosa provoca grandes jornadas!

Mas muitos sonhos precisam das noites e nelas vão criando asas e alçando vôos, correndo o risco de nos acordar. E foi assim a vivência no Ensino Médio, atravessada por estrelas, relâmpagos e vagalumes que cortavam o céu noturno, num breve instante de eternidade ...

Com o passar do tempo, as histórias mudaram, e numa época oportuna e benfazeja, Kant, Jean Piaget, Vygotsky, Morin, Comenius, Rousseau, Emília Ferreiro e Paulo Freire passaram a ocupar um lugar que antes não existia. Tempos felizes vivenciados no Curso de Graduação em Normal Superior, no UNIS MG (Centro Universitário do Sul de Minas - Varginha), no pólo acadêmico mantido por cerca de 10 anos em nossa cidade, com uma história de frutuoso legado. Grandes professores escrevem grandes jornadas!

O conhecimento provoca desdobramentos e nos direciona para espaços que esperavam por nós! Logo que concluí a licenciatura e a pós-graduação em Psicopedagogia Institucional, passei no concurso da Prefeitura de Silvianópolis, em primeiro lugar, e logo ingressei na docência, neste mesmo ano, com lotação no CIEMSA – Colégio Integrado de Estudo Municipal Santa Águeda. Uma distinta aprovação vislumbrava uma carreira exitosa ...

Contudo, os primeiros anos da docência guardavam seus desafios e inquietações. E assim, dia após dia, os olhares, os gestos e as performances foram sendo moldados de forma resiliente

e compassiva, num movimento seguro e contínuo. Nesse percurso de descobertas eu me tornei professora certamente “quando uma pergunta saltou da boca de uma criança”. Num percurso de cerca de duas décadas, perguntas e respostas foram sendo tecidas, num emaranhado de letras, formas e cores, num alvoroço de histórias e sonhos.

O percurso *Lato Sensu* abriu muitas estradas: Psicopedagogia Institucional, Supervisão Escolar e Filosofia da Educação. Mas já havia latente o desejo do *Stricto Sensu* (a própria expressão fazia um eco bonito, metálico, estridente, forçando as sílabas e a alma). Diante do caminho percorrido, já era tempo de “mergulhar em águas mais profundas”. E foi assim, que no segundo semestre do ano de 2022 entrei para o Mestrado do Programa de Pós-graduação em Educação, Conhecimento e Sociedade da Universidade do Vale do Sapucaí, através do Programa Trilhas de Futuro – Educadores, projeto do Governo do Estado de Minas Gerais de fomento à formação docente.

O Mestrado foi uma experiência de imersão, de retorno ao mundo de descobertas e alegrias, foi como experimentar meus primeiros dias de aula, nos quais havia em torno do saber um aspecto de fascinação e transcendência. Toda pessoa deveria fazer um Mestrado, uma vez na vida! A princípio, as motivações de pesquisa não são tão claras, mas vão emergindo, vão ganhando contornos, e formando espaços dentro de nós, antes habitados por uma espécie de vazio, de espera. Eu soube desde o início que o meu percurso me levaria para a Área de Gestão. A minha experiência de cerca de 10 anos como Especialista da Educação Básica do Estado foi um ponto que determinou esse caminho. As minhas experiências com a revisão do PPP me mostraram que havia nesse documento um fio solto, uma pergunta esquecida, uma página marcada. E assim tudo começou a “fazer sentido” ...

Foi nos avisado desde o começo que “uma pesquisa não acaba, o que acaba é o tempo da pesquisa”. E o tempo! Ah ... o tempo! Ele nos mostra quão bonito pode ser o caminho ...

## RESUMO

A presente dissertação discute o processo de gestão pedagógica a partir da interface de ação do Especialista da Educação Básica (EEB) e sua compreensão dos processos envolvendo o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as ações no dia a dia da escola. Considera-se, neste trabalho, que o processo de compreensão do Projeto Político-Pedagógico pelo Especialista da Educação Básica oferece condições para uma efetiva atuação e intervenção na realidade da escola, por meio das etapas de elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico na rotina escolar. Tal pesquisa efetivou-se na realidade das Escolas Estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais e foi impulsionada pela seguinte problemática: Quais as possíveis compreensões que o Especialista da Educação Básica (EEB) possui acerca do processo de elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas Escolas Estaduais sob a jurisdição da SRE (Superintendência Regional de Ensino) de Pouso Alegre? E teve como objetivo geral refletir sobre as possíveis compreensões que o Especialista da Educação Básica (EEB) possui acerca do Projeto Político-Pedagógico e seu funcionamento na escola, bem como conhecer os desafios, anseios e disfunções que permeiam a ação deste profissional na realidade das escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais. Para tanto, esse estudo transcorreu-se a partir de pesquisa bibliográfica com foco na trajetória da gestão escolar na Educação Brasileira, traçando uma linha histórica da evolução dos mecanismos envolvendo as funções administrativas e pedagógicas no cenário escolar, desde o início das práticas de gestão do Período Jesuítico até chegar aos dias atuais; a partir dessa linha histórica, abordou-se a respeito das práticas de gestão envolvendo os aspectos pedagógicos e administrativos da gestão escolar, numa discussão amparada por teorias que embasam a elaboração, a implementação e o acompanhamento do PPP na realidade educacional brasileira; e, a partir do estudo teórico, passou-se à pesquisa de campo, que caracterizou-se pela abordagem quantitativa, qualitativa e exploratória, onde buscou-se conhecer a compreensão do Especialista da Educação Básica a respeito do Projeto Político-Pedagógico, bem como as possíveis disfunções que atravessam a rotina escolar deste profissional e interferem na sua atuação pedagógica, além de discutir os resultados das coletas representadas por gráficos, tabelas e dados estatísticos. Após as discussões dos resultados da pesquisa, verificou-se que os dados coletados e analisados, à luz da teoria da Análise de Conteúdos (Bardin, 2011) extrapolaram as hipóteses desse estudo, bem como esse trabalho evidenciou contradições produzidas pelo entendimento a respeito do Projeto Político-Pedagógico e sua efetiva aplicabilidade no dia a dia das escolas, considerando o nível de compreensão assinalado na pesquisa e os dados práticos evidenciados pelos apontamentos das atribuições realizadas no planejamento e na logística cotidiana do Especialista da Educação Básica na realidade das escolas estaduais pertencentes à SRE Pouso Alegre – MG, cenário da pesquisa.

Palavras Chaves: projeto político-pedagógico; especialista da educação básica; gestão escolar.

## ABSTRACT

This dissertation discusses the pedagogical management process from the interface of the actions of the Basic Education Specialist (EEB) and their understanding of the processes involving the Political-Pedagogical Project (PPP) and daily actions in the school. This work considers that the Basic Education Specialist's understanding of the Political-Pedagogical Project provides conditions for effective action and intervention in the school's reality, through the stages of elaboration, implementation, and monitoring of the Political-Pedagogical Project in the school routine. This research was carried out in the reality of State Schools belonging to the Regional Education Superintendence (SRE) of Pouso Alegre, in the south of Minas Gerais, and was driven by the following problem: What are the possible understandings that the Basic Education Specialist (EEB) has regarding the process of elaboration, implementation, and monitoring of the Political-Pedagogical Project (PPP) in State Schools under the jurisdiction of the Regional Education Superintendence (SRE) of Pouso Alegre? The general objective was to reflect on the possible understandings that the Basic Education Specialist (EEB) has about the Political-Pedagogical Project and its functioning in the school, as well as to understand the challenges, aspirations, and dysfunctions that permeate the actions of this professional in the reality of state schools belonging to the Regional Education Superintendence (SRE) of Pouso Alegre, in the south of Minas Gerais. To this end, this study was based on bibliographic research focused on the trajectory of school management in Brazilian education, outlining a historical line of the evolution of mechanisms involving administrative and pedagogical functions in the school setting, from the beginning of management practices during the Jesuit Period to the present day. From this historical perspective, management practices involving the pedagogical and administrative aspects of school management were addressed, in a discussion supported by theories that underpin the elaboration, implementation, and monitoring of the PPP in the Brazilian educational reality. Based on the theoretical study, the research proceeded to the field study, characterized by a quantitative, qualitative, and exploratory approach, aimed at understanding the Basic Education Specialist's perception of the Political-Pedagogical Project, as well as identifying possible dysfunctions that intersect this professional's school routine and interfere with their pedagogical performance. The results of the data collection, represented by graphs, tables, and statistical data, were then discussed. After analyzing the research results, it was found that the collected data, interpreted in light of Content Analysis Theory (Bardin, 2011), exceeded the hypotheses of this study. This work also highlighted contradictions produced by the understanding of the Political-Pedagogical Project and its effective applicability in the school's daily life, considering the level of understanding indicated in the research and the practical data evidenced by the notes on the duties performed in the planning and daily logistics of the Basic Education Specialist in the reality of state schools belonging to the SRE Pouso Alegre – MG.

Keywords: political-pedagogical project; basic education specialist; school management.

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATB	Assistente Técnico da Educação Básica
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPS	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEDAC	Comunidade Educativa
CEP	Comitê de Ética e Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica
EaD	Educação à Distância
EEB	Especialista da Educação Básica
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OMS	Organização Mundial de Saúde
PABAAE	Plano de Assistência Brasileira-Americana
PISA	Programa Internacional de Avaliação de Estudantes
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGEduCS	Programa de Pós Graduação <i>Strict Sensu</i> em Educação, Conhecimento e Sociedade.
PPP	Projeto Político-Pedagógico
REANP	Regime Especial de Atividades Não Presenciais
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SER	Superintendência Regional de Ensino
SEE	Secretaria de Estado da Educação
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIVÁS	Universidade do Vale do Sapucaí
EF	Ensino Fundamental
EI	Educação Infantil

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - A Educação Brasileira no decorrer do tempo.....	41
Quadro 2 - Marcos Regulatórios da Educação Brasileira.....	43
Quadro 3 - A universalização da educação brasileira (1961-1971).....	47
Quadro 4 - Estilos de liderança e processos de trabalho.....	74
Quadro 5 - Competências Gerais da BNCC para a Educação Básica. ....	79
Quadro 6 - Condicionantes internos da participação. ....	87
Quadro 7 - Formas de participação na gestão escolar. ....	95
Quadro 8 - Os papéis dos agentes para a formação da Gestão Escolar democrática....	100
Quadro 9 - Termo de Compromisso do Diretor de Escola Estadual .....	112
Quadro 10 - Termo de Compromisso de Vice-diretor de Escola Estadual.....	117
Quadro 11 - Atribuições do Especialista da Educação Básica (EEB). ....	122
Quadro 12 - elementos fundantes do Projeto Político-Pedagógico. ....	145
Quadro 13 - Tópicos Estruturantes do Projeto Político-Pedagógico .....	146
Quadro 14 - Marcos Históricos da trajetória da profissionalização do EEB. ....	150
Quadro 15 - Logística da coleta de dados da pesquisa. ....	161

## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Básica, de 2018 à 2022.....	50
Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas na Educação Infantil segundo a Rede de Ensino no Brasil de 2018 à 2022. ....	52
Gráfico 3 - Escolaridade dos docentes dos Anos Iniciais do E.F no Brasil de 2018 à 2022.....	53
Gráfico 4 - Taxas de aprovação nos anos iniciais do E.F – Anos 2020 e 2021.....	54
Gráfico 5 - Taxas de aprovação nos anos finais do Ensino Fundamental – Anos 2020 e 2021. ....	54
Gráfico 6 - Taxas de aprovação no Ensino Médio – Anos 2020 e 2021. ....	55
Gráfico 7 - Escolaridade dos docentes do Ensino Médio – Anos 2018 e 2022.....	56
Gráfico 8 - Percentual de escolas da Educação Básica com acesso à internet, por município, Brasil 2022.....	57
Gráfico 9 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa, Brasil 2022. ....	58
Gráfico 10 - Tempo de atuação como Especialista da Educação Básica .....	178
Gráfico 11 - Tempo total de trabalho na Educação .....	179
Gráfico 12 - A natureza do cargo de Especialista da Educação Básica .....	179
Gráfico 13 - A principal função do Especialista na escola.....	180
Gráfico 14 - O documento mais utilizado como diretriz na escola .....	183
Gráfico 15 - O Conhecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) .....	187
Gráfico 16 - A participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico .....	188
Gráfico 17 - Participação na elaboração, implementação e acompanhamento do PPP.....	190
Gráfico 18 - O caráter do Projeto Político-Pedagógico (PPP) .....	194
Gráfico 19 - O Projeto Político-Pedagógico e as práticas na escola .....	196
Gráfico 20 - A função do Projeto Político-Pedagógico.....	197
Gráfico 21 - O Projeto Político-Pedagógico e sua utilização .....	200
Gráfico 22 - O Projeto Político-Pedagógico e sua aplicabilidade .....	203
Gráfico 23 - O Projeto Político-Pedagógico e sua aplicabilidade .....	205
Gráfico 24 - A principal função do Projeto Político-Pedagógico.....	207
Gráfico 25 - A visão do Projeto Político-Pedagógico (PPP).....	208
Gráfico 26 - Frequência de atualização do Projeto Político-Pedagógico .....	210
Gráfico 27 - Frequência de estudo e discussão do Projeto Político-Pedagógico.....	211

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Matrículas ativas da SRE Pouso Alegre 2024.....	169
Tabela 2 - Relação do quantitativo de cidades por número de escolas. ....	175
Tabela 3 - Cursos de Graduação apresentados na pesquisa.....	176
Tabela 4 - Tabela dos dados referentes à Especialização dos EEB'S. ....	177

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Organograma da SRE Pouso Alegre.....	110
Figura 2 - Conceitos que definem a nomenclatura Projeto Político-Pedagógico.....	129
Figura 3 - Dinâmica da elaboração do PPP.....	144
Figura 5 - Mapa da SRE de Pouso Alegre.....	170
Figura 4 - Sequência da técnica da análise de conteúdo.....	172

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>2</b>	<b>GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS ESPECIFICIDADES .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1</b>	<b>Educação Básica Brasileira .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2</b>	<b>Bases da Gestão Educacional / Escolar .....</b>	<b>60</b>
<b>2.3</b>	<b>Gestão Democrática da Escola .....</b>	<b>76</b>
<b>2.4</b>	<b>Os agentes e a formação para a Gestão Escolar .....</b>	<b>91</b>
<b>2.5</b>	<b>Os desafios e paradigmas da Gestão na Educação Pública .....</b>	<b>102</b>
<b>2.6</b>	<b>Funções Administrativas e Funções Pedagógicas na Gestão Escolar e suas implicações no Projeto Político-Pedagógico .....</b>	<b>109</b>
<b>3</b>	<b>PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SUA GESTÃO.....</b>	<b>127</b>
<b>3.1</b>	<b>Bases legais que possibilitam a elaboração, implantação e acompanhamento do PPP .....</b>	<b>127</b>
<b>3.2</b>	<b>Elementos fundantes do PPP .....</b>	<b>139</b>
<b>3.3</b>	<b>O papel do Especialista de Educação Básica (EEB) na elaboração, implementação e acompanhamento do PPP .....</b>	<b>148</b>
<b>4</b>	<b>PERCURSO DA PESQUISA .....</b>	<b>157</b>
<b>4.1</b>	<b>Material e Método .....</b>	<b>157</b>
<b>4.2</b>	<b>Processo de coleta .....</b>	<b>160</b>
<b>4.3</b>	<b>Do lócus da pesquisa.....</b>	<b>168</b>
<b>4.4</b>	<b>Metodologia de análise dos resultados da pesquisa.....</b>	<b>170</b>
<b>4.5</b>	<b>Resultados e Discussão .....</b>	<b>174</b>
<b>4.6</b>	<b>Caracterização dos participantes .....</b>	<b>174</b>
<b>4.7</b>	<b>Compreensões basilares .....</b>	<b>180</b>
<b>4.7.1</b>	<b>Sobre o PPP – Projeto Político-Pedagógico e sua elaboração</b>	<b>186</b>
<b>4.7.2</b>	<b>Sobre o PPP e sua implementação</b>	<b>193</b>
<b>4.7.3</b>	<b>Sobre o PPP e seu acompanhamento</b>	<b>205</b>
<b>5</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>216</b>
	<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>222</b>
	<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....</b>	<b>232</b>
	<b>APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO.....</b>	<b>235</b>
	<b>ANEXO A - PARECER DO CEP .....</b>	<b>238</b>

<b>ANEXO B - LIBERAÇÃO DA PESQUISA – SEE / MG .....</b>	<b>241</b>
<b>ANEXO C - CARTA DE RECOMENDAÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>243</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Desde a década de 1980, o Brasil vivia o movimento de democratização, após um longo período de Ditadura. Na concepção da Constituição de 1988, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi um dos grandes agentes pela “gestão democrática do ensino público”. Nesta época, iniciaram-se as produções teóricas e as pesquisas sobre o Projeto Político-Pedagógico, tanto por estudiosos brasileiros como por franceses e portugueses que refletiam as mudanças políticas em seus países (CEDAC, 2016).

Na Constituição Federal, no capítulo que se refere à Educação, encontramos, no artigo 206, incisos I, III, VI e VII (igualdade de condições de acesso à escola, garantia de padrão de qualidade e pluralismo de ideias), os principais norteadores que favorecem a gestão democrática dos sistemas de ensino público, que passou a incluir a população, antes excluída (Brasil, 1988).

Com a promulgação da Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996, a gestão democrática da escola foi regulamentada e estabeleceram-se orientações para a organização do espaço físico, para o trabalho pedagógico e para a participação de pais, alunos e educadores, fortalecendo a articulação entre a instituição e a comunidade. Diante dessas mudanças, surgiu a necessidade de criar formas de gerir os processos e as tomadas de decisão nas unidades escolares. A instauração de um Projeto Pedagógico nasceu como um instrumento importante para assegurar à gestão escolar essas novas perspectivas políticas e educacionais (Brasil, 1996).

A relevância do Projeto Político-Pedagógico (PPP) está diretamente atrelada à importância do planejar. Não faz sentido falar a esse respeito, sem ter a clareza da necessidade que este ato encerra no dia a dia da Instituição Escolar. Abrir mão de improvisos e assumir a educação na sua natureza sistêmica é prerrogativa para mudanças estruturais efetivas.

A escola é um ambiente de vivências da realidade, e a partir da reflexão indagadora do conhecimento que é gerado na prática, o PPP não se transforma, assim, em um simples documento; ao contrário, é uma parte da vida da escola e uma proposta ‘real’ para que ela continue melhorando no seu processo de ensino e aprendizagem, ou seja, é um lugar de se realizar mudanças educativas que vão ampliar de maneira simultânea a aprendizagem das crianças, dos estudantes e de toda comunidade escolar (Hernández, 2003).

Com isso vemos a necessidade da escola se organizar para que o PPP seja elaborado, implementado e acompanhado de forma eficaz. Vemos que “a experiência nos tem demonstrado que, do planejamento bem feito, resulta uma série de vantagens que recompensam, de longe, o tempo e a energia nele despendidos” (Luck, 1986, p. 19).

O dia a dia na escola traz uma série de demandas e ações que se impõe às necessidades e prioridades. São demandas que nascem de imprevisibilidades e transitoriedades, consideradas num cenário de indisciplinas e transgressões das regras de convivência. Usualmente, a expressão “apagar incêndios” é atribuída às ações em que o Especialista da Educação Básica se dedica sem prévio planejamento, envolvendo os casos de indisciplinas e imprevistos diários.

Pensar a relação do Especialista da Educação Básica (EEB) na presente conjuntura educacional é refletir sobre as contribuições que este profissional agrega ao fazer pedagógico. Com isso, dentre tantas disfunções cotidianas, comumente relacionadas ao ato de “apagar incêndios”, é necessário priorizar o tempo para o cumprimento das funções de ordem do estudo e do planejamento escolar.

Esta pesquisa intenciona servir como subsídio teórico metodológico para futuros trabalhos de revisão na área e preencher lacunas na literatura educacional, que contam com consideráveis publicações, sejam a respeito do Projeto Político-Pedagógico, sejam a respeito dos papéis do Especialista da Educação Básica, mas são esparsos os objetos de pesquisa em que essas duas vertentes dialogam, num embate crítico e reflexivo.

Dessa forma, a inquietação da qual surge este trabalho, decorre do fato de que “a escola persegue finalidades” (Veiga, 1995, p. 23), ou seja, é preciso que cada ator envolvido no contexto escolar tenha clareza das finalidades de sua escola, e para tanto, há necessidade de se refletir sobre a ação educativa que cada escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. Com isso, vemos que as finalidades da escola se referem aos efeitos intencionalmente pretendidos e almejados.

Ao refletir sobre as finalidades da escola, o Especialista da Educação Básica (EEB) é conduzido a refletir sobre o papel que ocupa nessa nova ordem estabelecida pelo Sistema Educacional, onde o Projeto Político-Pedagógico (PPP) ocupa posição estratégica enquanto documento que institui a proposta pedagógica da escola e legitima as ações que ocorrem no interior da instituição, seja de ordem educacional, social ou cultural, sendo entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola.

O caráter direcionador do referido documento reflete a proposta educacional da escola ou instituição educativa. É por meio dele que a comunidade escolar pode estabelecer seus objetivos e desenvolver um trabalho com seus atendidos, funcionários e/ou comunidade educativa. Por isso, pensar no PPP é entender o espaço educativo alicerçado nos conceitos de autonomia e transparência, que serão mais bem explorados a seguir.

A autonomia da escola é um tema que vem ganhando notoriedade e importância na dinâmica de organizações públicas e privadas em várias partes do mundo. O tema em debate

traz evidência para uma ruptura no modo tradicional de compreender e atuar na realidade, pois a autonomia impõe um novo padrão de política, planejamento e gestão educacionais, tanto do ponto de vista da escola como dos sistemas de ensino.

Para Luck (1986), a Orientação Educacional planejada, sujeito ao princípio de ação organizada e liberta de hesitações ou improvisações inadequadas, deve ser um dos objetivos de tantos quantos se preocupam por sua credibilidade, eficácia e por sua própria razão de ser.

Conforme se observa na prática, a Orientação/Supervisão Educacional ainda está avançando timidamente na área da gestão educacional, e para que possa dar passadas mais seguras e decisivas no sentido de contribuir para tornar a escola significativa na vida do educando, faz-se necessário práticas de Gestão com base no planejamento estratégico, através da elaboração de um Projeto Político-Pedagógico coerente e eficaz, que envolva a participação de toda a comunidade escolar.

Para Veiga (2000) o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é entendido como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. Nesse sentido, as reflexões que serão tecidas no decorrer deste trabalho fazem-se emergentes no meio educacional, que carece de pesquisas, protagonismo e liderança pedagógica.

A problemática desta pesquisa centra-se na seguinte indagação: Quais as possíveis compreensões que o Especialista da Educação Básica (EEB) possui acerca do processo de elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas Escolas Estaduais sob a jurisdição da SRE (Superintendência Regional de Ensino) de Minas Gerais?

Nesse contexto, problematizar o papel do Especialista da Educação Básica é relevante diante da necessidade da construção de um documento institucional com base nos princípios da igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Dessa forma, a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico (Veiga, 1995).

O objetivo geral da pesquisa centra-se em refletir sobre as possíveis compreensões que o Especialista da Educação Básica (EEB) possui acerca do Projeto Político-Pedagógico e seu funcionamento na escola, bem como conhecer os desafios, anseios e disfunções que permeiam a ação deste profissional na realidade das escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais.

Este objetivo geral se desdobrou nos seguintes objetivos específicos:

- Pesquisar teoricamente sobre os aspectos fundantes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no contexto da educação pública brasileira e mineira.
- Investigar a compreensão dos Especialistas da Educação Básica acerca da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico na Escola.
- Compreender as possíveis disfunções que atravessam o trabalho do Especialista da Educação Básica no que tange a elaboração, implantação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico – PPP na Escola.

Quanto às hipóteses aqui levantadas, destacam-se as seguintes:

1. Por conta das demandas operacionais cotidianas da Escola, e possíveis falhas na gestão do tempo, o Especialista da Educação Básica – EEB deixa em segundo plano a elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico da Escola, mesmo consciente de suas atribuições legais;
2. O Especialista da Educação Básica – EEB desconhece pontos elementares da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico na Escola;
3. O Especialista da Educação Básica possui dificuldades nas práticas de gestão pedagógica, apontando para disfunções no real intuito do Projeto Político-Pedagógico – PPP.

Em relação à metodologia, trata-se de uma pesquisa de natureza prática, exploratória e com levantamento bibliográfico, que foi realizada com os Especialistas da Educação Básica (EEB) pertencentes à Rede Estadual da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, Estado de Minas Gerais. Segundo informações coletadas no âmbito do estudo, o público-alvo da pesquisa contou com 214 (duzentos e quatorze) servidores da Rede Estadual de Ensino, considerando o contingente de servidores efetivos e contratados, e desse universo amostral, obteve-se 94 (noventa e quatro) respostas válidas e 1(uma) resposta inválida.

Em relação à forma do estudo, Leão (2016), esclarece que a pesquisa exploratória visa proporcionar maiores informações sobre um assunto investigado, de maneira que o pesquisador possa familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova compreensão dos fatos com a finalidade de formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar novas hipóteses.

Em se tratando de procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, o levantamento bibliográfico é, de acordo com Leão (2016) uma pesquisa que utiliza informações predominantemente advindas de material gráfico, sonoro ou informatizado, na tentativa de resolver um problema ou adquirir conhecimentos sobre um determinado assunto. Para isso, será revisada a literatura sobre o tema com o aporte teórico de autores da área, com destaque para: Libâneo (2018); Veiga (1995, 2007, 2012 e 2013); Luck (2007, 2013 e 2014); Paro (2016) e Saviane (2021) e Vasconcellos (2019) dentre outros, bem como legislações estaduais e federais.

A pesquisa de caráter exploratório foi realizada através da aplicação de um questionário no formato virtual<sup>1</sup>, que foi enviado aos 214 (duzentos e quatorze) Especialistas da Educação Básica das escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais, obtendo-se 94 (noventa e quatro) respondentes.

Para esta pesquisa, não se aplicou a Tipologia da Amostragem, seja Probabilística ou Não Probabilística, mas foi considerado todo o universo da pesquisa, ou seja, todo o conjunto da população amostral (Leão, 2016).

A dissertação está apresentada em três capítulos para destacar a relevância do PPP – Projeto Político-Pedagógico, com enfoque para o contexto da Gestão Escolar.

O primeiro capítulo abordou a “Gestão Educacional e suas especificidades”, a partir de pesquisas bibliográficas envolvendo temáticas de natureza histórica, bem como a apresentação de dados contextuais sobre a Educação Básica Brasileira, traçando um panorama da evolução dos principais marcos históricos a partir do aporte teórico de (Romanelli, 2014), (Saviani, 2021), (Trevisol, 2018), Libâneo (2018), dentre outros. Neste capítulo buscou-se analisar as Bases da Gestão Educacional/Escolar; assim como a Gestão Democrática da Escola e suas particularidades, com ênfase para uma descrição dos participantes e a formação para a Gestão Escolar, contemplando os desafios e paradigmas da Gestão na Educação Pública Estadual.

O segundo capítulo envolveu o “Projeto Político-Pedagógico e sua Gestão”, a partir do embasamento teórico de Libâneo (2018); Vasconcellos (2019); Veiga (2007, 2012, 2013), dentre outros. O campo de análise foi avançando em direção às bases legais que possibilitam a elaboração, implantação e acompanhamento do PPP; assim como o estudo detalhado dos elementos fundantes do PPP; com ênfase para o papel do Especialista de Educação Básica (EEB) na elaboração, implantação e acompanhamento do PPP, culminando na análise das

---

<sup>1</sup> O questionário foi formulado através da ferramenta *Google Forms*, ancorado no e-mail institucional da pesquisadora: andrea.detoni@educacao.mg.gov.br.

disfunções e deslocamentos das funções do Especialista de Educação Básica (EEB) frente aos desafios da gestão do PPP.

O terceiro capítulo discorreu sobre a Metodologia da Pesquisa, bem como teceu discussões sobre os dados obtidos por meio da investigação realizada junto aos Especialistas da Educação Básica da SRE de Pouso Alegre – Minas Gerais. O questionário foi aplicado por meio de um formulário eletrônico, contendo questões fechadas e abertas, com foco para as vivências que os Especialistas da Educação Básica experenciam na dinâmica da rotina escolar. A análise dos dados possibilitou a construção do cenário atual que abriga as ações e percepções deste profissional no contexto da elaboração, implementação e acompanhamento do PPP nas escolas estaduais pertencentes à SRE – Superintendência de Ensino de Pouso Alegre – MG.

Para finalizar a pesquisa, apresenta-se as considerações finais, demonstrando os principais aspectos da trajetória do estudo, retomando a problemática, os objetivos e as hipóteses da pesquisa, a fim de caracterizar o conjunto constitutivo de todo estudo.

## 2 GESTÃO EDUCACIONAL E SUAS ESPECIFICIDADES

### 2.1 Educação Básica Brasileira

A Educação Básica Brasileira é marcada por uma trajetória de avanços, retrocessos e contradições no seu processo de universalização da Educação Básica. Desde a instauração do Brasil Colônia (1500 – 1822) passamos por um processo de organização educacional lento e disruptivo, marcado por um Estado que assumiu tardiamente a educação como um direito social e como direito público subjetivo (Trevisol, 2018).

No decorrer da história, o ensino básico em nosso país foi fortemente impactado pelas transformações ocorridas ao longo do tempo, sobretudo pelos regimes autoritários que foram se instaurando no país nas décadas de 60 à 80, provocando mudanças profundas nas políticas educacionais, com destaque para o processo de redemocratização do ensino, impulsionado pela promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Traçando um panorama histórico, vemos que a educação formal no Brasil Colônia era praticamente inexistente, considerando-se como aspecto formal a existência de escolas e o provimento de profissionais preparados para o ministério do ensino. Foi devido à implantação dos Colégios Jesuítas no país que se iniciou o processo de escolarização formal, viabilizando a formação das crianças da Aristocracia, bem como o ensino voltado para o Clero.

Os jesuítas implantaram os primeiros colégios na colônia brasileira contando com o incentivo e subsídio da coroa portuguesa através do estatuto da “redízima”, que foi instituída em 1564, mediante a qual um décimo da receita obtida pela coroa portuguesa na colônia era destinado à manutenção dos colégios jesuítas. Desta forma, vemos que um cenário favorável colaborou para a implantação da Pedagogia Cristã no país, de orientação católica. A principal estratégia utilizada para a organização do ensino, tendo em vista o objetivo de atrair os “gentios”, foi agir sobre as crianças. Com esse intuito, meninos órfãos de Lisboa foram trazidos para a Colônia, a partir dos quais foi fundado o Colégio dos Meninos de Jesus da Bahia e, depois, o Colégio dos Meninos de Jesus de São Vicente (Ghiraldelli Júnior, 1995).

Para que fosse possível a instrução e doutrinação dos gentios, foi necessário aprender e dominar o idioma dos indígenas, assim, como hábil conhecedor de línguas, Anchieta logo veio a dominar a “língua geral” falada pelos índios do Brasil, cuja gramática organizou para dela se servir no trabalho pedagógico realizado na nova Terra. Fez-se, assim, em plenitude um agente da “Civilização pela palavra”, marca distintiva da Contrarreforma, como bem esclarece ao

traçar o quadro em que a Igreja se associou à Monarquia para, através da palavra, implantar na nova terra a civilização dos que dela se apossavam (Hansen, 2000).

Dessa forma, vemos que o envio dos jesuítas para a colônia e o trabalho pedagógico desenvolvido, fez parte de um plano estratégico da metrópole com a missão de converter os gentios ao Catolicismo através da educação e da doutrinação da Fé Católica. Assim sendo:

Enquanto parte de uma política de administração da Coroa, a chegada dos padres jesuítas, além de marcar o início da instrução formal no Brasil, pode ser considerada o primeiro ato regulatório da educação brasileira, dele decorrendo uma série de desdobramentos, entre os quais uma delegação de competência conferida à Companhia de Jesus para que cuidasse dos assuntos educacionais na Colônia. As primeiras ações foram implementadas sob a égide de um projeto colonizador da Metrópole e de uma estratégia contrarreformista dos jesuítas de catequização e de conversão ao Catolicismo (Trevisol, 2018, p. 19).

O primeiro ato considerado regulatório da educação brasileira foi posto em prática através das ideias pedagógicas de Nóbrega e Anchieta secundados por Leonardo Nunes, Antonio Pires, Azpilcueta Navarro, Diogo Jácome, Vicente Rijo Rodrigues, Manuel de Paiva, Afonso Braz, Francisco Pires, Salvador Rodrigues, Lourenço Braz, Ambrósio Pires, Gregório Serrão, Antonio Blasques, João Gonçalves e Pero Correia configuraram uma verdadeira pedagogia brasílica, isto é, uma pedagogia formulada e praticada sob medida para as condições encontradas pelos jesuítas nas ocidentais terras descobertas pelos portugueses (Saviani, 2005).

Segundo Ghiraldelli Júnior (1995) no período entre 1549 e 1759 há registros de mais de 100 estabelecimentos de ensino construídos, como colégios, residências, missões, seminários e escolas de ler e escrever. Ressalta-se que a catequese constituía o objetivo principal da presença dos jesuítas no Brasil, mas foi gradativamente incorporando à sua *práxis* a educação da elite.

Nesse sentido, de acordo com Romanelli (2014), vemos que a obra educativa da Companhia de Jesus se adaptou e passou a servir à aristocracia e à elite agrária, que demandaram na colônia o mesmo conteúdo educacional ministrado na metrópole. O acesso a esse ensino limitou-se a uma pequena elite, predominantemente composta por meninos brancos e filhos dos senhores de engenhos.

O conteúdo educacional ministrado pelos jesuítas foi aprovado em 1599 e denominou-se *Ratio Studiorum*, versão da pedagogia católica elaborada pelos jesuítas e sistematizada no Plano de Estudos cuja versão foi adotada por todos os colégios jesuítas em todo o mundo. Esse Plano é constituído por um conjunto de 467 regras cobrindo todas as atividades dos agentes diretamente ligados ao ensino indo desde as regras do Provincial, passando pelas do Reitor, do Prefeito de Estudos, dos professores de modo geral e de cada matéria de ensino, abrangendo as

regras da prova escrita, da distribuição de prêmios, do bedel, chegando às regras dos alunos e concluindo com as regras das diversas Academias (Saviani, 2005).

Ademais, sobre o Plano de Estudos da Companhia de Jesus vemos que:

No desenvolvimento da educação moderna o *Ratio Studiorum* ou Plano de Estudos da Companhia de Jesus desempenha um papel cuja importância não é permitida desconhecer ou menosprezar. Historicamente, foi por este Código de ensino que se pautaram a organização e a atividade dos numerosos colégios que a Companhia de Jesus fundou e dirigiu durante cerca de dois séculos, em toda a terra. Ordem consagrada ao ensino pela Constituição escrita por seu próprio fundador, a Companhia, onde quer que entrava a exercer os seus ministérios, instituía logo e multiplicava rapidamente os seus estabelecimentos de ensino. Em 1750, poucos anos antes da sua supressão (1773) por Clemente XIV, a ordem de Inácio dirigia 578 colégios e 150 seminários, ao todo, 728 casas de ensino. Esta imensa atividade pedagógica, com a sua incoercível influência e espontânea irradiação sobre outros colégios e outros sistemas educativos que se iam formando e desenvolvendo ao seu lado, não pode deixar de oferecer ao historiador da educação ocidental um interesse de primeira importância (Franca, 1952, p. 5).

No decorrer de mais de dois séculos, a Educação Brasileira ficou a cargo dos jesuítas, que chegou ao fim em meados do século XVIII, quando a Companhia de Jesus foi expulsa de Portugal e de suas colônias, incluindo o Brasil, em 1759. A expulsão foi resultado de disputas políticas, econômicas e religiosas. Após essa data, muitas das instituições foram fechadas ou passaram a ser administradas pelo Estado.

Trevisol (2018, p. 19) ressalta que “a expulsão dos jesuítas em 1759 desmantelou a pequena estrutura de ensino existente, ficando mantidos apenas os colégios para a formação de sacerdotes e os seminários para a formação do clero secular”. O Período Jesuíta deixou um legado duradouro no Brasil, tanto em termos de sua influência na cultura e na religião quanto na educação. Muitos aspectos da sociedade e da cultura brasileira foram moldados pelas atividades dos Jesuítas nesses dois séculos em território nacional.

No período colonial, somente cerca de 0,1% da população brasileira frequentava algum tipo de escola. Após a expulsão dos jesuítas, nenhuma ação substancial foi implementada nas décadas seguintes com o propósito de reorganizar a estrutura de ensino. As iniciativas, no entanto, mantiveram e aprofundaram os compromissos em curso nos séculos anteriores (Romanelli, 2014).

A partir de 1759, a educação colonial deixa de ser regida pelos jesuítas e passa por um período de reformas estruturais. Nesse sentido, vemos que:

A partir de 1759 começam a ser implantadas as “reformas pombalinas da instrução pública” que se contrapõem ao predomínio das idéias religiosas e, com base nas idéias laicas inspiradas no Iluminismo, instituem o privilégio do Estado em matéria de instrução. Temos, então, a influência da pedagogia do humanismo racionalista, embora se deva reconhecer que o Estado português era, ainda, regido pelo estatuto do padroado, vinculando-se estreitamente à Igreja Católica. Nessas circunstâncias, a substituição da orientação jesuítica se deu não exatamente por idéias laicas formuladas por pensadores formados fora do clima religioso, mas mediante uma nova orientação, igualmente católica, formulada por padres de outras ordens religiosas, com destaque para os oratorianos. A sistemática pedagógica introduzida pelas reformas pombalinas foi a das aulas régias, isto é, disciplinas avulsas ministradas por um professor nomeado e pago pela coroa portuguesa com recursos do subsídio literário instituído em 1772 (Saviani, 2005, p. 7).

Nesse sentido, vemos que a instrução primária passa a sofrer influências de ideais iluministas, com o início da atuação de professores nomeados e pagos pela coroa portuguesa, o que até então não ocorria, podemos inferir que começa nesse ponto da História a profissionalização docente.

Com a chegada da Família Real no Brasil em 07 de março de 1808 medidas começam a ser tomadas no sentido de instalar as primeiras instituições de ensino técnico e superior no país, assim sendo:

[...] o aspecto de maior relevância dessas iniciativas foi o fato de terem sido levadas a cabo, com o propósito exclusivo de proporcionar educação para uma elite aristocrática e nobre de que se compunha a corte. A preocupação exclusiva com a criação de ensino superior e o abandono total em que ficaram os demais níveis do ensino demonstraram claramente esse objetivo, com o que se acentuou uma tradição – que vinha da Colônia – a tradição da educação aristocrática (Romanelli, 2014, p. 39).

Dessa forma, a corte ocupou-se em grande medida com o Ensino Superior, e relegou a segundo plano o ensino primário, para favorecer a formação dos jovens aristocratas na própria colônia, evitando a necessidade de buscarem formação na metrópole. Com isso, a instrução primária deixada de lado, corroborou para os níveis alarmantes de analfabetismo da época.

Após 1808 deu-se início à divulgação do método de ensino mútuo que se tornou oficial com a aprovação da lei das escolas de primeiras letras, de 15 de outubro de 1827, ensaiando-se a sua generalização para todo o país (Saviani, 2005).

O método supunha regras pré-determinadas, rigorosa disciplina e a distribuição hierarquizada dos alunos sentados em bancos dispostos num salão único e bem amplo: “o mestre, da extremidade da sala, sentado numa cadeira alta, supervisionava toda a escola, especificamente os monitores” (Villela, 1999, p. 147).

É interessante observar já no início remoto de nossa escolarização formal uma prática amplamente utilizada nos dias atuais para potencializar a aprendizagem em sala de aula,

comumente conhecida como “monitoria”, onde são organizados grupos de estudos heterogêneos para possibilitar a troca de informações e a aprendizagem interpares.

Assim, embora os alunos mais adiantados tivessem papel central na efetivação desse método pedagógico, o foco não era posto na atividade do aluno. Na verdade, os alunos guindados à posição de monitores eram investidos de função docente (Saviani, 2005).

De 1808 à 1822 passaram-se 14 anos da presença da corte portuguesa na colônia, e no decorrer desse período o ensino passou a ser ministrado de acordo com o Método Mútuo de ensino. O cerne do Método Mútuo é a ideia de que os próprios alunos desempenham um papel ativo no processo de ensino e aprendizagem. Isso é alcançado por meio da organização da classe em um sistema de ensino entre pares, no qual alunos mais avançados ensinam a seus colegas menos avançados. O professor desempenha um papel de supervisão e orientação, mas a maior parte do ensino é realizado pelos próprios alunos.

É importante ressaltar que não houve qualquer política pública de educação durante o Período Colonial, assim, em 1822, quando da Independência e formação do Estado brasileiro, 99% da população continuava analfabeta (Gomes, 2010).

Trevisol (2018) ressalta que a criação do Estado brasileiro em 1822 não implicou mudança substancial na ordem social vigente. O ato político que a história consagrou como Independência não foi originado de uma revolução ou de um levante popular. Ao contrário, a implantação do Regime Monárquico decorreu de uma negociação interna entre a Família Real e as elites agrárias. A grande fazenda e o regime de escravidão, principais alicerces da sociedade colonial, mantiveram-se intactos. A educação, por conseguinte, também não foi incorporada como dimensão estruturante do Império, cujos propósitos fundamentais foram a consolidação da Independência, a integridade do território nacional e a continuidade da escravidão.

Em 1824 foi promulgada a primeira Constituição do Brasil, e nela já havia referência à educação em seu Art. 179, onde no inciso XXXII, estabeleceu-se que “a instrução primária deveria ser gratuita a todos os cidadãos”. O avanço, no entanto, ficou limitado a um grupo seletivo de homens brancos e ricos, dado o fato de que as mulheres e os escravos não eram reconhecidos como cidadãos (Brasil, 1824).

Segundo Ghiraldelli Júnior (1995), o Império estruturou o ensino em três níveis: primário, secundário e superior. Assim sendo:

[...] O primário era “escola de ler e escrever”, que ganhou um incentivo da Corte e aumentou suas disciplinas consideravelmente. O secundário se manteve dentro do esquema das “aulas régias”, mas ganhou uma divisão em disciplinas, principalmente nas cidades de Pernambuco, Minas Gerais e Rio de Janeiro (Ghiraldelli Júnior, 1995, p.28).

Nesse contexto, com a Constituição de 1824, o ensino adquiriu a condição de gratuidade e universalidade, com a intenção de servir a todos, no entanto, foi somente em 1827, três anos depois, que a Assembleia Geral do Império aprovou o que pode ser considerada a primeira lei nacional de educação. Ela criou o ensino primário no Brasil e foi aprovada em 15 de outubro, a Lei Imperial (Brasil, 1827), em seu artigo 1º, determinou a criação “de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império” (Trevisol, 2018).

De acordo com Araújo (2002), a Lei Imperial de 15 de outubro 1827 estabeleceu que a escolarização primária deveria fazer-se reger pelo método *lancasteriano* de ensino mútuo, por ele consagrar princípios inovadores e por dever a difusão da instrução primária atingir simultaneamente um grande número de escolares, sob a responsabilidade de um mestre ou uma mestra, auxiliados por monitores ou decuriões, com deveres de ensinar e tomar lições ou mesmo acompanhar as aulas das turmas menos adiantadas.

Assim como o método de ensino, a referida Lei Imperial, em seu artigo 6º, determinou também as diretrizes curriculares para o ensino:

Os professores ensinarão a ler, escrever, as quatro operações de aritmética, prática de quebrados, decimais e proporções, as noções mais gerais de geometria prática, a gramática de língua nacional, e os princípios de moral cristã e da doutrina da religião católica e apostólica romana, proporcionados à compreensão dos meninos; preferindo para as leituras a Constituição do Império e a História do Brasil (Brasil, 1827).

As diretrizes curriculares estabelecidas pela Lei Imperial de 1827 manteve os princípios da moral Cristã e da Doutrina Católica Apostólica Romana no ensino ministrado na colônia, mesmo após a expulsão dos jesuítas em 1759, a influência da Igreja manteve-se na Educação Básica.

Após a aprovação da Lei Imperial que criou o ensino primário no Brasil, foi promulgado o Ato Adicional de 1834 que instituiu no Brasil a dualidade de sistemas de ensino. A instrução primária e secundária ficou sob a responsabilidade das Províncias (Estados) e a educação superior sob os cuidados da União. A falta de recursos foi um dos principais entraves para a expansão das escolas e das matrículas (Trevisol, 2018).

A despeito da intenção de gratuidade e universalidade do ensino primário, previsto na Constituição de 1824, vemos que na prática isso não aconteceu, já que ele “[...] foi relegado ao abandono, com pouquíssimas escolas, sobrevivendo às custas do sacrifício de alguns mestres-escola, que, destituídos de habilitação para o exercício de qualquer profissão rendosa, se viam na contingência de ensinar” (Romanelli, 2014, p. 40).

Ao final do regime imperial, como observa Souza (2008, p. 40), “[...] o tempo de duração do curso primário ainda não havia se regularizado, acompanhando mais o ritmo da aprendizagem dos alunos do que uma determinação externa, e os exames eram tidos como uma inovação recente”. Em 1872, somente cerca de 16% da população brasileira era alfabetizada (Carvalho, 2014, p. 28).

Com a proclamação da República, em 1890, por meio do Decreto Nº 346, o presidente Deodoro da Fonseca criou a Secretaria de Estado dos Negócios da Instrução Pública, Correios e Telégrafos para cuidar da educação do País (Romanelli, 2014). A Constituição de 1891 instituiu o sistema federativo, introduziu a laicidade nos estabelecimentos públicos (principal inovação) e consagrou a descentralização do ensino, atribuindo aos Estados a competência de gerir o ensino primário e o ensino profissional (principalmente as escolas normais para as moças e as escolas técnicas para os rapazes). À União coube, conforme disposto no Art. 35, itens 3º e 4º, criar e controlar a instrução superior em toda a nação, bem como criar e controlar o ensino secundário acadêmico e a instrução em todos os níveis do Distrito Federal (Brasil, 1891).

Na década de 1920 o desequilíbrio entre a demanda social por educação e a limitada oferta de ensino passou a ser tematizada por diversos movimentos e setores da sociedade. As Ligas Nacionalistas e as reformas estaduais coordenadas por destacados educadores, como Sampaio Dória, Lourenço Filho, José Augusto, Carneiro Leão, Francisco Campos, Fernando Azevedo e Anísio Teixeira, assumiram a escolarização como dimensão fundamental para o desenvolvimento do País (Trevisol, 2018).

Na década de 1920 ganha corpo o movimento da Escola Nova que já irá influenciar várias das reformas da instrução pública efetivadas no final dessa década. Entretanto, a difusão da Escola Nova irá encontrar resistência na tendência tradicional representada, na década de 1930, hegemonicamente pela Igreja Católica (Saviani, 2005).

O movimento dos renovadores ganha corpo com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, se expande com a realização das Conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932 (Xavier, 2002).

Em 1930 foi lançado o livro de Lourenço Filho “Introdução ao Estudo da Escola Nova” (Lourenço Filho, 1967 apud Teixeira, 1968) e em 1932 Anísio Teixeira publica o livro “Educação progressiva: uma introdução à filosofia da educação”, declaradamente filiado ao pensamento pedagógico de John Dewey (Teixeira, 1968).

Vargas chegou ao poder no ano de 1930 e já eram fortes as teses de que o Governo Federal deveria assumir a educação como um direito social e como uma política de Estado

destinada a garantir a escola pública, laica e gratuita a todos. Poucas semanas após a tomada do poder, Vargas assinou o Decreto n.º 10.402, de 14 de novembro de 1930, criando o Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Em 1931, por meio do Decreto n.º 19.850, foi criado o Conselho Nacional de Educação. Além disso, determinou que os Estados deveriam investir 10%, no mínimo, das receitas na instrução primária (INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1997, p. 126-130) (Trevisol, 2018).

Ao longo dos anos 30 do século XX o movimento renovador foi irradiando sua influência por meio da ocupação dos principais postos da burocracia educacional e pela criação de órgãos de divulgação, buscando deliberadamente hegemonizar o campo educacional. Mas os renovadores tiveram que disputar o controle do espaço pedagógico, palmo a palmo, com os educadores católicos (Saviani, 2005).

Essa referência à pedagogia católica se faz necessária porque, apesar da influência da Escola Nova, boa parte das escolas normais e dos cursos de Pedagogia permaneceu sob o controle da Igreja Católica; e, mesmo nas instituições públicas, o pensamento católico, por meio de seus representantes e dos manuais por eles elaborados, se manteve presente. É importante, pois, não perder de vista que a sucessão de diferentes fases com o predomínio, também sucessivo, de diferentes concepções, não significa que a fase anterior esteja, de fato, superada. Progressivamente, na medida em que o movimento renovador ia ganhando força e conquistando certa hegemonia, constata-se uma tendência, também progressiva, de renovação da Pedagogia católica (Saviani, 2005).

Os debates sobre as políticas educacionais se intensificaram, sobretudo entre os grupos conservadores católicos e o movimento dos Pioneiros da Escola Nova, que defendiam a escola pública, e um terceiro grupo, que defendia a educação eugênica. A Constituição de 1934 reflete essas disputas, sendo a primeira na história do Brasil a assumir a universalização como política de Estado. Em seus Artigos 149 e 150, estabelece que:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos. [...] Art. 150 – Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País; [...] c) organizar e manter, nos Territórios, sistemas educativos apropriados aos mesmos; d) manter no Distrito Federal ensino secundário e complementar deste, superior e universitário; e) exercer ação supletiva, onde se faça necessária, por deficiência de iniciativa ou de recursos e estimular a obra educativa em todo o País, por meio de estudos, inquéritos, demonstrações e subvenções. Parágrafo único. O plano nacional de educação constante de lei federal [...] obedecerá às seguintes normas: a) ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; b) tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (Brasil, 1934).

Poucos anos depois, na Constituição que originou o “Estado Novo”, Vargas fez recuar os compromissos do Estado com a gratuidade da escola pública, cedendo às pressões advindas dos grupos conservadores que defendiam o pagamento e, alguns, a educação eugênica. A obrigatoriedade do ensino primário é mantida, porém é instituída a cobrança para quem não comprovar insuficiência de recursos. O Art. 130 estabelece que no ato da matrícula “[...] será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar” (Brasil, 1937).

Aspectos da Constituição de 1937 foram retomados e aprofundados a partir de 1942, por meio das Leis Orgânicas do Ensino (Decretos-Leis) que integraram a Reforma Capanema. Pode-se afirmar que as Leis Orgânicas instituíram o primeiro sistema educacional no País, de “caráter elitista e conservador”, estruturado em quatro níveis: primário, secundário, profissional e superior (Ghiraldelli Júnior, 1995).

Os Decretos-Leis introduziram mudanças no ensino secundário e estruturaram o ensino profissional e o comercial, criando o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial - SENAI, em 1942, e o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial - SENAC, em 1946. O modelo público-privado de ensino profissional instituído se ampliou mais adiante com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR e o Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte – SENAT (Trevisol, 2018).

A deposição de Vargas em 1945 reabriu uma série de discussões sobre o futuro da educação. A Constituição de 1946 (Brasil, 1946) reestabeleceu alguns compromissos do Estado com a universalização da educação e com a escola pública. Definiu que o ensino primário deve ser obrigatório e gratuito nos estabelecimentos oficiais (Artigos 166 e 168, II) e ministrado em língua nacional (Artigo 168, I). Também reintroduziu a vinculação de receitas à educação e a ajuda pública aos outros níveis de ensino que provassem “[...] falta ou insuficiência de recursos” (Artigo 168, II). O processo de redemocratização reabriu os debates sobre a necessidade de uma reforma educacional (Trevisol, 2018).

Em 1948 o Ministério da Educação instituiu uma comissão responsável pela elaboração de um projeto propondo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o qual foi submetido ao Congresso Nacional no mesmo ano. Após muitas discussões, sobretudo entre os defensores da escola pública e as correntes privatistas, o projeto foi aprovado 13 anos depois, em 20 de dezembro de 1961. A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 4.024/61) foi aprovada em um contexto de grande efervescência e entusiasmo quanto ao futuro do País.

No final da década de 1950 e início dos anos 60, intensifica-se o processo de mobilização popular, agitando-se, em consequência, a questão da cultura e educação populares (Fávero, 1983).

Em termos de educação popular os movimentos mais significativos são o Movimento de Educação de Base (MEB) e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos, cujo ideário pedagógico mantém muitos pontos em comum com o ideário da pedagogia nova. Ora, o MEB foi um movimento criado e dirigido pela hierarquia da Igreja Católica e o Movimento Paulo Freire, embora autônomo em relação à hierarquia da Igreja, se guiava predominantemente pela orientação católica, recrutando a maioria de seus quadros na parcela do movimento estudantil vinculada à Juventude Universitária Católica (JUC) (Saviani, 2005).

A década de 1960, contudo, não deixou também de assinalar o esgotamento do modelo renovador, o que se evidencia pelo fato de que as experiências mencionadas se encerraram no final dos anos 60 quando também são fechados o Centro Brasileiro de Pesquisas Educacionais e os Centros Regionais a ele ligados. No interior dessa crise articula-se a tendência tecnicista, de base produtivista, que se tornará dominante na década seguinte, assumida como orientação oficial do grupo de militares e tecnocratas que passou a constituir o núcleo do poder a partir do golpe de 1964 (Saviani, 2005).

Na década de 1960 a “teoria do capital humano” (Schultz, 1973) foi desenvolvida e divulgada positivamente, sendo saudada como a cabal demonstração do “valor econômico da educação” (Schultz, 1967). Em consequência, a educação passou a ser entendida como algo não meramente ornamental, um mero bem de consumo, mas como algo decisivo do ponto de vista do desenvolvimento econômico, portanto, um bem de produção

O analfabetismo nacional foi uma realidade que se manteve até o período de Redemocratização do País (1945-1964), com taxa de cerca de 39,7% de pessoas analfabetas. No período da Ditadura Militar (1964-1984) o índice de analfabetismo registrado foi de 25,9%, demonstrando uma diminuição do percentual de analfabetos devido ao aumento no número de escolas, já que o governo militar expandiu a rede escolar, aumentando o acesso à Educação Básica em várias regiões do país, o que resultou em um crescimento significativo no número de matrículas. As taxas de analfabetismo denunciavam um ensino público com traços excludentes que não atingia a totalidade da população brasileira (Trevisol, 2018).

Nos anos seguintes, entre 1961 e 1971, as políticas de universalização da educação básica foram redefinidas várias vezes, cabendo destaque para a Constituição de 1967 e a LDB de 1971 (Trevisol, 2018).

A partir da reforma instituída pela lei nº. 5.692, de 11 de agosto de 1971, essa concepção produtivista pretendeu moldar todo o ensino brasileiro por meio da pedagogia tecnicista (Kuenzer; Machado, 1984).

Consequentemente, a concepção produtivista de educação resistiu a todos os embates de que foi alvo por parte das tendências críticas ao longo da década de 1980; e recobrou um novo vigor no contexto do denominado neoliberalismo, quando veio a ser acionada como um instrumento de ajuste da educação às demandas do mercado numa economia globalizada centrada na tão decantada sociedade do conhecimento (Duarte, 2003).

A educação brasileira passou por grandes transformações no decorrer da história, e vemos que em cada época, o contexto histórico determinou o tipo de educação que atenderia as demandas e anseios de seu tempo. Ao passo que a educação foi produto da sociedade, a partir dela, a sociedade também foi se transformando, numa relação ambígua e paradoxal.

Segundo Cury (2002), a Educação Básica no Brasil seguiu rumos bastante complexos após a Constituição Federal de 1988. Em março de 1990, o Brasil participou da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, que resultou na Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, foi uma reunião de governos para debater sobre a Educação Básica. A partir dos estudos apresentados, formulou-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos – Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, resultante da Conferência. Neste documento, um dos pontos enfatizados refere-se ao fato de que a educação é um direito fundamental de todos, independentemente de gênero e idade, no mundo inteiro. Outro ponto abordado, cita que a educação serve de contribuição para conquistar um mundo mais seguro, próspero, social, econômico e cultural, favorecendo, ao mesmo tempo, o progresso social, econômico e cultural, a tolerância e a cooperação internacional. Reconhece que a educação hoje ministrada apresenta “graves deficiências”, que é preciso torná-la mais relevante e melhorar sua qualidade e que ela deve estar universalmente disponível (UNESCO, 1990).

E, em 1994, foi endossada no Brasil a Declaração de Salamanca. A realização desses eventos promoveu reflexos interessantes no Brasil, pois, naquele momento, os interesses do Estado estavam ligados à Educação Básica.

A Declaração de Salamanca foi resultado da Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais, realizada na Espanha, em Salamanca, em 1994. Esta Declaração reafirma o direito que todas as pessoas têm à Educação, segundo reconhece a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e renova o empenho da comunidade mundial na Conferência

Mundial sobre Educação para Todos de 1990, de garantir este direito a todos, independentemente de suas diferenças particulares. Foi fortemente enfatizado o fato de todas as crianças, de ambos os sexos, terem direito fundamental à educação, o que deve dar-lhes a oportunidade de alcançar e manter um nível aceitável de conhecimentos (Declaração de Salamanca, 1994).

A configuração da Educação Básica Brasileira reflete, em grande medida, as mudanças desencadeadas pelas reformas dos anos de 1990. A partir da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96 (Brasil,1996), uma série de alterações aconteceu. Novas propostas de gestão da educação, de financiamento, de programas de avaliação educacional, de políticas de formação de professores, dentre outras medidas, foram implementadas com o objetivo de melhorar a qualidade da educação.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) contempla a organização do ensino, os seus princípios e finalidades. No seu artigo 22 está prescrito que a Educação Básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores (Brasil, 1996). O referido artigo enfatiza que a alfabetização plena e a formação de leitores são objetivos precípuos da Educação Básica.

No decorrer do Artigo 4, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece as garantias para a efetivação do direito à Educação Básica:

- I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizada da seguinte forma: a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio;
- II – Educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade;
- III- Atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;
- IV – Acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
- V – Acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
- VI – Oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
- VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;
- VIII – Atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;
- IX – Padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem;

X – Vaga na escola pública de educação infantil ou de ensino fundamental mais próxima de sua residência a toda criança a partir do dia em que completar 4 (quatro) anos de idade;

XI – Alfabetização plena e capacitação gradual para a leitura ao longo da educação básica dos direitos e objetivos de aprendizagem e para o desenvolvimento dos indivíduos (Brasil, 2022, p. 9).

Com base nesses recortes da LDB vemos que o Estado normatizou os direitos e garantias fundamentais da população a partir da Constituição Federal de 1988:

Artigo 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 2022, p. 14).

Os direitos e garantias fundamentais, prescritos na Carta Magna e nas legislações educacionais posteriores marcaram a abertura do processo de democratização da educação brasileira, rompendo com um ciclo de precariedades na esfera educacional. Mas a história nos lembra e nos confirma que esse percurso foi traçado com avanços, rupturas e retrocessos.

O processo de evolução da Educação Básica Brasileira está atrelado ao fato de que nem sempre os progressos educacionais ocorreram de forma linear e progressiva, como exemplo dessa afirmação temos o fato marcante da chegada dos Jesuítas no Brasil e sua permanência num período de cerca de dois séculos, indo de 1549 à 1759. Durante essa permanência na Colônia, avanços ocorreram em relação à construção de escolas, organização do ensino e das diretrizes educacionais; contudo, com a expulsão dos religiosos ocorrida em 1759, muitas escolas foram fechadas e desestruturou-se o pouco que havia de estrutura pedagógica naquela época.

Outro fator que merece reflexão em relação a esses avanços e retrocessos está ligado a aspectos envolvendo as Constituições de 1934 e 1937. Tomemos por base o artigo 150, Parágrafo Único, na alínea “A”, está prescrito “o ensino primário integral e gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (Brasil, 1934). Trata-se da primeira Constituição que aborda a universalização do ensino básico como política de estado; e três anos depois, na Constituição de 1937, que originou o Estado Novo, o Presidente Getúlio Vargas fez recuar os compromissos do Estado com a Escola Pública gratuita, cedendo às pressões da camada conservadora da sociedade que defendia o pagamento da Caixa Escolar pelas famílias que não comprovassem escassez de recursos, conforme prescreveu o artigo 130 (Brasil, 1937). Desta forma, vemos que na Constituição de 1937 manteve-se a obrigatoriedade da educação primária, contudo, existindo a cobrança da Caixa Escolar para as famílias mais abastadas.

Os direitos e garantias fundamentais estabelecidos na Constituição e nas leis educacionais subsequentes foram um passo crucial para a democratização da educação no Brasil. Considerando que esse processo foi marcado por uma trajetória complexa, com avanços e descontinuidades.

A Constituição Federal de 1988 distribuiu diversas disposições relacionadas à educação como um direito fundamental de todos os cidadãos. O artigo 205, por exemplo, define a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, assim como o artigo 206 estabelece os princípios norteadores do ensino, como a igualdade de condições de acesso e permanência na escola, a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento e a gestão democrática do ensino público, dentre outros.

Nos anos seguintes, houve avanços inovadores na ampliação do acesso à educação básica, assim como na expansão do ensino superior e na promoção de políticas de inclusão. Programas como o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a criação do Programa Universidade para Todos (PROUNI) foram passos importantes para democratizar o acesso à educação.

No entanto, ao longo das décadas, também houve momentos de retrocesso e desafios persistentes. Cortes orçamentários na educação, desigualdades regionais e socioeconômicas, falta de infraestrutura adequada em muitas escolas, gestão escolar autocrática, além de questões políticas e ideológicas que afetam o desenvolvimento de políticas educacionais consistentes, que têm sido obstáculos para a plena concretização da democratização da educação.

Sobre gestão escolar autocrática, vemos que ela ocorre quando a instituição tem uma liderança autocrática, o líder executa as ações sem a participação da equipe, ou seja, ele age sozinho, sem questionar, sem discutir ou propor reflexões ao grupo. Nesse tipo de liderança, o líder fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo. É ele também quem estabelece, uma a uma e de modo imprevisível, as providências e as técnicas necessárias para a execução de tarefas, além de determinar as ações que cada um deve executar nas equipes de trabalho.

Nesse sentido, vale enfatizar que avanços e retrocessos não são superados de forma linear, pois vemos, a exemplo, que os estilos de liderança, bem como as mudanças na gestão governamental podem trazer diferentes abordagens e prioridades para a educação, o que por vezes resulta em descontinuidades nas políticas e nos investimentos.

A trajetória de democratização da educação no Brasil é marcada por uma interação complexa entre avanços e retrocessos, reflexo de desafios estruturais e também de contextos políticos e econômicos variáveis. É importante que a sociedade continue a buscar a promoção

da educação como um direito universal, orientada por políticas consistentes e investimentos adequados para garantir um sistema educacional de qualidade e equidade.

Fazendo uma retrospectiva histórica, vemos que as raízes absolutistas e oligárquicas do Estado, assim como a cultura escravocrata e autoritária da sociedade fizeram tardar ao máximo a positivação dos direitos à educação pública e gratuita. As elites agrárias, em particular, foram refratárias e resistiram até onde foi possível às pressões pela criação de escolas públicas destinadas aos mais pobres, especialmente aos negros e às meninas. É revelador, nesse sentido, o ano da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública. Apenas em 1930, logo após o fim da República Velha, o Governo Federal reconheceu a educação como tema nacional e tomou as primeiras medidas para expandir o sistema público de ensino e organizar a contratação de professores e a carreira docente. Foram necessários quase cinco séculos para aprovar, na Constituição de 1988, que a educação é um direito público subjetivo (Trevisol, 2018).

A educação como direito público subjetivo vem prescrita no artigo 206, inciso 1º, da Constituição Federal, por ser reconhecida como uma prerrogativa fundamental de cada indivíduo na sociedade. Isso significa que cada pessoa tem o direito intrínseco e inalienável de receber educação de qualidade, independentemente de seu gênero, origem étnica, situação socioeconômica, dentre outros fatores (Brasil, 1988).

Considerando a educação como um direito público subjetivo, desde a Constituição de 1988, vemos nas tratativas legais de implantar o ensino público no país intenções de reconhecer a educação como um direito de todos e dever do Estado. Dessa forma:

A educação assumiria o papel de transformar súditos em cidadãos, isto é, em indivíduos livres porque esclarecidos, ilustrados. Como realizar essa tarefa? Através do ensino. A escola é erigida, pois, no grande instrumento para converter os súditos em cidadãos, redimindo os homens de seu duplo pecado histórico: a ignorância, miséria moral e a opressão, miséria política (Saviani, 2021, p. 18).

Nesse sentido, vemos que a Educação Básica Brasileira foi avançando a passos lentos no intuito de transformar “súditos em cidadãos”, enfrentando altos índices de evasão escolar, pois, “de acordo com estimativas relativas a 1970, cerca de 50% dos alunos das escolas primárias desertavam em condições de semianalfabetismo ou de analfabetismo potencial na maioria dos países da América Latina” (Saviani, 2021, p. 15).

Diante do panorama histórico traçado, é importante ressaltar que transcorreu um período de quase cinco séculos, desde a chegada dos jesuítas no país (1549) como precursores do ensino

formal, até a promulgação da Constituição Federal de 1988, que oficializou as bases para o estabelecimento das diretrizes da educação básica no país.

O Artigo 4º da LDB (Brasil, 1996) define a educação básica obrigatória como o período escolar que vai dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, organizado da seguinte forma: pré-escola, ensino fundamental e ensino médio.

A pré-escola contempla 2 anos na Educação Infantil (4 anos e 5 anos), o Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ano ao 5º ano) e os Anos Finais do Ensino Fundamental (6º ano ao 9º ano) e o Ensino Médio que contempla o 1º, 2º e 3º ano, totalizando 13 anos de formação escolar básica.

O Artigo 22 da LDB destaca as finalidades da educação básica:

A educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores. Parágrafo único. São objetivos precípuos da educação básica a alfabetização plena e a formação de leitores, como requisitos essenciais para o cumprimento das finalidades constantes do *caput* deste artigo (Brasil, 1996).

Conforme o exposto, cabe à educação básica cumprir um papel de extrema importância na formação do ser humano, desde o início do período escolar até a conclusão do 3º ano do Ensino Médio, inserindo o estudante no universo letrado e oferecendo condições para o seu progresso nos estudos.

Dessa forma, ter acesso à educação básica gratuita, conforme explicita o artigo 5º da LDB, “é um direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigi-lo” (Brasil, 1996).

Para que as Instituições de Ensino tenham condições de realizar, na prática, as proposições contidas na LDB (Brasil, 1996), é fundamental que a escola atue com base num planejamento sólido e eficaz, para que as garantias da Lei sejam uma realidade no chão da sala de aula.

A efetivação de um ensino de qualidade passa, obrigatoriamente pela elaboração e execução de um PPP – Projeto Político-Pedagógico que seja um instrumento verossímil da realidade de cada escola, dentro de um contexto sociocultural próprio.

Desta forma, a universalização da Educação Básica no Brasil, no contexto dos processos de expansão dos direitos de cidadania, está associada ao lento e tortuoso processo de construção da democracia e dos direitos de cidadania, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos e culturais (Trevisol, 2018).

Conforme expostos anteriormente, nos primórdios, a educação era privilégio das elites. A noção de direitos no Brasil é bastante tardia. O princípio de que os indivíduos são cidadãos, e, portanto, portadores de direitos custou a ganhar presença e raízes em nossa cultura escravocrata. Por longos séculos a escravidão e a posse altamente concentrada de terras ofereceram os pilares para a organização social, política e econômica da sociedade e para a reprodução de uma estrutura social autoritária e desigual (Trevisol, 2018).

Não sem razões, o Brasil foi o último país da América Latina a abolir a escravidão. Como tão bem destaca Carvalho (2014), os portugueses construíram um enorme país dotado de unidade territorial, linguística, cultural e religiosa, porém, deixaram uma população analfabeta, uma sociedade escravocrata, uma economia monocultural e latifundiária, um estado absolutista. À época da independência, não havia cidadãos brasileiros, nem pátria brasileira.

As duas mudanças políticas fundamentais do século XIX não alteraram a estrutura da sociedade brasileira. A declaração de Independência em 1822 e a Proclamação da República em 1889 deixaram intactos o autoritarismo e os mecanismos de reprodução das desigualdades. As elites não incorporaram a agenda dos direitos de cidadania nos processos políticos e, mais adiante, na implantação da República. Pode-se afirmar que até 1930 o campo dos direitos, sobretudo os civis, os políticos e os sociais, não haviam sido incorporados pelo Estado como dimensão estruturante de sua relação com a sociedade.

Foi o Governo Vargas (1930 a 1934), que introduziu, ainda que de forma tímida e parcial, os primeiros deveres do Estado para com os seus cidadãos. Essa refundação da ordem política se realiza sob o primado de que os indivíduos, em vez de súditos, são cidadãos portadores de direitos (e não apenas de deveres e obrigações). A partir de 1930, são instituídas, portanto, novas relações jurídicas e obrigações comuns entre Estado e indivíduos e são lançadas as bases para o surgimento no Brasil tanto do “Estado-nação” quanto do “Estado de direito” (Duarte, 2004).

Getúlio Vargas (1882-1954) começou a criar as leis trabalhistas no Brasil durante seu primeiro governo, conhecido como "Governo Provisório", que se deu de 1930 a 1934. O marco mais significativo desse processo foi a criação da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), que foi decretado em 1º de maio de 1943, durante o seu segundo governo, conhecido como "Estado Novo". A CLT reuniu e regulamentou diversas leis trabalhistas já existentes, estabelecendo os direitos e deveres dos trabalhadores e empregados no Brasil.

Isso permite compreender porque a educação brasileira se manteve, por longos séculos, sendo concebida e tratada como um bem privado e um privilégio restrito aos grupos sociais mais abastados. Pode-se afirmar que a criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde

Pública (1930) e o Movimento dos Pioneiros da Educação Nova (1932) marcam uma mudança qualitativa na forma como o Estado e a sociedade compreendem a educação. Novas concepções e políticas inseriram, gradativamente, a educação como um bem público e um direito social. Pela primeira vez, de forma mais nítida, o cidadão é instituído como titular de um direito, e o Estado, tornado responsável pela sua implementação, via políticas públicas que promovem a laicidade e o princípio da gratuidade. Ao reconhecer e incorporar a educação com um direito social, o Estado-nação se conecta à cidadania (Trevisol, 2018).

A instrução primária, com duração de 2 a 5 anos, foi estruturada a partir de 1920 mediante as reformas estaduais. A escolaridade mínima obrigatória de 8 anos foi estabelecida somente em 1971 (Lei n. 5.692); a de 9 anos em 2006 (Lei n. 11.274) e a de 14 anos (dos 4 aos 17 anos de idade, envolvendo a educação básica, inclusive para os jovens e adultos que não tiveram acesso na idade própria) em 2009 (EC n. 59). A partir de 2016, a educação básica de 4 a 17 anos passou a ser obrigatória e gratuita. A despeito de o Estado brasileiro ter reconhecido a educação como um direito social na década de 1930, foi somente em 1988 que o ensino obrigatório foi assumido pela Constituição como um direito público subjetivo (Trevisol, 2018).

No decorrer do tempo, veremos que a educação brasileira passou por diversas fases, de acordo com o contexto histórico de cada época. No quadro a seguir, cada fase é abordada com suas especificidades.

Quadro 1 - A Educação Brasileira no decorrer do tempo

<b>Períodos</b>	<b>Dimensões da universalização</b>
Brasil Colônia (1500-1822)	Ensino público inexistente. Os Colégios Jesuítas viabilizaram a educação para os filhos da aristocracia e a formação do clero. O analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais era de cerca de 99% (Gomes, 2010, p. 215).
Império 1822-1889	Embora a Constituição de 1824 garantisse “instrução primaria, e gratuita a todos os cidadãos” (Artigo 179, XXXII) (Brasil, 1824) o acesso continuou sendo um privilégio. Em 1884, as matrículas do ensino primário correspondiam a 13% da população de crianças de 7 a 12 anos (IBGE, 2006b, p. 1, 2006a, p. 1). Cerca 84% da população era analfabeta em 1887 (Carvalho, 2014, p. 24).
Primeira República 1889-1929	A Constituição Republicana de 1891 não inseriu qualquer direito à educação. Desde o Ato Adicional de 1834 a educação primária estava a cargo das províncias (estados). Cada unidade da federação organizava seu ensino primário, que variava de 2 a 5 anos de ensino gratuito (Romanelli, 2014, p.130; Nagle, 2009, p. 226-233). As matrículas do ensino primário em 1929 correspondiam a

	<p>35% da população de crianças de 7 a 12 anos (Nagle, 2009, p. 314; IBGE, 2006a, p.1).</p> <p>Cerca de 65% da população era analfabeta (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003a, p. 6).</p>
<p>Ditadura Vargas 1930-1945</p>	<p>Em 1945 as matrículas no ensino primário atingiram cerca de 45% das crianças de 7 a 12 anos (IBGE, 2006b, p. 1; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 1987, p. 155- 163). A despeito da Constituição de 1934 ter garantido “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos” (artigo 150, § único, c) (Brasil, 1934), em 1940 o analfabetismo era de cerca 56,1% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003a, p. 6).</p>
<p>Redemocratização 1945-1964</p>	<p>A LDB de 1961 definiu o ensino primário de, no mínimo, 4 séries anuais, a partir dos 7 anos (Brasil 1961), (artigos 26-27). Em 1964 o Brasil alcançou 66,14% de frequência escolar de 7 a 11 anos (Romanelli, 2014, p. 85), com taxa de analfabetismo de cerca de 39,7% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003, p. 6).</p>
<p>Ditadura Militar 1964-1984</p>	<p>A Constituição de 1967 e a LDB de 1971 definiram “o ensino obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos.” A frequência escolar no ensino gratuito e obrigatório correspondia a 85% em 1985 (Germano, 2011, p. 169). Em 1980 o analfabetismo era de cerca de 25,9% (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2003a, p. 6).</p>
<p>Redemocratização 1985-2016</p>	<p>A Constituição de 1988 estabeleceu como direito público subjetivo o ensino fundamental de 8 anos (obrigatório e gratuito), extensivo aos que não tiveram acesso na idade própria. As Leis posteriores (n. 9.394/96, n. 11.274/06, n. 11.494/07, n. 11.378/08 e n. 12.796/13) e a Emenda Constitucional n. 59/09 regulamentaram aspectos importantes do Texto Constitucional e inseriram políticas de expansão da educação básica. Em 2013 a frequência escolar atingiu 81,4% das crianças de 4 e 5 anos da pré-escola; 98,4% das crianças de 6 a 14 anos e 84,3% dos jovens do ensino médio. Nesse mesmo ano o analfabetismo atingiu 8,5% e o analfabetismo funcional, 29,4% da população de 15 anos ou mais (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2015, p. 25, 42 e 56).</p>

Fonte: Trevisol (2018, p. 37-38). Adaptado pela autora (2024)

Desde a instauração do Brasil-Colônia (1500 – 1822) até a Redemocratização (1985 – 2016), a educação básica brasileira foi norteadada por legislações que marcaram a sua trajetória. Dentre os marcos regulatórios, destacam-se a Constituição Federal (1988) e a LDBEN (1996).

As políticas e diretrizes estabelecidas pela Constituição de 1988 receberam regulamentações específicas nas décadas seguintes que ensejaram importantes políticas públicas destinadas à universalização da educação básica brasileira. A LDB de 1961 definiu o ensino primário de, no mínimo, 4 séries anuais, a partir dos 7 anos. A Constituição de 1967 e a LDB de 1971 definiram o ensino obrigatório e gratuito dos 7 aos 14 anos. Finalmente, a LDB de 1996 definiu políticas de expansão da educação básica, consolidando a oferta de ensino da pré-escola até o Ensino Médio.

Diante do exposto, vemos que este reconhecimento positivado, dentro de um Estado Democrático de Direito, tem atrás de si um longo caminho percorrido. Da instrução própria das primeiras letras no Império, reservada apenas aos cidadãos, ao ensino primário de quatro anos nos estados da Velha República, do ensino primário obrigatório e gratuito na Constituição de 1934, à sua extensão para oito anos em 1967, derrubando a barreira dos exames de admissão, e chegamos ao direito público subjetivo e ao novo conceito de Educação Básica (Cury, 2000).

O Quadro a seguir apresenta os marcos regulatórios da Educação Brasileira e suas normativas.

Quadro 2 - Marcos Regulatórios da Educação Brasileira

Constituição de 1988	A CF estabeleceu a obrigatoriedade e a gratuidade para os oito anos do Ensino Fundamental (até então denominado de 1º Grau) e para os estudantes que não tiveram acesso na idade própria. Definido como “direito público subjetivo”, o Ensino Fundamental passou a ser um dever do Estado, devendo ser ofertado de forma gratuita (artigos 208, § 1º) (Brasil, 1988). Além do Ensino Fundamental obrigatório, a CF fixou a “progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio”; o “atendimento em creche e pré-escola às crianças de zero a seis anos de idade”; o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” e o “atendimento ao educando, no Ensino Fundamental, através de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.” (artigo 208, II, III e IV, VII) (Brasil, 1988). Também estabeleceu a universalização do Ensino Fundamental e a erradicação do analfabetismo como prioridades para a década seguinte, fixando a aplicação de 50% dos recursos com vinculação à educação no Art. 212 da Constituição Federal. A CF, no entanto, não assumiu
----------------------	--

	<p>grandes compromissos com a universalização do ensino profissional e superior ao não definir claramente as obrigações do Estado, pois definiu vagamente entre os deveres do Estado com a educação o “acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um.” (artigo 208, V), (Brasil, 1988).</p>
<p>Emenda Constitucional n. 14/1996</p>	<p>Em 1996, foi aprovada a Emenda Constitucional n. 14, que criou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), vinculando 60% dos recursos de estados e municípios da educação ao Ensino Fundamental de que trata o artigo 212 da CF. O FUNDEF substituiu a definição que determinava à União, aos estados e os municípios a aplicação mínima de 50% dos recursos do artigo 212 para “eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental.” Reduziu a obrigação da União de 50% para 30% e aumentou a dos estados e municípios de 50% para 60% dos 25% do artigo 212, ou seja, 15% da receita de impostos. Em troca a União recebeu a atribuição de aplicar 30% dos recursos do artigo 212 e exercer a função “redistributiva” na complementação dos recursos do Fundef para garantir um valor mínimo nacionalmente definido por aluno. O FUNDEF reduziu as responsabilidades da União e aumentou a dos estados e municípios. Ao vincular 15% dos 25% do artigo 212 para essa finalidade, o FUNDEF criou dificuldades para os municípios financiarem a educação infantil e os estados, financiarem o ensino médio (Brasil, 1988, 1996a, 2009).</p>
<p>LDB 1996 (Lei n. 9.394/96)</p>	<p>Após oito anos da Constituição Federal, o Congresso Nacional aprovou em 1996 a nova LDB (Lei n. 9.394/96). Em relação à universalização a nova LDB reproduziu o que havia sido definido na CF, detalhando sua implementação. As principais mudanças dizem respeito à organização da educação nacional. Foi preservada a autonomia administrativa dos entes federados para a instituição de sistemas de ensino, mediante regime de colaboração, cabendo à União a coordenação da política nacional da educação. Além disso, introduziu a educação infantil e, principalmente, inseriu pela primeira vez na legislação educacional brasileira, o conceito de “educação básica”, incluindo os diferentes níveis e modalidades da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Flexibilizou, ainda, a estrutura organizativa dos níveis de ensino para formas alternativas ao sistema seriado (Brasil, 1996b). Estabeleceu também que o Ensino Fundamental e o Médio passariam a ter uma “carga horária mínima anual” de “oitocentas horas”, em um mínimo de “duzentos dias de efetivo trabalho escolar” (artigo 24, I,) e que os currículos deveriam ter uma “base nacional comum, a ser</p>

	<p>complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (artigo 26). A nova LDB também definiu diretrizes para organizar os diferentes níveis e modalidades da educação básica. Em relação à educação infantil, estabeleceu prazo para as creches e pré-escolas se integrem ao sistema de ensino (artigo 89). Em relação ao Ensino Fundamental definiu diretrizes a fim de cumprir a condição de educação universal garantida para toda a população. Para o ensino médio priorizou a formação geral, alterando o caráter técnico-profissional estabelecido pela Lei n. 5.692/71. A Educação de Jovens e Adultos deixou de ser “ensino supletivo” e, embora não obrigatória, passou a ser direito público subjetivo para os jovens e adultos e definiu a possibilidade de cursos e exames. A Educação Especial também foi contemplada. A nova LDB instituiu também a “Década da Educação” em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 87).</p>
Lei n. 11.274/06	<p>Em 2006 foi promulgada a Lei n. 11.274, que altera a redação dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394 da LDB, ficando estabelecida a duração de nove anos para o Ensino Fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade (Brasil, 2006a).</p>
Lei n. 11.494/07	<p>Promulgada em 20 de junho de 2007, a Lei n. 11.494 institui, no âmbito de cada Estado e do Distrito Federal, um Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), de natureza contábil, nos termos do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT) (Brasil, 2007).</p>
Lei n. 11.378/08	<p>Promulgada em 16 de julho de 2008, a referida Lei institui o piso salarial profissional nacional aos professores do magistério público da Educação Básica a que se refere a alínea “e” do inciso III do caput do artigo 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (Brasil, 2008 a).</p>
Lei Nº 12.796/13	<p>Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências, com destaque para o artigo 6º que determina o “dever dos pais ou responsáveis efetuar a matrícula das crianças na educação básica a partir dos 4 (quatro) anos de idade.”</p>
	<p>Após oito anos da Constituição Federal, o Congresso Nacional aprovou em 1996 a nova LDB (Lei n. 9.394/96). Em relação à universalização a nova LDB reproduziu o que havia sido definido na CF, detalhando sua implementação. As</p>

<p>LDB 1996 (Lei n. 9.394/96)</p>	<p>principais mudanças dizem respeito à organização da educação nacional. Foi preservada a autonomia administrativa dos entes federados para a instituição de sistemas de ensino, mediante regime de colaboração, cabendo à União a coordenação da política nacional da educação. Além disso, introduziu a educação infantil e, principalmente, inseriu pela primeira vez na legislação educacional brasileira, o conceito de “educação básica”, incluindo os diferentes níveis e modalidades da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio. Flexibilizou, ainda, a estrutura organizativa dos níveis de ensino para formas alternativas ao sistema seriado (Brasil, 1996b). Estabeleceu também que o Ensino Fundamental e o Médio passariam a ter uma “carga horária mínima anual” de “oitocentas horas”, em um mínimo de “duzentos dias de efetivo trabalho escolar” (artigo 24, I,) e que os currículos deveriam ter uma “base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e da clientela.” (artigo 26). A nova LDB também definiu diretrizes para organizar os diferentes níveis e modalidades da educação básica. Em relação à educação infantil, estabeleceu prazo para as creches e pré-escolas se integrarem ao sistema de ensino (artigo 89). Em relação ao Ensino Fundamental definiu diretrizes a fim de cumprir a condição de educação universal garantida para toda a população. Para o ensino médio priorizou a formação geral, alterando o caráter técnico-profissional estabelecido pela Lei n. 5.692/71. A Educação de Jovens e Adultos deixou de ser “ensino supletivo” e, embora não obrigatória, passou a ser direito público subjetivo para os jovens e adultos e definiu a possibilidade de cursos e exames. A Educação Especial também foi contemplada. A nova LDB instituiu também a “Década da Educação” em sintonia com a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (artigo 87).</p>
---	---

Fonte: Trevisol (2018, p. 37-38). Adaptado pela autora (2024).

Os marcos regulatórios da Educação Brasileira a partir da década de 1990 foram se estruturando após a promulgação da Constituição Federal de 1988 que abriu caminhos para os avanços se concretizarem na realidade da educação nacional. Destaca-se, nesse sentido, a importância da Emenda Constitucional nº14 (1996) que instituiu o FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, criado no mesmo ano da atual LDB (1996). Além do FUNDEF, a ampliação do Ensino Fundamental de 8 anos para 9 anos tornou a matrícula no 1º ano obrigatória aos 6 anos de idade, ampliando assim o tempo para a alfabetização das crianças. Em 2007, após onze anos, é criado

o FUNDEB, que veio em substituição ao FUNDEF, passando a incorporar então a Educação Infantil e o Ensino Médio, em detrimento ao FUNDEF que prescrevia apenas o Ensino Fundamental. Vale ressaltar que o FUNDEB assumiu todos os profissionais da educação em seu bojo, e não somente o segmento do Magistério, conforme previa o fundo anterior.

Antes da atual LDB, a Educação Brasileira foi regida por legislações anteriores, que buscavam atender às demandas de seu tempo e regularizar normativas educacionais.

### Quadro 3 - A universalização da educação brasileira (1961-1971)

<p>A Lei n. 4.024/61 foi fortemente influenciada pelos defensores do ensino privado. A obrigatoriedade do ensino foi retirada, ficando delegada à família a escolha do gênero de educação a ser dado aos filhos (Artigo 2º) (Brasil, 1961). Além de não obrigar o Estado a ofertar o ensino, também abriu exceções, retirando a obrigatoriedade da matrícula no ensino primário para os casos de comprovado estado de pobreza do pai ou responsável; insuficiência de escolas; matrícula encerrada; doença ou anomalia grave da criança (Artigo 30, § único) (Brasil, 1961). O Artigo 3º retirou do Estado a obrigação de garantir escola pública. O direito à educação, segundo o referido artigo, “é assegurado: I- pela obrigação do poder público e pela liberdade de iniciativa particular de ministrarem o ensino em todos os graus, na forma de lei em vigor; II - pela obrigação do Estado de fornecer recursos indispensáveis para que a família e, na falta desta, os demais membros da sociedade se desobriguem dos encargos da educação, quando provada a insuficiência de meios, de modo que sejam asseguradas iguais oportunidades a todos.” (Art. 3º) (Brasil, 1961). A LDB de 1961 manteve a obrigação das empresas industriais, comerciais e agrícolas com mais de 100 pessoas de oferecer educação primária aos filhos dos empregados (Artigo 32) (Brasil, 1961). Também criou a escola pública paga para o ensino médio e superior.</p>
<p>A Constituição Federal de 1967, promulgada no auge da Ditadura Militar, tornou obrigatório o ensino de 7 a 14 anos e estabeleceu a sua gratuidade nos estabelecimentos primários oficiais (artigos 168, § 3º, II) (Brasil, 1967).</p>
<p>A LDB de 1971 introduziu mudanças importantes no que tange à universalização. Entre outras diretrizes, ampliou o tempo de ensino obrigatório de 4 para 8 anos (já estabelecido na CF de 1967); alterou a estrutura da educação básica (unificando o ensino primário e o ginásial), dando origem ao ensino de 1º Grau (de 8 anos obrigatórios); transformou o colegial em ensino de 2º Grau. No Art. 20, estabelece que “O ensino de 1º grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos, cabendo aos Municípios promover, anualmente, o levantamento da população que alcance a idade escolar e proceder à sua chamada para matrícula.” (Brasil, 1971). A Lei n. 5.692 estabeleceu também a formação mínima dos professores de 1º e 2º Graus, assim como redefiniu o concurso público para o ingresso de docentes e os respectivos níveis de remuneração nos planos de carreira (Artigo 30, 34, 36 e 39).</p>

Ficou mantida a liberdade de atuação para a iniciativa privada, fortalecida com o apoio financeiro público.
---

Fonte: Trevisol (2018, p. 37-38). Adaptado pela autora (2024).

Partindo da análise dos marcos regulatórios da educação brasileira, vemos a evolução no que se refere à universalização da educação básica, considerando que na LDB – Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional de 1961, o artigo 2º da referida Lei n. 4.024/61, retirou a obrigatoriedade do ensino, ou seja, deixou a cargo da família a escolha do gênero de educação a ser dado aos filhos (Brasil, 1961). Essa lei deixou também de obrigar o Estado a ofertar o ensino, bem como abriu exceções quanto à matrícula no ensino primário, desobrigando os casos de comprovado estado de pobreza do pai ou responsável, bem como desobrigando a matrícula em caso de insuficiência de escolas e quadro de doença ou anomalia grave da criança (artigo 30, § único), (Brasil, 1961).

Já a LDB de 1971 trouxe melhorias quanto à universalização da educação básica, já que ampliou o tempo de ensino obrigatório de 4 para 8 anos, e estabeleceu formação mínima dos professores para atuarem no 1º e 2º graus, e inclusive prescreveu o concurso público para o ingresso na carreira docente.

Com efeito, diante das análises realizadas em relação à LDB (1961) e LDB (1971), é possível acompanhar a evolução das diretrizes legais no cenário nacional brasileiro quanto à universalização dos direitos e garantias educacionais. Com isso, partindo da premissa de que todo ser humano tem direito à instrução, a instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. Assim, em se tratando de obrigatoriedade, a LDB (1996) em vigor atualmente, prevê importantes ordenamentos que sinalizam regulamentações essenciais a respeito da Educação Básica.

De acordo com o artigo 21, a educação escolar compõe-se de: I – a educação básica, formada pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio; II – educação superior (Brasil, 1996).

Em relação à educação infantil, o artigo 29 prevê que se trata da primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade (Brasil 1996). Quanto à oferta dessa importante etapa de ensino, vemos que:

Artigo 30 – A educação infantil será oferecida em:

I – Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – Pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade (Brasil, 1996).

A nossa atual LDB, popularmente conhecida como Lei Darcy Ribeiro<sup>2</sup> prevê em seu artigo 22 que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.”

Já o artigo 23 institui que a educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

O artigo 24 cita a respeito dos níveis fundamental e médio da educação básica, bem como dispõe das suas regras de organização, como carga horária, forma de classificação do estudante, arranjo das turmas nas escolas, verificação do rendimento escolar, controle da frequência e expedição de certificados de conclusão de curso.

Dessa forma, compreender as nuances que permearam os processos de instauração da educação formal no país é revelador para a compreensão do cenário educacional atual, que envolve os múltiplos processos de organização do sistema escolar. A transição do século XX para o XXI trouxe grandes mudanças no eixo econômico, sociocultural, ético-político, ideológico e teórico para a sociedade pós-moderna. Segundo Frigotto e Ciavatta (2003, p. 94), “essas mudanças são causadas pela tríplice crise: do capital, ético-política e teórica”.

Além da referida LDB (1996), o Plano Nacional de Educação – PNE, instituído pela Lei n. 13.005/2014, e aprovado com vigência de 10 (dez) anos (2014-2024), segue como importante norteamento das ações da educação brasileira no século XXI. É importante considerar que o Plano Nacional de Educação – PNE, foi elaborado e aprovado com vistas ao cumprimento do disposto no artigo 214 da Constituição Federal, que assim determina:

---

<sup>2</sup> A LDB (1996) é conhecida popularmente como Lei Darcy Ribeiro em homenagem a este importante educador e político brasileiro, que foi um dos principais formuladores desta lei.

Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, de duração decenal, com o objetivo de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir diretrizes, objetivos, metas e estratégias de implementação para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a: (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009).

I - Erradicação do analfabetismo;

II - universalização do atendimento escolar;

III - melhoria da qualidade do ensino;

IV - formação para o trabalho;

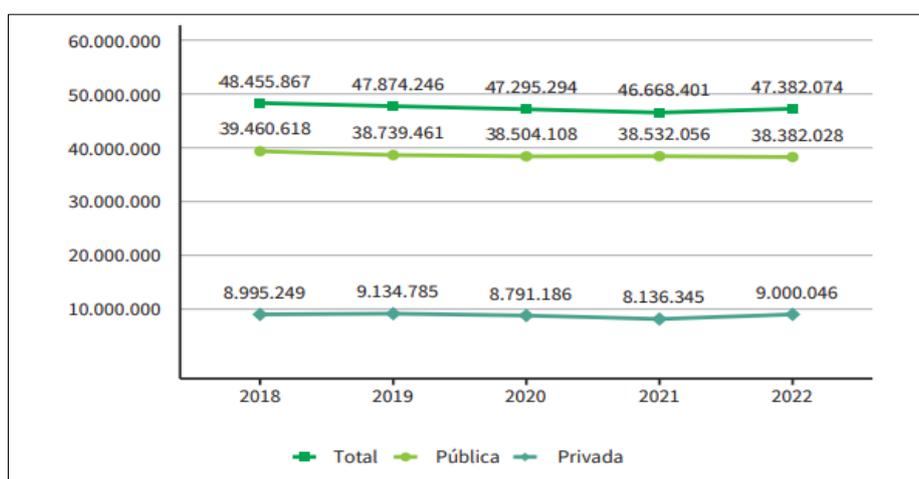
V - promoção humanística, científica e tecnológica do País.

VI - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do produto interno bruto. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Brasil, 1988).

O PNE conta com 20 metas e estratégias de execução para cada meta. Diante disso, o acompanhamento das metas é um fator que situa os resultados produzidos pela nossa educação básica, e como importante mecanismo de acompanhamento dos nossos resultados educacionais temos o Censo Escolar.

De fato, compreender a educação básica requer um olhar múltiplo para todas as faces e aspectos que envolvem esse universo amplo, permeado por singularidades e particularidades, em um cenário educacional formado por um país de dimensões continentais. A fim de lançarmos bases para reflexões, vale ressaltar a importância da análise de dados estruturais para um esboço da realidade educacional brasileira.

Gráfico 1 - Número de matrículas na Educação Básica, de 2018 à 2022



Fonte: Censo Escolar (2021).

A Educação Básica no país conta atualmente com números expressivos. De acordo com o Censo Escolar<sup>3</sup>, no ano de 2022, foram registradas 47,4 milhões de matrículas nas 178,3 mil escolas de educação básica no Brasil, cerca de 714 mil matrículas a mais (1,5%) em comparação com 2021. Essa elevação é reflexo da expansão da rede privada, que passou de 8,1 milhões em 2021 para 9 milhões em 2022, chegando próximo ao nível observado em 2019, antes da pandemia. Segundo informações do gráfico apresentado anteriormente.

Vale ressaltar que esses números expressam uma somatória de todas as matrículas das etapas da educação básica: Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Em relação à pré-escola, o gráfico a seguir, expressa que, apesar da queda de 5,8% das matrículas na educação infantil entre os anos de 2020 e 2021, verificou-se uma elevação de 8,5% entre 2021 e 2022. De acordo com esses dados, vemos que o crescimento ocorreu principalmente devido à rede privada, que teve aumento de 25,3% no último ano (29,9% na creche e 20,0% na pré-escola), enquanto a rede pública apresentou aumento de 3,5% (8,9% na creche e 0,3% na pré-escola).

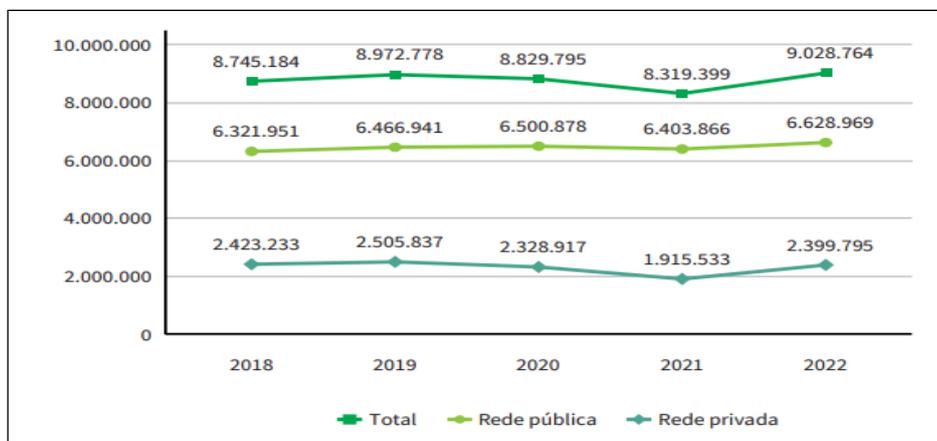
Em relação às informações do Censo Escolar 2021, trazemos dados do PNE – Plano Nacional de Educação para estabelecer espaços de reflexões. Das 20 metas do PNE, as metas 1, 2 e 3 referem-se à universalização das etapas da Educação Básica, sendo a meta 1 referente à Educação Infantil; a meta 2 referente ao ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e a meta 3 prevê a universalização do atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) à 17 (dezessete) anos e elevar até o final do período da vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

O gráfico a seguir retrata a evolução do número de matrículas na Educação Infantil com base na Rede de Ensino, do ano de 2018 à 2022.

---

<sup>3</sup> O Censo Escolar da Educação Básica é um levantamento estatístico anual coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e realizado em parceria com secretarias estaduais e municipais de educação, escolas públicas e privadas de todo o País, segundo a Portaria Inep nº 89/2022 (INEP 2023).

Gráfico 2 - Evolução do número de matrículas na Educação Infantil segundo a Rede de Ensino no Brasil de 2018 à 2022



Fonte: Censo Escolar (2021).

De acordo com os dados apresentados, houve evolução do número de matrículas na Educação Infantil, com destaque para o aumento de matrículas da Rede Privada de ensino. Vale ressaltar que o aumento do número de matrículas na Educação Infantil é uma das Metas estabelecidas no PNE – Plano Nacional de Educação, que prevê:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE (Brasil, 2014).

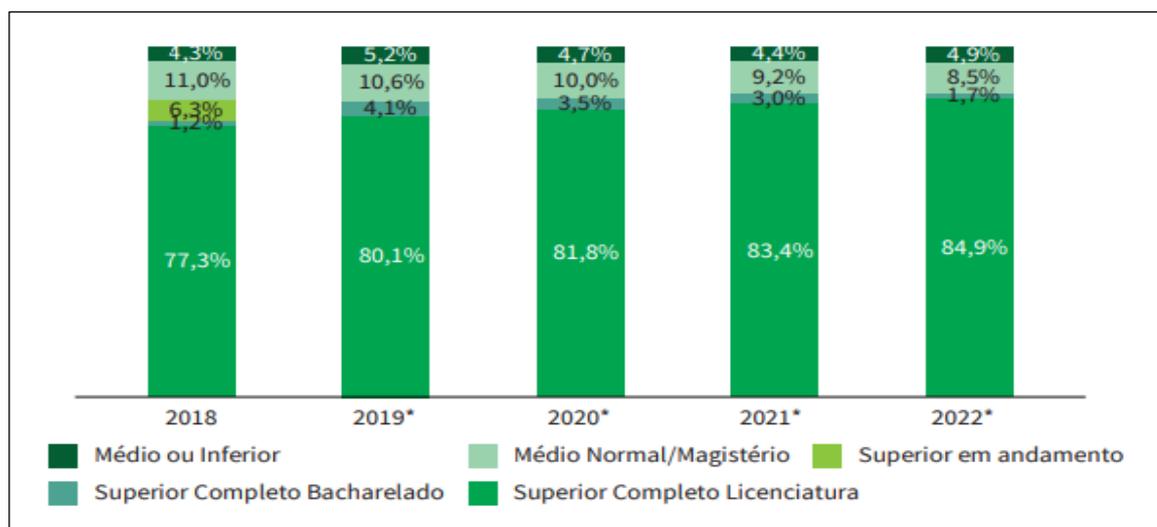
Quanto ao ensino fundamental, em 2022, foram registradas 26,5 milhões de matrículas nessa etapa de ensino. Esse valor é 2,7% menor do que o registrado para o ano de 2018. Nesse mesmo período a queda no número de matrículas foi maior nos anos iniciais (4,1%) do que nos anos finais (0,9%) dessa etapa.

Foram registradas 7,9 milhões de matrículas no ensino médio em 2022, aumentando 1,2% no último ano. Esse crescimento estabelece uma tendência de aumento nas matrículas observadas nos últimos quatro anos (aumento de 5,4% de 2019 a 2022). Em relação ao número de matrículas da educação especial, o número chegou a 1,5 milhão em 2022, um aumento de 29,3% em relação a 2018. Considerando apenas a faixa etária de 4 a 17 anos da educação especial, verifica-se que o percentual de matrículas de alunos incluídos em classes comuns também vem aumentando gradativamente, passando de 92,0% em 2018, para 94,2% em 2022.

Lançando um olhar sobre a docência, vemos que em 2022 foram registrados 2,3 milhões de professores na educação básica brasileira. A maior parte deles atua no ensino fundamental

(61,1%), etapa em que se encontram 1.414.211 docentes. Do total de docentes que atuam nos anos iniciais do ensino fundamental, 86,6% têm nível superior completo (84,9% em grau acadêmico de licenciatura e 1,7% de bacharelado) e 8,5% têm ensino médio normal/magistério. Foram identificados ainda 4,9% com nível médio ou inferior.

Gráfico 3 - Escolaridade dos docentes dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental no Brasil de 2018 à 2022

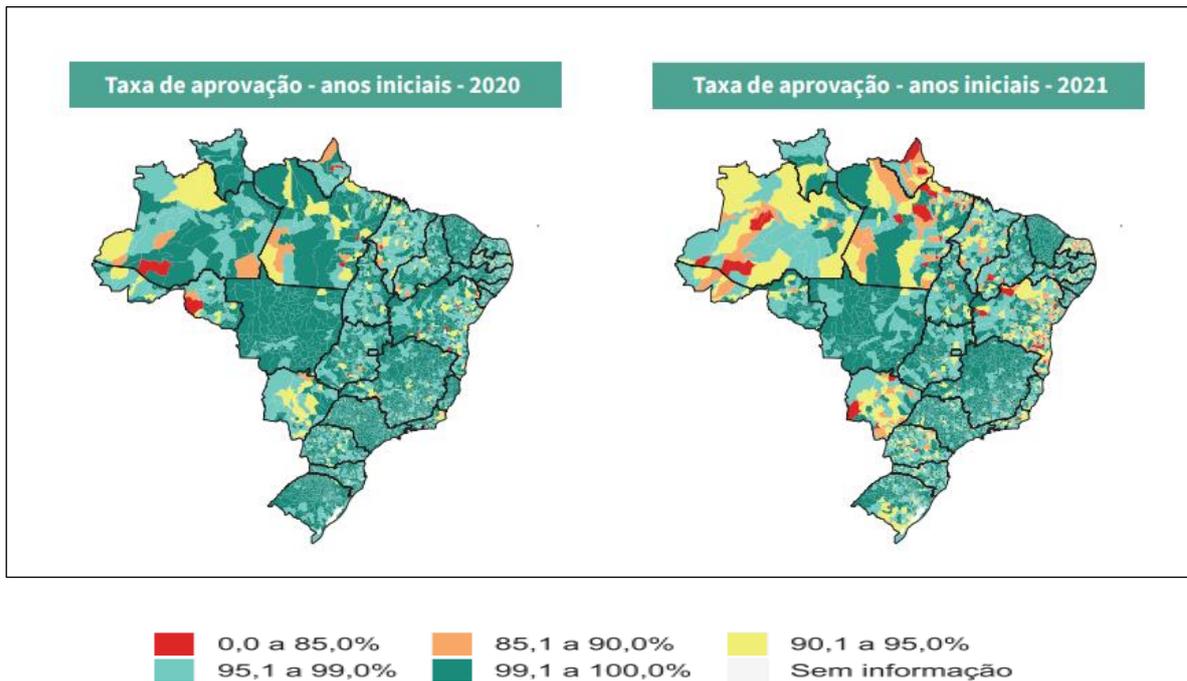


Fonte: Censo Escolar (2022).

Em relação aos dados referentes à escolaridade dos docentes, vemos que o PNE – Plano Nacional de Educação, na sua Meta 15, vem garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os municípios uma política nacional de formação dos profissionais da educação, segundo os incisos I, II, III do Caput do artigo 61 da LDB (Brasil, 1996). Esta Meta assegura que todos os professores da Educação Básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

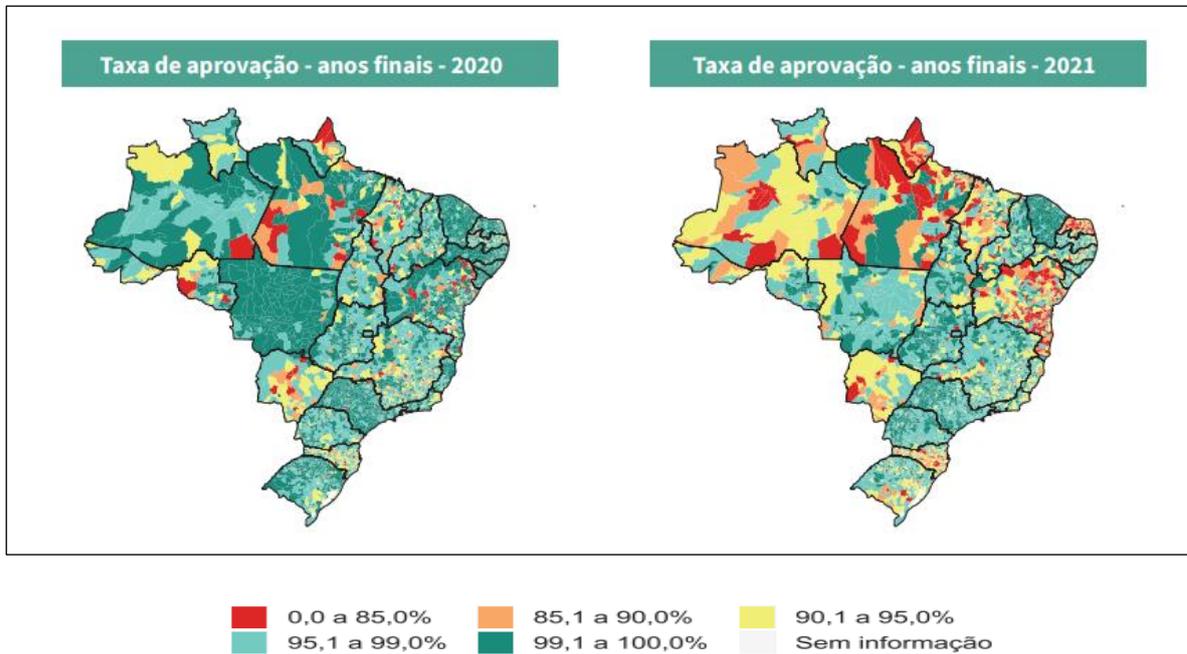
Quanto às taxas de aprovação, segundo a etapa de ensino, por município, no nosso país nos anos 2000 e 2021 temos os dados a seguir:

Gráfico 4 - Taxas de aprovação nos anos iniciais do Ensino Fundamental – Anos 2020 e 2021



Fonte: Censo Escolar (2021).

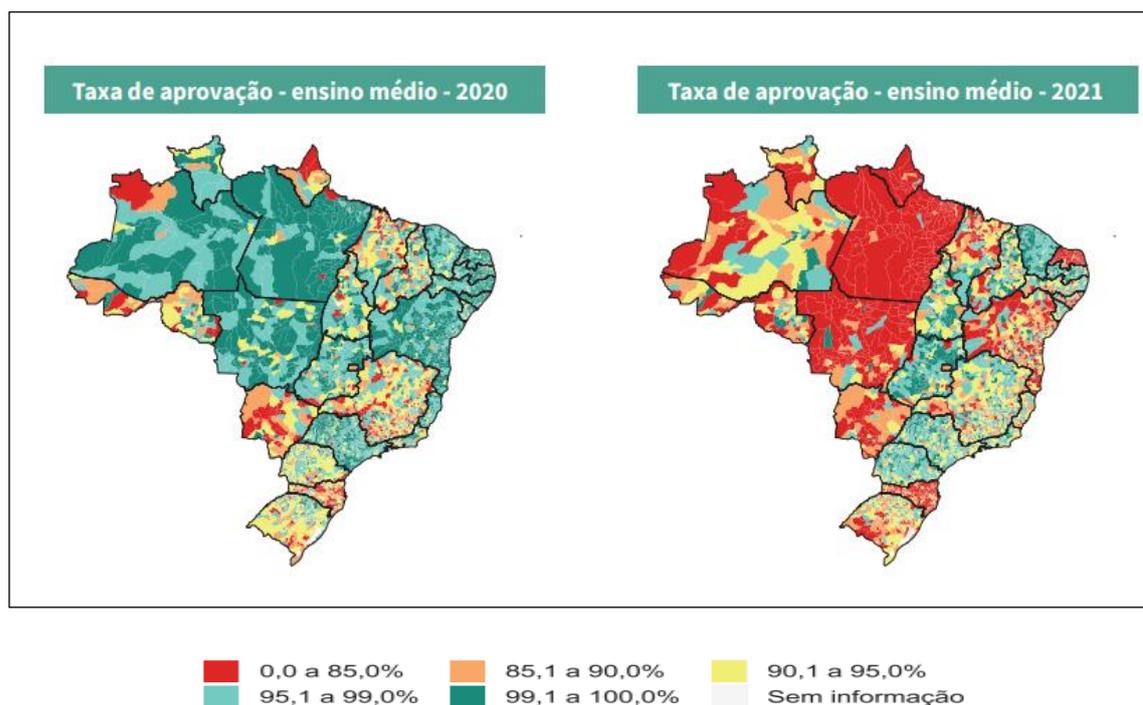
Gráfico 5 - Taxas de aprovação nos anos finais do Ensino Fundamental – Anos 2020 e 2021



Fonte: Censo Escolar (2021).

Vemos na descrição das imagens, a distribuição territorial da proporção de aprovados nos anos letivos de 2020 e 2021, com dados dos anos finais do ensino fundamental e ensino médio. De acordo com a legenda, vemos as taxas de aprovação por cores.

Gráfico 6 - Taxas de aprovação no Ensino Médio – Anos 2020 e 2021



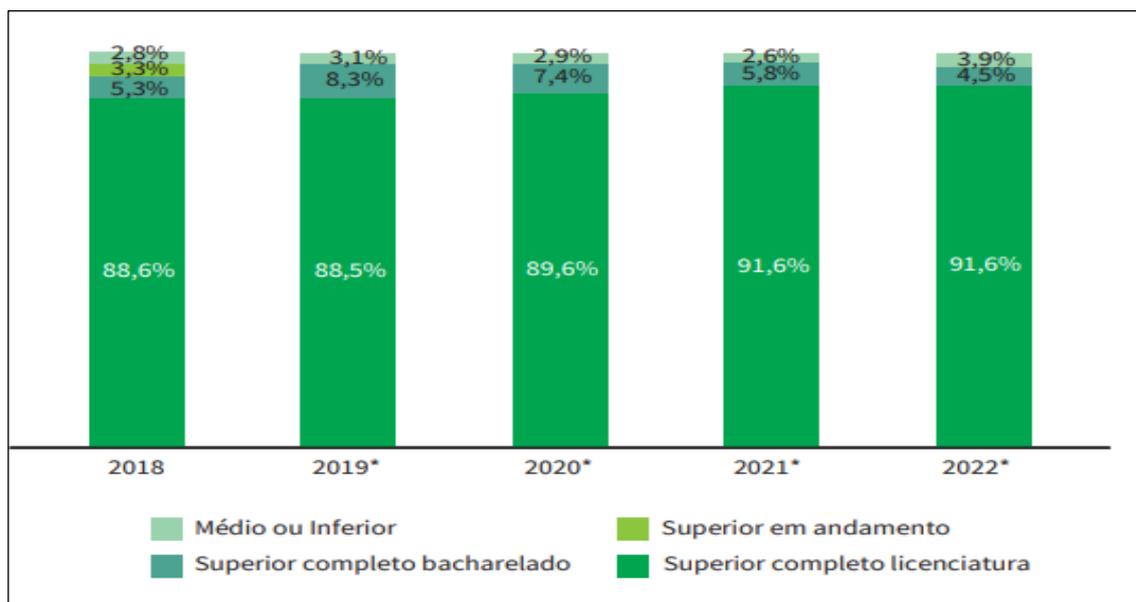
Fonte: Censo Escolar (2021).

Há visualmente uma redução na taxa de aprovados para todas as etapas de ensino. Destaca-se, no entanto, que as taxas de aprovação tiveram uma grande elevação entre 2019 e 2020 por conta de ajustes realizados pelas escolas perante a pandemia e que, apesar da redução observada em 2021, as taxas de aprovação ainda seguem em patamar superior ao observado em 2019 – a queda em 2021 está relacionada ao arrefecimento da pandemia de covid-19 no país.

Em relação à etapa do Ensino Médio, é notório a queda dos índices de aprovação, em comparação ao ano anterior. Esse dado estabelece uma conexão com a necessidade de adequações em relação às políticas públicas envolvendo o Ensino Médio por tratar-se de uma etapa do ensino com índices evidentes de reprovação.

Considerando os docentes que atuam no ensino médio, 96,1% têm nível superior completo (91,6% em grau acadêmico de licenciatura e 4,5%, bacharelado) e 3,9% possuem formação de nível médio ou inferior.

Gráfico 7 - Escolaridade dos docentes do Ensino Médio – Anos 2018 e 2022



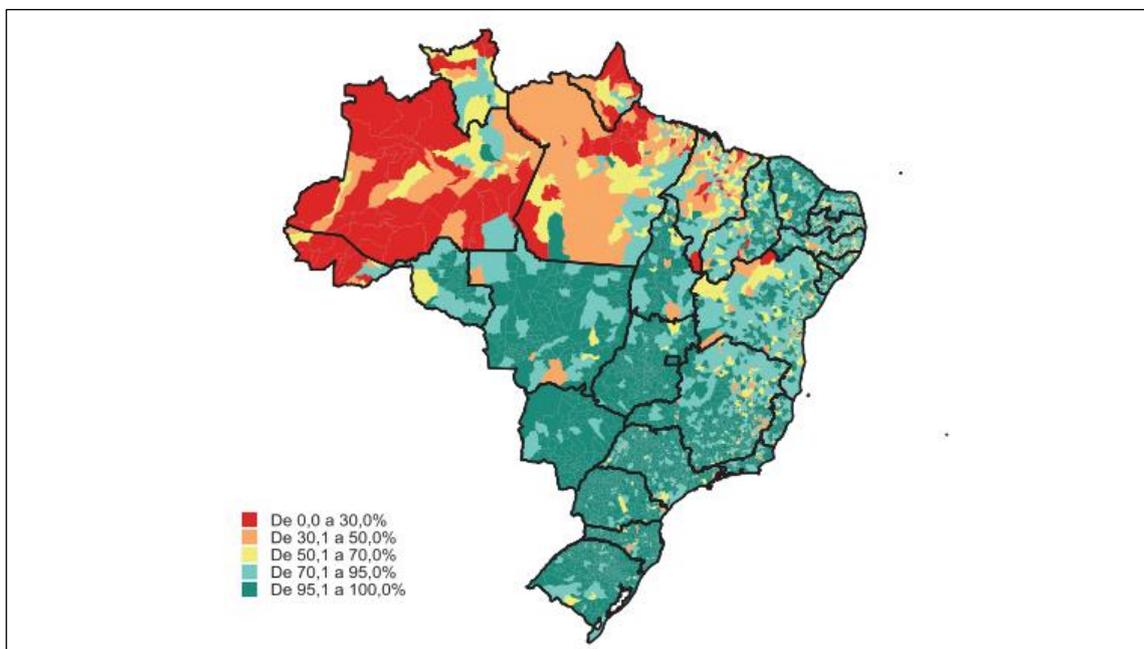
Fonte: Censo Escolar (2021).

O Brasil conta, em 2022, com 178.346 escolas de Educação Básica. Desse total, a rede municipal é responsável por aproximadamente dois terços das escolas (60,1%), seguida da rede privada (23,0%). Do total de escolas de educação básica, 113.409 ofertam matrículas da educação infantil (74.367 de creche e 99.743 de pré-escola), enquanto o ensino fundamental está presente em 122.469 (105.360 de anos iniciais e 61.785 de anos finais) e o ensino médio em 29.413 unidades.

As escolas de pequeno porte (até 50 matrículas) estão concentradas nas regiões Norte (35,4%) e Nordeste (22,7%). Os estados com o maior percentual de escolas de pequeno porte são Acre (46,7%), Amazonas (42,4%) e Roraima (41,8%).

Ao avaliar a disponibilidade de internet nas escolas da educação básica, percebe-se que esse recurso é pouco presente (proporção geral inferior a 60%) nos estados do Acre, Amazonas, Pará, Roraima e Amapá.

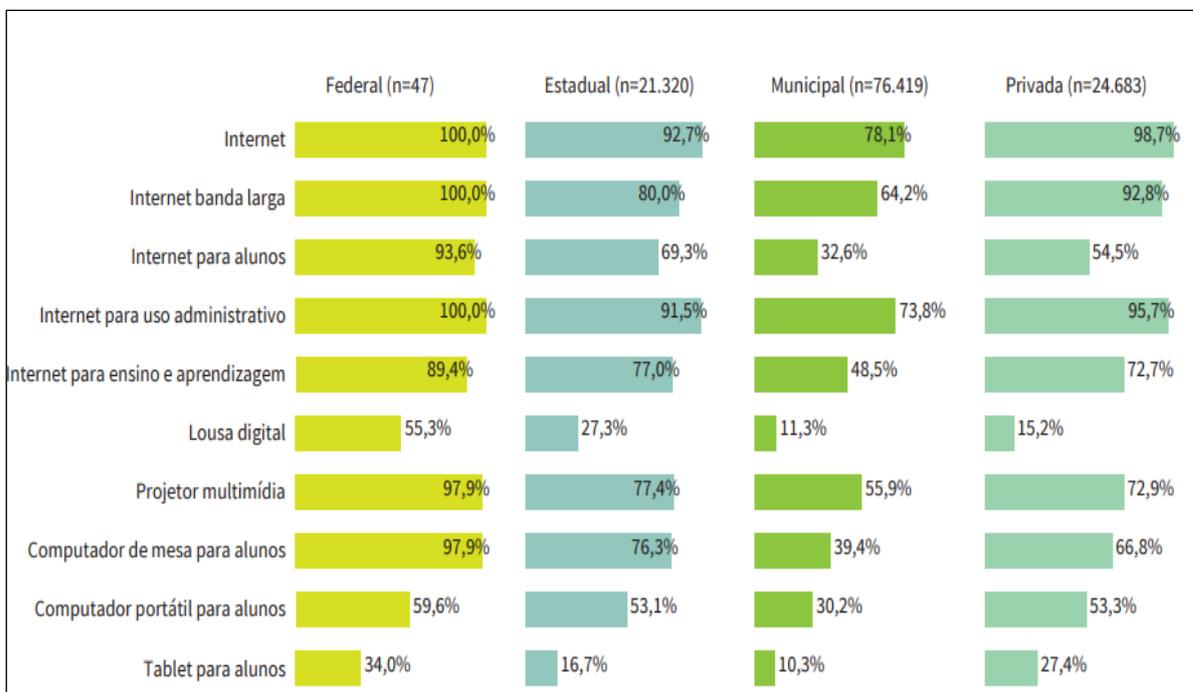
Gráfico 8 - Percentual de escolas da Educação Básica com acesso à internet, por município, Brasil 2022



Fonte: Censo Escolar (2022).

Apesar de possuir o maior número de escolas do ensino fundamental, a rede municipal é a que menos dispõe de recursos tecnológicos, como lousa digital (11,3%), projetor multimídia (55,9%), computador de mesa (39,4%) ou portátil (30,2%) para os alunos e internet disponível para uso dos estudantes (32,6%), como mostra o Gráfico abaixo (entre parênteses, o número de escolas de cada rede de ensino).

Gráfico 9 - Recursos tecnológicos disponíveis nas escolas de Ensino Fundamental segundo a dependência administrativa, Brasil 2022



Fonte: Censo Escolar (2022).

A disponibilidade de recursos tecnológicos nas escolas de ensino médio é maior do que nas do ensino fundamental. Recursos como internet banda larga, computador de mesa, computador portátil e tablet para os alunos são encontrados na rede estadual para, respectivamente, 84,4%, 80,3%, 55,4% e 17,3% das escolas e na rede privada para 96,1%, 78,2%, 59,4% e 33,2% das escolas.

Do total de 188.840 gestores declarados nas 178,3 mil escolas em 2022, 86,2% são diretores e 13,8% possuem outros cargos. Dos diretores, 80,7% são do sexo feminino. Quando observada a escolaridade, o percentual de diretores que completaram o ensino superior é de 90,0%. O percentual daqueles com curso superior é maior nas redes federal e estadual, com 99,4% e 97,4%, respectivamente. Na rede municipal, esse percentual é de 89,4% e na rede privada, de 85,9%. Sobre o vínculo institucional com a escola, 78,2% dos diretores da rede pública são concursados, efetivos ou estáveis; 20,1% possuem vínculo de contrato temporário; e 1,4% dos contratos são via CLT. Apenas 0,3% dos contratos são terceirizados.

Com base nos dados apresentados nas Notas Estatísticas do Censo Escolar 2022 foi possível observar que a Educação Básica tem evoluído quanto ao número de matrículas,

havendo um aumento em 2022 em relação ao ano de 2021, num contingente de 714 mil matrículas.

Um fato relevante é o aumento de matrículas na Rede Privada de Ensino, tanto na Educação Infantil quanto no Ensino Fundamental. Outro dado interessante a se considerar foi o aumento do número de matrículas na Educação Especial, contemplando estudantes de 4 a 17 anos de idade, sendo um aumento expressivo de 1,5 milhão de matrículas em 2022, um aumento de 29,3% em relação ao ano de 2018. De acordo com essa informação, pode-se supor um quadro de inclusão se consolidando na realidade educacional no país.

Somando-se aos pontos fortes detectados, temos cerca de 86,6% dos docentes que lecionam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental com formação em nível superior; ademais, esse número tende a crescer quando se trata de nível médio, chegando a 96,1% dos professores com Ensino Superior completo.

A rede municipal do país conta com 60,1% das escolas, entretanto, nesse ponto os dados retratam fragilidades do Sistema de Ensino, considerando que essa parcela da rede possui menor acesso aos recursos digitais, em comparação às redes federal, estadual e particular de ensino.

Ficou perceptível que a Região Norte apresenta carências de políticas públicas que propiciem maior apoio quanto ao acesso digital nas escolas, seguida da Região Nordeste que também aponta para essa fragilidade.

Nesse sentido, os dados apontados pelo Censo Escolar 2021 retratam reflexos da universalização da Educação Básica no Brasil. Segundo Gois (2022, p. 15), vemos que na realidade esse processo se deu com grande atraso, cerca de um século depois dos EUA. Elites extrativistas e autorreferentes adiaram, ao longo de quase todo o século XX, a democratização do acesso ao ensino público. Nas últimas décadas, porém, houve um inegável processo de inclusão. Os problemas, todavia, ainda são dramáticos: a escolaridade média é de 7,8 anos, inferior à média do Mercosul (8,6 anos) e dos Brics (8,8 anos). Cerca de 11 milhões de jovens entre 19 e 25 anos não estudam nem trabalham, apelidados de “nem nem.”

Diante das potencialidades e mazelas que encerram a Educação Básica Brasileira, vemos que uma Gestão baseada em um planejamento eficaz e ancorada em princípios da legislação vigente, é apontada como solução para a transformação de realidades educacionais.

## 2.2 Bases da Gestão Educacional / Escolar

A etimologia do termo base nos confirma uma acepção de conceito que provém do grego *básis*, *eós* e significa, ao mesmo tempo, pedestal, suporte, fundação e andar, pôr em marcha, avançar. A Educação Básica, segundo Cury (2002) é um conceito mais do que inovador para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, a seus cidadãos o direito ao conhecimento pela ação sistemática da organização escolar.

Diante da afirmação, compreende-se o sentido do termo “inovador” ao consideramos como “inovação” a realidade dos direitos educacionais adquiridos no decorrer da história. Assim sendo, podemos inferir analogamente que a educação básica se trata de um conceito mais do que estruturante, se consideramos a educação como base para a formação do indivíduo e da própria sociedade.

Tanto em termos inovadores quanto estruturantes, a educação básica está diretamente atrelada às formas de Gestão. Pensar em gestão, implica conhecer as bases teóricas que precederam e culminaram nas atuais formas de gerir.

Segundo Garay (2011), gestão é o processo de dirigir a organização e, a partir daí, tomar decisões levando em consideração as demandas do ambiente e os recursos disponíveis. Garay (2011) explica ainda que o papel da gestão está relacionado ao chamado processo administrativo, definido por Fayol, em 1916, como o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar os recursos da empresa, para que os objetivos sejam alcançados.

A administração é um fenômeno tipicamente organizacional que surgiu quando a humanidade chegou a criar organizações que alcançaram um tamanho tal que passou a exigir soluções para as quais a simples experiência profissional não era suficiente. E assim, foram necessários séculos de lentidão no progresso para que o trabalho coletivo passasse a ser minimamente organizado.

Na longa história da humanidade, as organizações e sua Administração, tal como ocorre hoje, formam um capítulo que teve o seu início há muito pouco tempo. Até então, a sociedade era completamente diferente. As organizações eram pouquíssimas e predominavam pequenas e rudimentares oficinas, artesãos e profissionais autônomos como médicos, advogados e artistas que trabalhavam por conta própria e de maneira desorganizada. Na verdade, para se chegar à Administração de hoje, foi necessária uma longa e progressiva jornada, que durou séculos. O seu aparecimento ocorreu no limiar do século 20 e se deu graças a um amplo e indireto conjunto de circunstâncias.

Administração, Gestão e Direção - termos aparentemente sinônimos, mas que carregam em si significações particulares e contraditórias. Para Santos Filho (1998) no âmbito educacional, o termo Administração produz efeito técnico, hierarquizado e fragmentado, que emana do poder e da autoridade que a representa. Produzindo sentido diverso, gestão escolar vai ao encontro de um funcionamento de natureza democrática, participativa e ativa.

De acordo com a visão de Henri Fayol (1841-1925), o fundador da Teoria Clássica da Administração, as funções básicas da empresa estão ultrapassadas. Hoje, elas recebem o nome de áreas da Administração. Assim, as funções administrativas recebem o nome de área de Administração geral, as funções técnicas recebem o nome de área de produção, manufatura ou operações, as funções comerciais de área de marketing/vendas. As funções de segurança passaram para um nível mais baixo e as funções contábeis passaram a se subordinar às funções financeiras. E, finalmente, surgiu a área de recursos humanos ou gestão de pessoas. Todavia, outras mudanças estão ocorrendo: as áreas citadas anteriormente estão sendo geridas por equipes integradas, e não mais exclusivamente por departamentos definitivos como antigamente.

A partir do exposto, vemos que as funções administrativas estão relacionadas às funções gerais da Administração, ou seja, aos aspectos técnicos, de produção, marketing/ vendas, e setores contábeis/financeiros. Já o termo gestão refere-se à gestão de pessoas, ao ser humano dentro do processo administrativo. Assim, o termo administração e gestão distinguem-se a partir do objeto que rege seus fundamentos.

Segundo Libâneo (2018) os termos organização, administração e gestão são analisados na seguinte perspectiva:

Organização, administração e gestão são termos aplicados aos processos organizacionais, com significados muito parecidos. Organizar significa dispor de forma ordenada, articular as partes de um todo, prover as condições necessárias para realizar uma ação; administrar é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir. No campo da educação, a expressão organização escolar é frequentemente identificada com administração escolar, termo que tradicionalmente caracteriza os princípios e procedimentos referentes à ação de planejar o trabalho da escola, racionalizar o uso de recursos (materiais, financeiros, intelectuais), coordenar e controlar o trabalho das pessoas. Alguns autores utilizam essas duas expressões indistintamente, outros atribuem maior amplitude a uma ou a outra (Libâneo, 2018, p. 85).

Para Libâneo (2018), os termos organização, administração e gestão são aplicados aos processos organizacionais, com significados semelhantes, considerando a escola no seu contexto de ação e produção.

Seguindo nessa reflexão, Pereira (2022) aponta para o funcionamento da Administração Escolar e da Gestão Escolar numa dinâmica de relações contraditórias, onde o funcionamento da Administração Escolar aponta para os traços do mecanicismo financeiro, enquanto a Gestão Escolar se propõe a operar num viés humanista, democrático, apático às relações burocráticas.

Para Siquelli (2015) a Gestão Escolar se diferencia da Administração Escolar justamente pelas bases democráticas, pela participação de sujeitos diretamente ou indiretamente ligados ao processo escolar. Esse processo de democratização não apaga a responsabilidade do gestor escolar, pelo contrário, agrega ainda maior responsabilidade ao processo de gerência à medida que essa ação coloca em movimento a participação da sociedade.

Uma diferenciação entre Gestão Escolar e Administração Escolar está justamente apontando para as bases democráticas que constituem o processo da Gestão Escolar, envolvendo a participação dos sujeitos diretamente ligados ao processo escolar. Nesse sentido, importa esclarecer que a participação popular não apaga a responsabilidade do Gestor Escolar, ao contrário, agrega mais responsabilidades ao ato de gerir pelo fato de que movimentar a participação da sociedade exige habilidades procedimentais e atitudinais, considerando as habilidades de liderança e engajamento do gestor.

O termo gestão escolar aproxima-se da concepção sociocrítica de educação, que agrega colaboradores, considerando o caráter intencional de suas ações e as interações sociais que estabelecem entre si e com o contexto sócio-político, nas formas democráticas de tomada de decisões. Já o termo Direção Escolar produz efeito de sentido autocrítico e formador, condutor de agentes e processos (Libâneo, 2018).

Atualmente, o termo Gestão Educacional é comumente empregado para definir os processos de gestão da escola, configurando-se numa vertente que engloba os processos tanto administrativos quanto pedagógicos, em detrimento ao modelo da administração escolar tradicional, baseada nos pressupostos da Administração Clássica<sup>4</sup>, inspirada no modelo fordista/taylorista de produção, que visava predominantemente o aspecto administrativo.

Carneiro Leão, um dos pioneiros do estudo da Administração Escolar no Brasil apresenta um dado interessante, contemporâneo, quando afirma que a administração escolar está diretamente relacionada às características de seu povo. Em seus estudos, ele comparou a organização e administração da educação de diferentes países, como França, Rússia, Estados

---

<sup>4</sup> A Teoria da Administração Clássica foi criada em 1916, na França por Henri Fayol, um engenheiro francês, que partiu de uma abordagem sintética, global e universal da empresa, inaugurando uma abordagem anatômica e estrutural que rapidamente ultrapassou a abordagem analítica e concreta de Taylor. A Teoria Clássica caracterizava pela ênfase na estrutura que a organização deveria possuir para ser eficiente (Chiavenato, 2022).

Unidos, Inglaterra, entre outros. A partir dessas comparações, o autor chegou à conclusão de que a forma de governar o Estado reflete diretamente nas práticas de administração educacional em seu território. Assim, “um Estado de governo centralizado, unitário, totalitário, não pode presumir uma administração de ensino flexível, autônoma, constituída por cooperação de vontades livres” (Leão, 1945, p. 45).

Diante da relação da Administração Estatal com a própria Administração Escolar vemos a influência que a escola recebe da sociedade, assim sendo, pensar a escola exige considerar o contexto histórico-político-social e cultural que nos rodeia. Mas afinal, o que a escola representa para a educação? Ao problematizar essa questão somos conduzidos a refletir sobre a importância que a escola ocupa no cenário educacional.

Carneiro Leão (1939) na sua obra clássica *Introdução à administração escolar*, reconhece a importância social da escola na sociedade moderna como um “organismo altamente complexo” (Ribeiro, 1952, p. 39). Paro (2010), ao refletir o pensamento de Carneiro Leão mostra-se extremamente convencido da relevância da função da escola na realização de uma política e de uma filosofia da educação e, por isso, enfatiza a necessidade de que tal função mereça o cuidado à altura de sua importância, para realizar-se o mais plenamente possível. É nesse contexto que a administração escolar, como mediação para a realização desse desiderato, se apresenta como uma questão de primeira grandeza. A esse respeito, Paro (2010) destaca novamente a obra do pioneiro A. Carneiro Leão, que já em 1939, no prefácio da primeira edição de sua obra *Introdução à administração escolar*, afirmava que “nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema de administração” (Leão, 1953, p. 13).

No embate e à luz dos teóricos Carneiro Leão (1939) e Paro (2010) vemos que a escola como um organismo altamente complexo representa para a educação a possibilidade e o meio da realização de uma política e de uma filosofia da educação. Trata-se do espaço da personificação do ensino, da materialização do fazer pedagógico.

Pensando a escola e o seu papel na educação, diferentes teorias revelam os seus posicionamentos e contribuições para o embate das ideias. Para tanto, Bourdieu e Passeron (1975) vem trazer à tona a Teoria da Violência Simbólica. Segundo os autores, vemos que:

Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (Bourdieu e Passeron, 1975, p. 19).

De acordo com o exposto, Para Bourdieu e Passeron (1975) a escola representa para a educação uma posição de inculcação ideológica, a partir da imposição de significações. Esse pensamento concebe o ato de ensinar com uma ação impregnada de simbolismos.

Saviani (2021) afirma que a violência simbólica se manifesta de múltiplas formas: formação da opinião pública pelos meios de comunicação de massa, jornais, pregação religiosa, atividade artística e literária; propaganda e moda; educação familiar, etc. No entanto, a ação pedagógica institucionalizada, isto é, o sistema escolar, a escola, é o espaço de reprodução das desigualdades sociais, assim, pela reprodução cultural, ela contribui especificamente para a reprodução social.

Ademais, Althusser (1977), vem problematizar as funções das instituições sociais, ao conceber a sua teoria dos Aparelhos Repressores de Estado – A.R.E e Aparelhos Ideológicos de Estado – A.I.E.

Saviani (2021, p. 18), afirma que Althusser (1977) ao analisar a reprodução das condições de produção que implica a reprodução das forças produtivas e das relações de produção existentes, é levado a distinguir no Estado os A.R.E - Aparelhos Repressivos de Estado (o governo, a administração, o exército, a polícia, os tribunais, as prisões, etc.) e os A.I.E - Aparelhos Ideológicos de Estado (igrejas, escolas, família, partidos políticos, sindicatos, meios de comunicação, artes e desportos, etc.).

[...] o Aparelho Ideológico de Estado que foi colocado em posição dominante nas formações capitalistas maduras, após uma violenta luta de classes política e ideológica contra o antigo Aparelho Ideológico de Estado dominante, é o aparelho Ideológico Escolar (Althusser, 1977, p. 60).

Como A.I.E dominante, vale dizer que a escola constitui o instrumento mais acabado de reprodução das relações de produção de tipo capitalista. Para isso, ela toma a si todas as crianças de todas as classes sociais e inculca-lhes durante anos a fio de audiência obrigatória “saberes práticos”, envolvidos na ideologia dominante (Althusser, 1977, p. 64).

Ao pensar as bases da Gestão Educacional/Escolar vemos a necessidade de compreender a escola em toda a sua complexidade, analisando o seu papel enquanto instituição responsável pela formação intelectual, cultural, social e moral das crianças, adolescente e jovens, principalmente em nosso tempo, onde a família tem a cada dia mais transferido para a escola o seu papel na formação moral e ética das crianças, em relação aos limites e saberes básicos da convivência social, da afetividade, da autoconfiança e da construção do amor próprio.

A escola constitui-se como agência mantenedora dos conhecimentos socialmente construídos e acumulados no decorrer dos tempos, transmissora do legado cultural e científico de gerações em gerações através do processo de ensino e aprendizagem. Para tanto, é preciso

pensarmos sobre qual o papel que a escola ocupa na educação, diante das teorias existentes. Esse papel, essa função precisam ser problematizados no PPP – Projeto Político-Pedagógico da Escola.

Para tanto, refletir sobre a escola, implica compreender as bases da Gestão Educacional/Escolar que organiza esse espaço.

Para Quirino Ribeiro, importante precursor dos estudos da Administração Escolar no país, a diferença entre Administração Escolar e Administração Educacional está atrelada à ideia de que a Administração escolar envolverá, portanto, apenas os aspectos da educação e da instrução que se enquadrarem e se desenvolvam dentro do processo de escolarização. Assim, ela não poderá ser chamada, indiferentemente, por exemplo, Administração Educacional, pois seria outra coisa, pelo menos mais extensa e mais complexa” (Ribeiro, 1968).

A Administração Escolar, portanto, está ligada às ações administrativas dentro do ambiente da escola, envolvendo os atores, insumos e decisões da instituição ou a ela relacionados. Já a Administração Educacional se dá a nível sistêmico, envolvendo instâncias superiores, como a administração dos processos e recursos que se dá nas autarquias do Ministério da Educação e Superintendências de Ensino.

O campo da administração escolar, tema em debate na atualidade, nem sempre ocupou espaço de notoriedade no cenário educacional brasileiro. Pode-se afirmar que os primeiros registros sobre a temática datam de 1930, período fortemente marcado pelas reformas educacionais no Brasil. Foi na década de 1930 que a trajetória da administração da educação toma um novo rumo, onde “começamos a escrever um novo capítulo no campo da administração da educação” (Sander, 2007).

Nesse sentido, Libâneo vem corroborar afirmando que:

O estudo da escola como organização de trabalho não é novo, há toda uma pesquisa sobre administração escolar que remonta aos pioneiros da educação nova, na década de 1930. Esses estudos se deram no âmbito da administração escolar e, frequentemente, estiveram marcados por uma concepção burocrática, funcionalista, aproximando as características da organização escolar à organização empresarial. Tais estudos eram identificados com o campo de conhecimento denominado Administração e Organização Escolar ou, simplesmente, Administração Escolar (Libâneo, 2018, p. 101).

Nessa problemática da conceituação do campo teórico da Organização Escolar, vemos um embate sendo gerado num momento da história pedagógica marcado pela eclosão de ideias e ações, envolvendo o apogeu da Escola Nova. Ao conceber uma nova concepção de escola, num ideário progressista, a organização desse espaço demandaria um novo viés, uma nova proposta de organização escolar sendo tecida no bojo do movimento escolanovista.

Segundo Xavier (2002) o movimento escolanovista ou movimento dos renovadores ganha corpo com a fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE), em 1924, se expande com a realização das conferências Nacionais de Educação a partir de 1927, e atinge plena visibilidade com o lançamento do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova” em 1932.

Nesse sentido, sobre o Movimento da Escola Nova, Romanelli (2014) afirma que:

Esse grupo, do qual faziam parte Heitor Lira, José Augusto, Antônio Carneiro Leão, Venâncio Filho, Everaldo Backeuser, Edgard Süssekind de Mendonça e Delgado de Carvalho, se propôs, com a criação dessa Associação, centrar num órgão, que não era um órgão de classe, mas, antes, uma organização que encarnava um movimento, as reivindicações desse movimento, reivindicações que pretendiam sensibilizar o poder público e a classe dos educadores para os problemas mais cruciantes da educação nacional e a necessidade urgente de se tomarem medidas concretas para equacionar e resolver esses problemas. Se a Associação Brasileira de Educação não foi a origem do movimento, foi, todavia, a medida prática tomada pelo movimento para objetivar os seus propósitos e ganhar forças junto às autoridades competentes e evidenciar a extensão daqueles problemas. Ela representava, antes, a tomada de consciência e o compromisso assumido por um grupo no engajamento por uma luta que iria perdurar alguns decênios (Romanelli, 2014, p. 130).

Dessa forma, vemos que as mudanças que foram ocorrendo no país demandaram o engajamento e a liderança de educadores comprometidos com a educação básica do país, com ênfase para o educador Carneiro Leão, que lançou em 1909 a obra “A Educação”, considerada pela crítica da área como o pioneiro do movimento da Escola Nova (Romanelli, 2014, p. 130).

Assim, a década de 1930 foi marcada por um contexto educacional imerso nos ideais progressistas de educação, em contraposição à educação tradicional<sup>5</sup>. Esse cenário se apresentou, principalmente, devido à influência do movimento pedagógico da Nova Escola, protagonizada por John Dewey.

Estes novos ideais de educação foram frutos de um conjunto de mudanças ocorridas no final do século XIX e início do século XX, nos campos econômico, político, cultural e científico, momento em que se engendram as bases do capitalismo industrial na Europa e aos poucos se alastra a outros continentes. Decorrentes desta reorganização da sociedade constituem-se novas dinâmicas sociais, resultando em diferentes exigências diante do processo educacional. Os avanços científicos, no campo da Psicologia, Medicina e Psiquiatria, impulsionados pelas demandas deste período ofereceram as bases para o desenvolvimento de

---

<sup>5</sup> A Educação Tradicional, fruto da Tendência Pedagógica Tradicional, está no Brasil desde os jesuítas. O principal objetivo da escola era preparar os alunos para assumir papéis na sociedade, já que quem tinha acesso às escolas eram os filhos dos burgueses. Nessa tendência, o papel da escola era o repasse do conhecimento moral e intelectual ao aluno, em um ensino centrado no professor, de cunho conteudista. O papel do aluno é ser receptor dos conteúdos, com base na memorização. O aluno era considerado um papel em branco, passivo e a-crítico. Essa tendência marcou o início da educação básica no país e ainda persiste até os dias atuais (Queiroz, 2007, p. 3).

uma racionalidade pedagógica capaz de combinar necessidades individuais e sociais, visando a um retorno mais efetivo para a sociedade capitalista (Veiga, 2007).

Desta forma, a necessidade de mão-de-obra para as indústrias demandava um trabalhador que atendesse às exigências de velocidade e de eficiência dos resultados, prerrogativas dos sistemas de produção inspirados nos modelos de administração Fordista e Taylorista. A escolarização, neste período, generaliza-se, passando a se constituir em processo decisivo tanto no âmbito do progresso individual, quanto social. Vemos que a educação nesse período passa a ser pensada pela escola somente, pelo processo escolar, pela “escolarização”.

Diante desse contexto internacional, o discurso dos principais intelectuais brasileiros, defensores da Escola Nova, pautava-se na necessidade de maior cientificização do campo da educação, acompanhado da ampliação na oferta educacional. Aliada a isso, havia também uma pressão social em torno do atendimento escolar, alimentada pelo desejo de erradicação do analfabetismo, seja pela visão de que “extirpar esta vergonha nacional colocaria o país *pari passu* com o mundo desenvolvido, seja porque aumentaria o número de votantes, seja porque alguns grupos populares já haviam compreendido a alfabetização como instrumento político” (Drabach, 2009).

Nesse período de otimismo em torno da educação, constituiu-se o Manifesto dos Pioneiros da Educação<sup>6</sup> que, tendo como eixo principal a defesa dos princípios escolanovistas para a educação, mencionava, dentre outras questões, a falta de “espírito filosófico e científico na resolução dos problemas da administração escolar” como principal responsável pela “desorganização do aparelho escolar” (Manifesto, 1932). Este cenário foram as bases para o surgimento dos primeiros escritos sobre a temática da Administração Escolar, sendo a maioria destes encarregados pelos próprios educadores participantes do Manifesto. Nesse sentido, vemos que:

Onde se tem de procurar a causa principal desse estado antes de inorganização do que de desorganização do aparelho escolar, é na falta, em quase todos os planos e iniciativas, da determinação dos fins de educação (aspecto filosófico e social) e da aplicação (aspecto técnico) dos métodos científicos aos problemas de educação. Ou, em poucas palavras, na falta de espírito filosófico e científico, na resolução dos problemas da administração escolar. Esse empirismo grosseiro, que tem presidido ao estudo dos problemas pedagógicos, postos e discutidos numa atmosfera de horizontes estreitos, tem as suas origens na ausência total de uma cultura universitária e na

---

<sup>6</sup> O Manifesto dos Pioneiros trata-se de um documento de política educacional em que, mais do que a defesa da Escola Nova, está em causa a defesa da escola pública. Ele emerge como uma proposta de construção de um amplo e abrangente sistema nacional de educação pública, abarcando desde a escola infantil até a formação dos grandes intelectuais pelo ensino universitário. O Manifesto foi criado por um grupo de educadores que se aglutinou na década de 1920, a partir da fundação da Associação Brasileira de Educação (ABE) em 1924 (Saviani, 2021, p. 77-78).

formação meramente literária de nossa cultura. Nunca chegamos a possuir uma "cultura própria", nem mesmo uma "cultura geral" que nos convencesse da "existência de um problema sobre objetivos e fins da educação". Não se podia encontrar, por isto, unidade e continuidade de pensamento em planos de reformas, nos quais as instituições escolares, esparsas, não traziam, para atraí-las e orientá-las para uma direção, o pólo magnético de uma concepção da vida, nem se submetiam, na sua organização e no seu funcionamento, a medidas objetivas com que o tratamento científico dos problemas da administração escolar nos ajuda a descobrir, à luz dos fins estabelecidos, os processos mais eficazes para a realização da obra educacional (Manifesto dos Pioneiros, 1932, p. 1).

De forma incipiente e introdutória, as condições citadas favoreceram as bases para a criação da cadeira de Administração Escolar na Universidade de São Paulo (USP) e no Instituto de Educação do Rio de Janeiro, sob inspiração das ideias de Henry Fayol nos estudos da Abordagem Clássica da Administração, que se desenvolve neste período, em virtude das necessidades do sistema de produção capitalista em ascensão, que servirá de arcabouço teórico para se pensar a administração em âmbito escolar. A ânsia por cientificizar o campo educacional, e as preocupações em torno da administração neste espaço conduzem os autores a adequar os princípios da administração geral aos objetivos da educação (Drabach, 2009).

De 1930 até os meados dos anos de 1980, os trabalhos dos pioneiros da Administração Escolar configuram-se como os mais importantes desta área. O período político-econômico vivido no país entre as décadas de 1960 a 1980 não se constitui em campo fértil para a produção acadêmica, em virtude do caráter tecnicista que permeou a educação, e por consequência, sua administração, fruto dentre outros fatores dos acordos internacionais (MEC/USAID) de iniciativa do governo ditatorial deste período, ultrajando os avanços conquistados em décadas anteriores (Drabach, 2009).

Na década de 1980, com as discussões sobre reforma curricular dos cursos de Pedagogia e de Licenciaturas, a disciplina passou a ser denominada, em muitos lugares, de Organização do Trabalho Pedagógico ou Organização do Trabalho Escolar, adotando um enfoque crítico, frequentemente restringido à análise da escola dentro da organização do trabalho no capitalismo. Nos planos de ensino adotados, com algumas exceções, houve pouca preocupação com os aspectos propriamente organizacionais e técnico-administrativos, com base na dinâmica interna da escola (Libâneo, 2018, p. 101).

A partir de uma perspectiva histórica da Gestão Educacional, atualmente vemos um espaço consubstancial sendo destinado a esse segmento na Instituição Escolar, assim a gestão escolar constitui uma das áreas de atuação profissional na educação destinada a realizar o planejamento, a organização, a liderança, a orientação, a mediação, a coordenação, o monitoramento e a avaliação dos processos necessários à efetividade das ações educacionais orientadas para a promoção da aprendizagem e formação dos alunos (Luck, 2013a).

Com efeito, a gestão escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implantação de seu projeto político-pedagógico e comprometido com os princípios da democracia e com os métodos que organizam e criam condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), de participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações) (Luck, 2013a).

Em seu sentido amplo, conforme proposto no artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996, p. 8).

Segundo Libâneo (2018) vemos que os estudos recentes sobre o sistema escolar e as políticas educacionais têm se centrado na escola como unidade básica e espaço de realização dos objetivos e metas do sistema educativo. Desta forma, vemos que o realce da escola como objeto de estudo não se aplica apenas pela sua importância cultural, mas também pelas estratégias de modernização e pela busca da eficácia no sistema educativo. Uma dessas estratégias diz respeito à descentralização do ensino, atribuindo às escolas maior poder de decisão e maior autonomia. É por essa razão que as reformas educativas de vários países, as propostas curriculares, as leis e resoluções sobre o ensino, os projetos de investigação pedagógica, recorrem hoje, cada vez mais, a estratégias de ação como a autonomia das escolas, o projeto pedagógico, a gestão centrada na escola e a avaliação institucional (Libâneo, 2018).

Para que uma Gestão possa se efetivar de forma eficaz é necessário planejar e desenvolver as suas ações com base nas leis e resoluções do ensino, previstas no Projeto Político-Pedagógico, objeto de pesquisa desta dissertação. Na Constituição Federal, promulgada em 5 de outubro de 1988, é assegurado no artigo 206, inciso VI, “a Gestão Democrática do Ensino Público”, que vem assegurar princípios de participação e legitimidade na Gestão das Instituições Públicas de Ensino. Anos seguidos, temos a aprovação da LDBEN Nº 9.394/96 que normatiza princípios da participação democrática na gestão das escolas. Esta prerrogativa está prevista no Título II – Dos princípios e Fins da Educação Nacional, no artigo 3º, o Inciso VIII rege que “o ensino será ministrado com base nos princípios da gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino” (Brasil, 1996, p. 9).

Assim, a nova Lei nº 9394/96 passa a estabelecer as diretrizes e bases da educação nacional, de forma que o processo de gerir passa a assumir um caráter mais consultivo e dinâmico. Neste cenário de tomada de decisões, as pessoas passam a serem vistas como sujeitos autônomos e detentores de protagonismo histórico-social, dentro de um contexto macrossocial.

Segundo Luck (2013b), uma forma de conceituar gestão é vê-la como um processo de mobilização da competência e da energia de pessoas, coletivamente organizadas, para que, por sua participação ativa e competente, promovam a realização, o mais plenamente possível, dos objetivos de sua unidade de trabalho, no caso, os objetivos educacionais.

A gestão como forma de mobilização de competências pressupõe ações efetivas de liderança e organização estratégica de pessoas em prol de objetivos comuns, num processo de construção de pautas colaborativas que visem a participação popular nas decisões.

De acordo com Paro (2016) vemos que quando se examinam a situação e as perspectivas da administração da educação, em especial quando se consideram instâncias imediatamente responsáveis pelo provimento dos serviços educacionais à população, no caso a escola pública fundamental, é de particular importância dar atenção à maneira como se estrutura essa instância em termos da distribuição do poder e da autoridade em seu interior.

A gestão impacta decisivamente as ações e os resultados de uma escola, bem como a organização administrativa, impactando nos resultados pedagógicos. Assim, o conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um todo orientado por uma vontade coletiva (Luck, 2013a).

Não se trata de um gestor concebendo a gestão escolar num modelo centralizador, unilateral e apartado da realidade, mas envolve uma multiplicidade de fatores, alicerçado no ideal democrático de coletividade. Assim, a gestão participativa se assenta, portanto, no entendimento de que o alcance dos objetivos educacionais, em seu sentido amplo, depende da canalização e do emprego adequado da energia dinâmica das relações interpessoais ocorrentes no contexto de sistemas de ensino e escolas, em torno de objetivos educacionais, concebidos e assumidos por seus membros, de modo a construir um empenho coletivo em torno de sua realização.

A Gestão Educacional assume o papel de gerir processos e resultados que perpassam o chão das escolas e transformam o ideal em real, através de procedimentos e modelos de gestão.

Para Luck (2013a) a Gestão Escolar é o ato de gerir a dinâmica cultural da escola, afinado com as diretrizes e políticas educacionais públicas para a implementação de seu projeto político-pedagógico e compromissado com os princípios da democracia e com os métodos que

organizam e criem condições para um ambiente educacional autônomo (soluções próprias, no âmbito de suas competências), participação e compartilhamento (tomada de decisões conjunta e efetivação de resultados) e autocontrole (acompanhamento e avaliação com retorno de informações).

A Gestão Escolar, enquanto segmento de organização e planejamento das ações institucionais, pautada nos modelos de tomada de decisão, é uma autarquia do Sistema de Ensino que engloba princípios e define soluções para as demandas da rotina escolar.

Desde a sua origem na organização do ensino, distintas concepções de Administração e de Gestão permearam os espaços escolares no decorrer da história, e cada época assumiu um modelo de administração e de gestão que melhor respondeu aos anseios de seu tempo.

Santos e Sales (2012) afirmam que a partir da compreensão de gestão, como processo político-filosófico administrativo de condução de um empreendimento humano-institucional, supera-se a dimensão técnico-burocrática do paradigma da administração clássica, incorporado, inclusive, pelas escolas, sobretudo no período do regime militar. Assim, o conceito de administração passou a ser questionado devido às indagações feitas à própria Teoria da Administração, por conta da insuficiência explicativa do processo administrativo, que, inclusive, revela a fragilidade de fatores que dão sustentação a essa teoria, como o fundamento da autoridade central, da hierarquização das relações, da fragmentação do processo produtivo, da preocupação excessiva com o produto, em detrimento do processo.

Nesse sentido, Libâneo (2018) vem destacar que os processos de organização e gestão na escola partem de duas concepções de educação bastante diferenciadas em relação às finalidades sociais e políticas da educação: a concepção científico-racional e a concepção sociocrítica. Compreendendo estes dois posicionamentos, será possível avaliar as bases da Gestão Educacional presentes nas instituições escolares. Assim sendo, vemos que:

Na concepção científico-racional prevalece uma visão mais burocrática e tecnicista de escola. A escola é tomada como uma realidade objetiva e neutra, que deve funcionar racionalmente e, por isso, pode ser planejada, organizada e controlada, de modo a alcançar melhores índices de eficácia e eficiência. As escolas que operam nesse modelo dão forte peso à estrutura organizacional, à definição rigorosa de cargos e funções, à hierarquia de funções, às normas e regulamentos, à direção centralizada e ao planejamento com pouca participação das pessoas. Este é o modelo mais comum de organização escolar encontrado na realidade educacional brasileira, embora já existam experiências bem-sucedidas de adoção de modelos alternativos, numa perspectiva sociocrítica (Libâneo, 2018, p. 102).

De acordo com essa concepção de gestão, a base está no processo de organização burocrática da escola, partindo de um anseio funcionalista e tecnicista, onde a figura do Diretor Escolar possui papel centralizador das demandas e decisões de gestão. Trata-se de uma visão de gestão com ênfase para o aparato organizacional, destacando-se como modelo de gestão que predomina na realidade educacional do sistema público brasileiro.

No final da década de 1980, período marcado pela redemocratização do país, a gestão democrática e participativa tornou-se um dos centros de debate no cenário político e educacional com consideráveis publicações acadêmicas de relevância científica, com olhar reflexivo voltado para a Gestão Democrática da Escola e o seu papel na efetivação de um ensino público de qualidade.

Neste cenário marcado pela redemocratização do país e anseio por horizontes de atmosfera democrática, predomina uma visão de gestão baseada na concepção sociocrítica da educação. Libâneo (2018) vem ressaltar que:

Na concepção sociocrítica, a organização escolar é concebida como um sistema que agrega pessoas, destacando-se o caráter intencional de suas ações, a importância das interações sociais no seio do grupo e as relações da escola com o contexto sociocultural e político. A organização escolar não é uma coisa objetiva, um espaço neutro a ser observado, mas algo construído pela comunidade educativa, envolvendo os professores, os alunos, os pais. Vigoram formas democráticas de gestão e de tomada de decisões. Ou seja, tanto a gestão como o processo de tomada de decisão se dão coletivamente, possibilitando aos membros do grupo a discussão pública de projetos e ações e o exercício de práticas colaborativas (Libâneo, 2018, p. 102).

Nessa concepção de gestão, o processo democrático ganha espaço na vivência dos sujeitos, através de formas democráticas de tomada de decisões, a partir da visão da coletividade, partindo da figura do Gestor como um líder que agrega a equipe, constrói espaços de escuta e participação da comunidade escolar na tomada de decisões.

Ao problematizar os conceitos de organização, administração e gestão, compreendidos numa dialética semelhante, vem nos apontar para o que ele chama de “centro da organização e do processo administrativo”, ao se referir ao processo de “tomada de decisão”. Desta forma vemos que:

Os processos intencionais e sistemáticos de se chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão. Em outras palavras, a gestão é a atividade pela qual são mobilizados meios e procedimentos para se atingir os objetivos da organização. [...] A direção é um atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as no rumo dos objetivos. Basicamente, a direção põe em ação o processo de tomada de decisões na organização, e coordena os trabalhos, de modo que sejam executados da melhor maneira possível (Libâneo, 2018, p. 88).

Partindo desse entendimento, vemos que as bases da Gestão Educacional assumem significados diferentes, de acordo com a concepção que se tenha dos objetivos da educação em relação à sociedade e à formação dos estudantes. Nesse sentido, vale considerar que:

[...] numa concepção técnico-científica de escola, a direção é centralizada numa pessoa (diretor – *grifo nosso*), as decisões vêm de cima para baixo, bastando cumprir um plano previamente elaborado, sem participação dos professores, especialistas e usuários da escola. Já numa concepção democrático-participativa, o processo de tomada de decisões se dá coletivamente, participativamente. A direção pode, assim, estar centrada no indivíduo ou no coletivo, sendo possível uma direção individualizada ou uma direção coletiva ou participativa (Libâneo, 2018, p. 89).

Compreender os processos de gestão requer uma análise do contexto educacional, bem como do perfil dos atores envolvidos na comunidade escolar. De fato, em nosso país predomina o modelo de organização escolar baseado na concepção técnico-científica, com decisões centralizadas na figura do diretor escolar, “o que temos hoje é um sistema hierárquico que pretensamente coloca todo o poder nas mãos do diretor” (Paro, 2016, p. 15). Contudo, segundo estudos e publicações, há uma tendência crescente na atualidade para a adoção de práticas democrático-participativas se constituindo no dia a dia das escolas. Essa tendência vem ao encontro da necessidade de mudanças estruturais que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações que ocorrem no interior da escola.

A concepção de gestão carrega em seu bojo estilos de liderança. A partir da década de 1940 iniciaram-se os estudos acerca do comportamento, buscando definir as características peculiares presente em um líder. Tais pesquisas deram origem à Teoria do Comportamento de Liderança e, dentre outros desdobramentos, foi possível classificar alguns tipos de lideranças, tais como a liderança autocrática, a liderança democrática e a liderança liberal.

Considerar essa análise a respeito dos estilos de liderança é relevante no sentido de compreender que diferentes tipos de lideranças estão diretamente relacionadas com o trabalho desenvolvido nas instituições.

Partindo dos dados históricos, o papel da Supervisão Pedagógica ao longo do tempo passou por três fases que caracterizam as suas atribuições, conforme descrito por Nérici (1978 *apud* Carlos e Lodi, 2012, p. 59) e sintetizadas a seguir:

I. Fase fiscalizadora: fase em que o papel do supervisor é confundido com o da inspeção escolar, logo de cunho técnico e administrativo, rígido e inflexível seguindo ações de cumprimento de leis educacionais, cumprimento de datas e prazos, entre outras;

II. Fase construtiva: também conhecida como supervisão orientadora, cujo foco principal estava focado na melhoria da atuação dos professores, logo amparada em orientações

de busca de novos conceitos e metodologias úteis aos professores e que assim favorecessem a superação de dificuldades no processo de ensino;

III. Fase criativa: fase pautada no trabalho democrático e cooperativo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais e funcionários em geral).

Diante do exposto, a referida classificação pode ser associada aos processos de trabalho. Deste modo, dependendo do tipo de comportamento as pessoas podem ser classificadas como líderes de um determinado estilo também. Os perfis de liderança embasam e influenciam todos os aspectos da gestão educacional.

Essa correlação entre estilos de liderança e processos de trabalho foi bem exemplificada por Chiavenato em forma de matriz, que pode ser visualizada no quadro a seguir:

Quadro 4 - Estilos de liderança e processos de trabalho

<b>Processos de Trabalho e Estilos de Liderança</b>	<b>Liderança Autocrática</b>	<b>Liderança Democrática</b>	<b>Liderança Liberal</b>
<b>Tomada de decisões</b>	Apenas o líder decide e fixa as diretrizes, sem qualquer participação do grupo.	As diretrizes são debatidas e decididas pelo grupo que é estimulado e assistido pelo líder.	Total liberdade para tomada de decisões grupais ou individuais, com participação mínima do líder.
<b>Programação dos Trabalhos</b>	O líder determina providências para a execução das tarefas. Uma por vez, na medida em que são necessárias e de modo imprevisíveis para o grupo.	O próprio grupo esboça providências e técnicas para garantir o alvo com o aconselhamento técnico do líder. As tarefas ganham novos contornos com os detalhes.	A participação do líder no debate é limitada, apresentando apenas alternativas ao grupo, esclarecendo que poderia fornecer informações desde que solicitadas.
<b>Divisão do Trabalho</b>	O líder determina qual a tarefa que cada um deverá executar e qual	A divisão das tarefas fica a critério do grupo e cada membro tem	Tanto as divisões das tarefas como a escolha dos colegas ficam por conta do

	seu companheiro de trabalho.	liberdade de escolher seus próprios colegas.	grupo, absoluta ausência de líder.
<b>Participação</b>	O líder é pessoal e dominador nos elogios e nas críticas ao trabalho de cada um.	O líder procura ser um membro normal do grupo. É objetivo e estimula com fatos, elogios ou críticas.	O líder não faz nenhuma tentativa de avaliar ou regular o curso das coisas. Faz apenas comentários quando questionado.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Chiavenato e Sapiro (2023).

Na prática, um líder utiliza os três processos de liderança, de acordo com a situação, com as pessoas e com a tarefa a ser executada. O líder tanto manda cumprir ordens, como consulta os subordinados antes de tomar uma decisão, como também sugere a algum subordinado realizar determinadas tarefas: ele utiliza a liderança autocrática, a democrática e a liberal. O desafio da liderança é saber quando aplicar qual processo, com quem e dentro de que circunstâncias e atividades a serem desenvolvidas. A partir dessa experiência, passou-se a defender intensamente o papel da liderança democrática – compatível com o espírito americano da época – extremamente comunicativa, que encoraja a participação do empregado, que é justa e não arbitrária e que se preocupa com os problemas do trabalho, mas também com os problemas dos trabalhadores (Chiavenato, 2022).

A partir de pesquisas com grupos dirigidos, considerando para cada grupo um tipo de liderança, foi constatado, que, os grupos submetidos à liderança autocrática apresentaram a maior quantidade de trabalho produzido. Sob a liderança liberal não se saíram bem quanto à quantidade e quanto à qualidade. Com a liderança democrática, os grupos apresentaram um nível quantitativo de produção equivalente à liderança autocrática, com uma qualidade de trabalho surpreendentemente superior. Os grupos dirigidos democraticamente eram mais eficientes pelo fato de serem, no mínimo, tão produtivos quanto os outros e também mais criativos (Chiavenato, 2022).

Diante das informações e pesquisas apresentadas vemos de maneira expressiva o diferencial da gestão democrática no dia a dia de trabalho das organizações, a partir do estabelecimento de um clima organizacional colaborativo, trabalho em equipe e uma liderança eficaz baseada no respeito e confiança.

Nesse sentido, o entendimento do conceito de gestão por assentar-se sobre a maximização dos processos sociais como força e ímpeto para a promoção de mudanças, já pressupõe, em si, a ideia de participação, isto é, do trabalho associado e cooperativo de pessoas

na análise de situações, na tomada de decisão sobre seu encaminhamento e na ação sobre elas, em conjunto, a partir de objetivos organizacionais entendidos e abraçados por todos. O conceito de gestão, portanto, parte do pressuposto de que o êxito de uma organização social depende da mobilização da ação construtiva conjunta de seus componentes, pelo trabalho associado, mediante reciprocidade que cria um “todo” orientado por uma vontade coletiva (Luck, 2013a).

Matus (1994) reforça este papel da gestão afirmando que:

a qualidade da gestão de um governante, descartada a influência do contexto adverso ou positivo em que deve atuar, depende essencialmente, da (i) capacidade pessoal de governo, que significa dizer: do capital intelectual com o qual irá mover-se durante o período de seu mandato; e (ii) a capacidade institucional de governo, ou seja: o capital organizativo que estará a sua disposição (Matus, 1994, p. 379).

Nesse sentido, Matus (1994) adverte para o fato de que a boa capacidade de governo, também chamada de *expertise*, deve combinar o capital intelectual e o capital da experiência, adequando-se à complexidade de cada caso.

Desta forma, as bases da Gestão Educacional/Escolar estão atreladas a diversos fatores de ordem institucional e organizacional, que, progressivamente convergem para a instauração de modelos democráticos de gestão.

### **2.3 Gestão Democrática da Escola**

Para Cury (2002) a Gestão Democrática tem se tornado um dos motivos mais frequentes, na área educacional, de debates, reflexões e iniciativas públicas a fim de dar sequência a um princípio posto constitucionalmente e reposto na lei de diretrizes e bases da educação nacional.

A Democracia, pelo senso comum, é vista como regime que se baseia na ideia de liberdade e de soberania popular, através dos quais não há desigualdades ou privilégios entre classes, assim como, vemos também o conceito de democracia em oposição à ditadura, onde os cidadãos podem se expressar livremente. Há também o sentido governamental e político em que os dirigentes são escolhidos através de eleições populares: o Brasil é uma democracia, uma Nação cujos preceitos se baseiam no sistema democrático.

A gestão democrática tem como princípios a participação de toda a comunidade escolar na construção e no desenvolvimento do PPP - Projeto Político-Pedagógico da escola; a autonomia, inclusive financeira, da escola e da descentralização de poder e de tarefas relativas à organização e ao funcionamento da escola, cujo objetivo principal é a qualidade da educação, tendo em vista que para funcionar com qualidade, é preciso que haja a participação da comunidade. Ainda segundo Paro (2016):

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se 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 (Paro, 2016, p. 13).

Acreditar e buscar a participação da comunidade escolar nas ações e decisões da escola é um desafio para a realidade dos gestores atuais que se coloca como necessário para a democratização da Gestão Escolar. Trata-se de um desafio real, palpável e mensurável à medida que os pais, educadores, alunos e funcionários percebam-se protagonistas no processo de construção da escola desejada.

Os vínculos com a comunidade escolar se dão basicamente com os pais, entidades e organizações paralelas às escolas. Os pais e outros representantes participam do Conselho de Escola, da Associação de serviços prestados na escola. Juntamente à atuação de pais, as organizações de bairro, movimentos de mulheres, movimentos étnico-raciais e culturais, de educação ambiental e outros, que contribuem para a fiscalização da sociedade civil no âmbito da educação, dando respaldo também aos governos estaduais e municipais para encaminharem projetos de lei ao Poder Legislativo. Além dessas organizações, podemos destacar o Grêmio Estudantil como esfera de atuação dos estudantes na forma de organização escolar (Portal do EEB MG).

Os conselhos de escola surgiram no início da década de 1980, representando esperanças de instalação de uma efetiva democratização. Entretanto, ao mesmo tempo, havia temores de que os Conselhos pudessem assinalar uma intromissão dos pais, alunos e professores e, então, interferir demasiadamente na direção da escola. Segundo Paro (1999, p. 210), o balanço das décadas de 1980 e 1990 quanto à atuação dos Conselhos permite levantar dois aspectos: embora a democracia ideal não tivesse sido implantada, ela foi exercida na prática de gestão escolar cotidiana; apesar dos temores de que a atuação dos Conselhos pudesse desorganizar a gestão escolar, percebeu-se que é possível conviver com outros sujeitos que podem contribuir para a construção e reflexão crítica sobre os princípios que norteiam a direção e o funcionamento da escola.

Refletir sobre a Gestão Democrática da Escola pressupõe buscar, precipuamente, as bases legais que amparam tais reflexões. Partindo da esfera geral, vemos na Constituição

Cidadã de 1988, no seu artigo 206, inciso VI, referência à “Gestão Democrática do ensino público”.

A partir da prerrogativa de Gestão Democrática veiculada pela Constituição Federal, a questão volta-se para a institucionalização de espaços de participação na gestão das instituições escolares. Apenas em 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394/96, estes espaços são instituídos a partir da eleição para a escolha de diretores escolares e a formação de conselhos deliberativos e ou consultivos tornou-se uma realidade.

Na esfera educacional, a LDB - Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, no Título I, vem apresentar a abrangência dos processos formativos que interpelam a aquisição de conhecimento pelo sujeito, no Mundo que o circunda e o forma em sua totalidade; e seguindo, o Título II trata dos “Dos Princípios e Fins da Educação Nacional”, de modo a estabelecer as responsabilidades da família e do estado no que concerne à educação dos seus cidadãos e define os princípios, mediante os quais, esse ensino deve ser ministrado no território nacional.

#### TÍTULO I – Da Educação.

Artigo 1º - A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.

§ 1º - Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.

§ 2º - A educação escolar deverá vincular-se ao mundo do trabalho e à Prática Social.

#### TÍTULO II – Dos Princípios e Fins da Educação Nacional.

Artigo 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Artigo 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – Respeito à liberdade e apreço à tolerância;
- V – Coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
- IX – Garantia de padrão de qualidade;
- X – Valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais;
- XII – consideração com a diversidade étnico-racial;
- XIII – garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida;
- XIV – respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Brasil, 1996, p. 9).

Diante do exposto, destaca-se que os princípios são fundamentos, por meio dos quais, o ensino deverá ser ministrado nas instituições públicas e privadas do país. Considerando-os numa totalidade, vemos que cada princípio atende a uma demanda de necessidade, a um aspecto que situa o educando no seu processo de ensino e aprendizagem.

A escola, enquanto instituição detentora do percurso do ensinar, erige-se sob a égide do saber, um saber acumulado, institucionalizado ao longo de gerações. E ao refletir sobre o ensino, sobre o ato de ensinar, é relevante enfatizar que as instituições escolares são regidas por legislações que determinam as competências a serem desenvolvidas pelos estudantes no decorrer do seu percurso de aprendizagens.

Dessa forma, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC – Base Nacional Comum Curricular devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento (Brasil, 2017).

A gestão escolar tem um papel crucial para a efetivação das competências gerais previstas na BNCC para a realidade das escolas. E para que estas competências, de fato, sejam desenvolvidas, é fundamental buscar efetivar práticas democráticas de gestão.

Vejamos as 10 competências no quadro a seguir:

Quadro 5 - Competências Gerais da BNCC para a Educação Básica

<b>BNCC</b>	<b>COMPETÊNCIAS GERAIS DA EDUCAÇÃO BÁSICA</b>
1. Conhecimento	Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre os mundos físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade.
2. Pensamento científico, crítico e criativo	Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer à abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas.
3. Senso estético e repertório cultural	Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais às mundiais, e também participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural.
4. Comunicação	Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica.

5. Cultura digital	Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares).
6. Autogestão	Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
7. Argumentação	Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos e a consciência socioambiental.
8. Autoconhecimento e autocuidado	Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas.
9. Empatia e cooperação	Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.
10. Autonomia	Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Quadro elaborado pela autora (BNCC, 2017, p. 10).

Competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (Brasil, 2017). Nesse sentido, ao definir as competências, a BNCC – Base Nacional Comum Curricular reconhece que a “educação deve afirmar valores e estimular ações que contribuam para a transformação da sociedade, tornando-a mais humana, socialmente justa e, também, voltada para a preservação da natureza” (Brasil, 2013), mostrando-se também alinhada à Agenda 2030 da Organização das Nações Unidas - ONU (Brasil, 2017). As competências expressam os ideais de formação humana para uma vida ética, no decorrer das “etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), articulando-se na

construção de conhecimentos, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, nos termos da LDB” (Brasil, 2017, p. 9).

O texto introdutório do documento da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), contém um caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). Este documento normativo aplica-se exclusivamente à educação escolar, tal como a define o § 1º do Artigo 1º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB, Lei nº 9.394/1996), e está orientado pelos princípios éticos, políticos e estéticos que visam à formação humana integral e à construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva, como fundamentado nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (DCN) (Brasil, 2017).

Segundo Luck (2013b) é necessário que a gestão educacional estabeleça o direcionamento e a mobilização capazes de sustentar e dinamizar o modo de ser e de fazer dos sistemas de ensino e das escolas, para realizar ações conjuntas, associadas e articuladas, visando o objetivo comum da qualidade do ensino e seus resultados.

Paro (2016), em relação à participação da comunidade na gestão democrática da escola pública, alerta para o fato de que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária.

Com isso, vemos a importância do direcionamento e da mobilização dos agentes pertencentes à comunidade escolar para a efetivação de uma gestão democrática, para que, de fato, possam ser participativos e atuantes nas ações e decisões promovidas pela gestão escolar. Vale ressaltar que o termo “comunidade” se refere ao conjunto de pais/famílias que residem no âmbito regional servido por determinada escola, ou por terem fácil acesso físico a ela, são usuários, efetivos ou potenciais, de seus serviços (Paro, 2016).

A expressão “gestão democrática” surge pela primeira vez em legislação oficial de ordenamento jurídico escolar com a promulgação da LDBEN Nº 9394/96, que faz referência diretamente ao termo no decorrer do seu texto, nos seguintes artigos:

Artigo 3º, inciso VIII – gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

Artigo 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.

Artigo 27 – Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes:

I – A difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; [...]

Artigo 56 - As instituições públicas de educação superior obedecerão ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos, de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional (Brasil, 1996, 8 - 56).

Já na Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, bem como na Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, a expressão “Gestão Democrática” não é mencionada, considerando o cenário histórico da época e sua conjuntura social vigente. Esse fato foi descrito com o intuito de ilustrar e reforçar que o caráter democrático da Gestão Escolar é algo relativamente novo, considerando que estamos a cerca de três décadas desde a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a LDBEN de 1996. Segundo Trevisol (2018) foram necessários quase cinco séculos para aprovar, na Constituição de 1988, que a educação é um direito público subjetivo.

Consideremos tais normativas, ou seja, a CF 1988 e a LDBEM 1996 como conquistas das forças civil-democráticas, e por isso, introduziram um novo tipo de organização escolar, não mais enraizado nos pressupostos da Administração, evocados como tradicionais, hierárquicos e burocratizados, mas alicerçados nos princípios da Gestão, compreendidos numa perspectiva mais participativa, na medida em que sua lógica é “caracterizada pelo reconhecimento da importância da participação consciente e esclarecida das pessoas nas decisões sobre a orientação, organização e planejamento do trabalho” (Luck 2007, p. 36).

Seguindo neste sentido, é necessário problematizar a questão da normatização legal da gestão democrática e sua efetivação nas práticas cotidianas na escola. Assim sendo:

É importante destacar que a democratização efetiva da educação é promovida não apenas pela democratização da gestão da educação, conforme definido pela Constituição e pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96). O fundamento dessa democratização é o processo educacional e o ambiente escolar serem marcados pela mais alta qualidade, a fim de que todos os que buscam a educação desenvolvam os conhecimentos, as habilidades e as atitudes necessários para que possam participar, de modo efetivo e consciente, da construção do tecido da sociedade, com qualidade de vida e desenvolvendo condições para o exercício da cidadania (Luck, 2013a, p. 27).

Diante dessa premissa de democratização enquanto efetivação de um ensino público de qualidade e não somente pela democratização da Gestão Escolar, vale ressaltar a importância

do processo de ensino e aprendizagem e a sua conseqüente aquisição de conhecimentos e habilidades pelo educando, numa dinâmica de produção de sentidos e significados no espaço da escola, devidamente ancorados em um Projeto Político-Pedagógico que embasa as ações do planejamento institucional.

Paro (2016) coloca em questão o fato de que a democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade. Não pode haver democracia plena sem pessoas democráticas para exercê-la.

Assim sendo, a gestão democrática assume um caráter que extrapola a exterioridade das leis quando sua gênese está centrada no processo educacional marcado pela “mais alta qualidade”, exercido por pessoas, de fato, “democráticas”. Nesse contexto, Luck (2013) e Paro (2016) congregam fundamentos da gestão democrática que parte do âmago do processo educacional, num contexto “maieútico”<sup>7</sup> e dialético.

Parte-se da premissa de que para haver gestão democrática é necessário voltar-se para as relações estabelecidas no interior das escolas, pois, dificilmente teremos um professor relacionando-se de forma conseqüente num processo de participação democrático da comunidade na escola se sua relação com os alunos em sala de aula continua autoritária, ou seja, se a escola, em seu dia a dia, está permeada pelo autoritarismo nas relações que envolvem direção, professores, demais funcionários e alunos, como podemos esperar que ela permita, sem maiores problemas, entrar aí a comunidade para, pelo menos, exercitar relações democráticas? (Paro, 2016).

Saviani (2021) analisa as relações que se estabelecem na sala de aula, sejam elas de cunho autoritário ou democrático, como reflexos da própria prática social que se estabelece no interior das escolas. Desta forma, vemos que o critério para se aferir o grau em que a prática pedagógica contribui para a instauração de relações democráticas não é interno, mas tem suas

---

<sup>7</sup> A etimologia da palavra Maieútica é a seguinte: *Maieutiké*: Arte de realizar um parto. A palavra maieúia significa parto; maieútria, parteira; o verbo maieúo significa realizar o parto auxiliando a parturiente. O *maieutikós* é o parteiro que conhece a arte ou técnica do parto. Platão criou a palavra *maieutiké* para referir-se ao “parto das ideias” ou “parto das almas” realizado pelo método socrático. A maieútica era um método socrático de dialogar, de investigar este ou aquele conceito. O seu intuito não era comunicar uma doutrina ou ensinar ao interlocutor um conjunto de determinadas ideias. Sócrates simplesmente procurava estimular o interesse pela busca de conhecimento, pela pesquisa. O seu método consistia em duas partes. A primeira parte é a exortação. Nesta fase, o filósofo encoraja o interlocutor a filosofar, quer dizer, convida-o a buscar a verdade. É, com frequência, a primeira parte dos diálogos platônicos, na qual percebemos um Sócrates com ares de modéstia, apurando os ouvidos para escutar atentamente o que os outros têm a dizer. A segunda chama-se indagação; nela, nosso filósofo, perguntando, analisando as respostas e tornando a perguntar, procura, juntamente com o interlocutor, uma definição do objeto estudado (Chauí, 2002, p. 505).

raízes para além da prática pedagógica propriamente dita. É no interior da sala de aula que os efeitos de sentido são produzidos a partir das relações que são estabelecidas. Nesse caso:

Se é razoável supor que não se ensina democracia através de práticas pedagógicas antidemocráticas, nem por isso se deve inferir que a democratização das relações internas à escola é condição suficiente de democratização da sociedade. Mais do que isso: se a democracia supõe condições de igualdade entre os diferentes agentes sociais, como a prática pedagógica pode ser democrática já no ponto de partida? Com efeito, se, como procurei esclarecer, a educação supõe a desigualdade no ponto de partida e a igualdade no ponto de chegada, agir como se as condições de igualdade estivessem instauradas desde o início não significa, então, assumir uma atitude de fato, pseudodemocrática? (Saviani, 2021, p. 86).

Diante da problematização que se estabelece em relação às condições da democracia na escola e na sociedade, Saviani (2021) afirma que o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade, assim sendo, só é possível considerar o processo educativo em seu conjunto como democrático sob a condição de se distinguir a democracia, como realidade no ponto de chegada, e não somente no ponto de partida.

Ao analisarmos o conceito de gestão democrática da escola, atentando para seus princípios e tendências, chegamos ao trabalho docente como uma das dimensões da gestão no interior da escola, capaz de contribuir diretamente para a construção de uma cultura democrática na escola e para um processo de reflexão, individual e coletivo, no qual o/a próprio/a professor/a passa a autogerir e gestar a sua profissionalização. Essas considerações caminham no sentido contrário à transferência de responsabilidades para a escola e para o/a professor/a, projeto arquitetado pela política dominante, em busca de uma provocação ao controle e à intervenção da comunidade escolar nas políticas públicas, não simplesmente para executá-las, mas para analisar, intervir, cobrar e elaborar propostas mais contextualizadas e qualitativas para a escola (Santos; Sales, 2012).

Retomando o artigo 14 da LDBEN, inciso I e II, vemos que os sistemas de ensino passaram a definir normas para assegurar a participação dos profissionais da educação, bem como os membros da comunidade escolar nos conselhos escolares, bem como garantir a participação de todos na elaboração do projeto pedagógico da escola.

Diante dessa abertura à comunidade escolar, vemos iniciar um processo de descentralização do poder, de remodelação das relações hierárquicas, havendo um redimensionamento na função do Diretor Escolar, que passa de administrador responsável pelo bom andamento da unidade escolar para mediador na execução da proposta prevista no P.P.P – Projeto Político-Pedagógico da escola, construído coletivamente. Assim sendo, enquanto a busca pela unidade do processo educativo no contexto da administração escolar se dava através

do controle do trabalho pelo supervisor; na gestão escolar a unidade é alcançada através da participação de todos na construção consciente deste importante documento que norteará as ações da instituição escolar.

A partir da Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, artigo 13, os docentes têm incumbências relativas à participação na elaboração da proposta pedagógica da escola, à elaboração e cumprimento do plano de trabalho, ao acompanhamento das aprendizagens e promoção de estratégias de recuperação dos/as alunos/as, à vivência dos dias letivos e dos períodos de planejamento, avaliação e formação; além de contribuir com a articulação família-escola. Diante dessas atribuições definidas por Lei, destacamos a importância do conteúdo dos incisos I e VI, que tratam, respectivamente, da participação docente na elaboração do P.P.P– Projeto Político-Pedagógico e na articulação entre escola e família, uma vez que essas ações contribuem para a compreensão da função docente como uma função social mais ampla. Assim, os professores podem mediar o trabalho da escola com as famílias, ajudando a construir uma cultura mais democrática na escola (Santos; Sales, 2012).

Nesse sentido, vimos que a Gestão Democrática da Escola assume um caráter abrangente e perpassa todos os segmentos da Instituição, extrapolando as paredes da direção escolar. Ao contrário do que se pensava, não basta haver ordenamentos jurídicos na esfera educacional para garantir a democracia na escola, é preciso haver “um projeto de democratização das relações no interior da escola” (Paro, 2016, p. 13).

Considerando a perspectiva da participação, é interessante para o debate apresentar a visão de Paro (2016) a respeito das dificuldades de implantação de uma gestão, de fato, democrática, ao esbarrarmos nas práticas autoritárias, ainda presentes na realidade escolar. Segundo o referido autor:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhes “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Mas o que esse discurso parece não conseguir encobrir totalmente é que, se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (Paro, 2016, p. 25).

Aliada à questão premente do autoritarismo velado, por outro lado, no entanto, Luck (2013a, p. 86) chama a atenção para “o exagero da dimensão participativa que ocorre em detrimento de seus resultados”. Nesse sentido, a participação está diretamente atrelada à busca por soluções, por resultados imediatos, a despeito de aspectos relacionados à criação de um ambiente e de uma cultura participativos.

Ainda nesse embate, vemos a preocupação com o “democratismo”, que, segundo Demo (2001) é uma forma de desequilíbrio da participação institucional, marcada por participações caracterizadas pela falta de orientação para resultados institucionais e sociais, assim como pelo corporativismo e individualismo travestidos de “consciência crítica e social”.

Paro (2016), ao refletir sobre a Gestão da escola pública, no que se refere à participação da comunidade, problematiza sobre a precariedade do ensino público e a ausência de políticas públicas que venham ao encontro das necessidades básicas da população. Nesse sentido, faz-se necessário questionar sobre as condições de participação da comunidade escolar nesse contexto de carências:

A situação precária em que se encontra o ensino público, em especial o fundamental, no Brasil é fato incontestável, cujo conhecimento extrapola o limite dos meios acadêmicos, expandindo-se por toda a população. A situação também não é nova, vem se arrastando por décadas, com tendências de agravamento dos problemas e carências, sem que o Estado tome medidas efetivas visando à sua superação. Esse fato leva a se colocarem sérias dúvidas a respeito do real interesse do Estado em dotar a população, em especial as amplas camadas trabalhadoras, de um mínimo de escolaridade, expresso na própria Constituição, mas que não encontra correspondente em termos de sua concretização. Parece, assim, que o caso da educação escolar constitui apenas mais um dos exemplos do descaso do poder público para com os serviços essenciais a que a população tem direito, como saúde, saneamento, moradia, etc. (Paro, 2016, p.50).

Diante dos entraves do poder público e precariedades do ensino, Paro (2016) destaca a importância da participação da população no sentido de superar tais carências através do engajamento da sociedade civil. Desta forma:

[...] parece haver pouca probabilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los. Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade (Paro, 2016, p. 50).

Um dos primeiros entraves em relação a participação da população na gestão da escola está relacionada com os próprios interesses da classe dominante representada pelo Estado. Assim sendo, essa participação popular deve ser conquistada com autonomia pelos agentes dos segmentos sociais que compõem a comunidade escolar. O papel a ser desempenhado por cada agente deve ser uma conquista exercida ativamente, com base no acesso e na participação em reuniões e conselhos escolares.

Vemos que nos regimes democráticos que ainda não estão plenamente desenvolvidos, observa-se que muitas decisões são tomadas de forma participativa com o objetivo de dispersar as responsabilidades. Isso acaba criando uma situação em que ninguém é responsabilizado pelos fracassos, resultando em uma desresponsabilização generalizada.

Uma contribuição de Demo (2001) para a debate acerca da participação da população na gestão escolar parte do pressuposto de que participação é conquista, como também do reconhecimento de que culturalmente não estamos acostumados a participar de modo pleno, compete aos gestores escolares abrir espaço para orientar essa conquista, em vez de se cobrar a participação para a execução das ações que já tenham sido previamente decididas.

Luck (2013a) vem corroborar nesse sentido ao afirmar que aos professores, alunos e pais de alunos cabe perceber que eles constroem a realidade escolar desde a elaboração de seu projeto pedagógico até a efetivação de sua vivência e ulterior promoção de transformações significativas, com isso, não se trata de conceder, doar ou impor participação, mas sim de estimulá-la, de modo que se integre nesse processo contínuo.

Além destes entraves citados, há demais fatores condicionantes que interferem e dificultam a participação efetiva dos agentes educacionais na implementação de uma gestão, de fato, democrática.

Segundo Paro (2016, p. 54) “falar das potencialidades e obstáculos da participação da população na gestão da escola pública implica elucidar os determinantes imediatos de tal participação que se encontram dentro e fora da escola.”

#### Quadro 6 - Condicionantes internos da participação

<p><b>Os condicionantes materiais.</b></p>	<p>Ao falar dos condicionantes materiais de uma gestão participativa na escola, estou me referindo às condições objetivas em que se desenvolvem as práticas e relações no interior da unidade escolar. Embora não se deva esperar que mesmo condições ótimas de trabalho proporcionem, por si, a ocorrência de relações democráticas e cooperativas, da mesma forma não se deve ignorar que a ausência dessas condições pode contribuir para o retardamento de mudanças que favoreçam o estabelecimento de tais relações. O que parece se dar na realidade de nossas escolas públicas é que, na medida em que, para a consecução de seus objetivos com um mínimo de eficácia, faltam recursos de toda ordem, o esforço despendido para remediar tais insuficiências tem competido com o esforço que se poderia empregar para se modificarem as relações autoritárias que vigem dentro da instituição escolar. Na prática</p>
--	--

	<p>docente, por exemplo, parece muito difícil para o professor estabelecer relações dialógicas na sala de aula se ele se encontra envolvido pelos problemas pessoais decorrentes de seu baixo salário e desestimulado por sua deficiente formação profissional. É preciso, todavia, tomar cuidado para não se erigirem essas dificuldades materiais em mera desculpa para nada fazer na escola em prol da participação. Isto parece acontecer com certa frequência na escola pública e se evidencia quando, ao lado das reclamações a respeito da falta de recursos e da precariedade das condições de trabalho, não se desenvolve nenhuma tentativa de superar tal condição ou de pressionar o Estado no sentido dessa superação. A esse propósito, é preciso não esquecer que as mesmas condições adversas que podem concorrer, em termos materiais, para dificultar a participação da comunidade (falta de um local salão para reuniões, falta de cadeiras para acomodação, etc), podem também, de outro modo, contribuir para incrementá-la, a partir da adequada instrumentalização dessas condições.</p>
<p><b>Os condicionantes institucionais</b></p>	<p>Dentre os condicionantes internos da participação na escola, os de ordem institucional são, sem dúvida nenhuma, de importância fundamental. Diante da atual organização formal da escola pública, podemos constatar o caráter hierárquico da distribuição da autoridade, que visa a estabelecer relações verticais, de mando e submissão, em prejuízo de relações horizontais, favoráveis ao envolvimento democrático e participativo. A participação democrática não se dá espontaneamente, sendo antes um processo histórico de construção coletiva, onde, necessariamente deve-se prever mecanismos institucionais que não apenas viabilizem, mas também incentivem práticas participativas dentro da escola pública. Isso parece tanto mais necessário quanto mais considerarmos nossa sociedade, com tradição de autoritarismo, de poder altamente concentrado e de exclusão da divergência nas discussões e decisões.</p>
	<p>Com respeito à diversidade de interesses dos grupos que se relacionam no interior da escola, há que se reconhecer, preliminarmente, a identidade de interesses sociais estratégicos por parte de professores, demais funcionários, alunos e pais, já que, na escola pública que atende as camadas populares, todos são trabalhadores, no sentido mais amplo do termo. Contudo, isto não significa que os atos e relações no interior da instituição escolar se deem de forma harmoniosa e sem conflitos, já que a consciência de tais interesses mais</p>

<p><b>Os condicionantes político-sociais</b></p>	<p>amplios não se dá de forma frequente e imediata. Em sua prática diária, as pessoas se orientam por seus interesses imediatos e estes são conflituosos entre os diversos grupos atuantes na escola. Há múltiplas expressões desses interesses contraditórios, seja nas relações interpessoais, em reunião do conselho de escola, em reuniões de pais, no comportamento diante de uma greve de professores, no processo de ensino aprendizagem em sala de aula, enfim, nas múltiplas relações que têm lugar no dia a dia da escola. Com um processo de democratização da administração da escola, o que não acontece na escola pública, é de se esperar que a explicitação desses conflitos se dê de forma mais radical. Na perspectiva da participação dos diversos grupos na gestão da escola, parece que não se trata de ignorar ou minimizar a importância desses conflitos, mas de levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por objetivos coletivos de mais longo alcance, como o efetivo oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.</p>
<p><b>Os condicionantes ideológicos da participação</b></p>	<p>A participação democrática na escola pública sofre também os efeitos dos condicionantes ideológicos aí presentes. Por condicionantes ideológicos imediatos da participação estamos entendendo todas as concepções e crenças sedimentadas historicamente na personalidade de cada pessoa e que movem suas práticas e comportamentos no relacionamento com os outros. Assim, se estamos interessados na participação da comunidade na escola, é preciso levar em conta a dimensão em que o modo de pensar e agir das pessoas que aí atuam facilita/incentiva/impede a participação dos usuários. Para isso, é importante que se considere tanto a visão da escola a respeito da comunidade quanto sua postura diante da própria participação popular. Do Plano Escolar aos depoimentos de professores, direção e demais funcionários, com raras exceções, o que se observa é a opinião generalizada de que os pais e responsáveis pelos alunos são pessoas padecendo das mais diversas carências (econômica, cultural, afetiva), com baixa escolaridade, sem interesse pelo desempenho dos filhos na escola e em boa parte agressivos para com o pessoal escolar. De forma semelhante, os alunos, além de carentes nos vários aspectos (alimentar, afetivo e cultural), são vistos em sua maioria como agressivos, desinteressados pelo ensino e “bagunceiros”. Essa visão negativa a respeito dos pais e alunos das escolas públicas pertencentes às camadas populares parece ser generalizada. Este aspecto é de extrema relevância, já</p>

	<p>que tal concepção acaba se refletindo no tratamento dispensado aos usuários no cotidiano da escola. No relacionamento com pais e outros elementos da comunidade, quer em reuniões, quer em contatos individuais, a postura é de paternalismo ou de imposição pura e simples, ou ainda a de quem está “aturando as pessoas, por condescendência ou por falta de outra opção. De um modo ou de outro, prevalece a impressão de que os usuários, por sua condição econômica e cultural, precisam ser tutelados, como se lhes faltasse algo para serem considerados cidadãos por inteiro. Esse comportamento se reproduz também no processo pedagógico em sala de aula, onde a criança é encarada não como sujeito da educação, mas como obstáculo que impede que esta se realize.</p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) com base em Paro (2016, p. 54-60).

Diante do exposto, segundo Paro (2016) vemos que a participação da população na gestão escolar é determinada e limitada pelos condicionantes econômicos-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar, bem como pelos condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça a vontade de participar; bem como os condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa.

Para Luck (2013a) é claramente evidente que, embora a literatura educacional e até mesmo a empresarial estejam preconizando o desenvolvimento de espaço de participação no interior das organizações, essa participação tem sido extremamente limitada em seu contexto.

Rezende (1992) aponta para o fato de que, justificar-se-ia tal situação precária da participação a natureza autoritária e centralizadora de nossa cultura, associada a uma fraca consciência de cidadania, características estas que exercem uma forte resistência à introdução de ações participativas democráticas, apesar de as ideias correspondentes a esse processo serem facilmente aceitas e cultivadas como um valor.

Luck (2016, p. 88) vem nos alertar para o fato de que é mais comumente observado o entendimento de que a “vivência democrática se dê mediante o voto, ou a emissão de opinião a respeito de aspectos relacionados a uma decisão a ser tomada”, de maneira que a expressão de democracia se torna vaga, limitada e incompleta.

Partindo das informações e reflexões, vemos que a formação dos agentes sociais é, antes de tudo, uma condição cultural, determinante para uma gestão escolar democrática. Trata-se, portanto, de uma ação que necessita ser planejada a partir dos pressupostos citados, considerando a realidade de cada comunidade escolar e suas reais condições de vida. Formar agentes para uma atuação democrática é, antes de tudo, um projeto de transformação da realidade social.

## **2.4 Os agentes e a formação para a Gestão Escolar**

A participação é o principal meio de se assegurar a gestão democrática da escola, pois é através do envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisão e no funcionamento da organização escolar que a democracia se efetiva no ambiente escolar. A esse respeito vemos que:

[...] Nas empresas, a participação nas decisões é quase sempre uma estratégia que visa o aumento da produtividade. Nas escolas, esse objetivo não precisa ser descartado, pois elas também buscam bons resultados. Entretanto, há aí um sentido mais forte de prática da democracia, de experimentar formas não autoritárias de exercício do poder, de intervir nas decisões da organização e definir coletivamente o rumo dos trabalhos. O conceito de participação se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida. Como autonomia opõe-se às formas autoritárias de tomada de decisão, sua realização concreta nas instituições é a participação. Portanto, um modelo de gestão democrático-participativa tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha de objetivos e processos e a construção conjunta do ambiente de trabalho (Libâneo, 2018, p. 89).

Desta forma, Libâneo (2018) nos aponta para o conceito de autonomia como fundamento para a democracia à medida que o sujeito se opõe às formas autoritárias de tomada de decisão e se engaja num modelo de gestão que agrega e mobiliza forças e sentidos para objetivos comuns.

Para Cury (2002) o princípio da Gestão Democrática tem sido comumente mais referido quando abordado em relação à eleição de diretores ou diretoras em escolas públicas. Nesse sentido, tal dinâmica, inclusive, faz parte de várias Constituições Estaduais e Leis Orgânicas Municipais. No entanto, sem negar esta possibilidade, desde logo inscrita neste princípio maior para uma função ou mesmo um cargo na estrutura do magistério e, sem se desviar do princípio federativo, cumpre refletir sobre as exigências e desafios trazidos por esta inserção constitucional inédita.

Gerir de forma democrática implica posicionamentos do gestor que vem ao encontro de ambições genuinamente democráticas, porque não dizer “utópicas”, que venham a extrapolar os princípios estritamente legais e atinjam os princípios éticos. Nesse sentido, Paro (2016) coloca em questão que:

Toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica. Acredito não ser de pouca importância examinar as implicações decorrentes dessa utopia. A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se 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 (Paro, 2016. p. 13).

Borges (2004) analisa que nas últimas duas décadas tem se observado um movimento de dimensões mundiais rumo a padrões descentralizados de gestão dos sistemas educacionais. Observa que reformas educacionais foram implementadas em âmbito mundial, tanto nos países em desenvolvimento como nos desenvolvidos, para os quais os governos vêm buscando dar autonomia administrativa e financeira, através da participação da comunidade nos colegiados e outras formas de gestão representativa nas escolas, passando-se, assim, o poder de decisão para essas comunidades escolares. Esse autor relata também que na América Latina as agências de financiamento, especialmente o Banco Mundial, tiveram papel fundamental nessas mudanças, através de seus programas que cobravam ajustes estruturais em âmbito educacional (Oliveira Vasques-Menezes, 2018).

O princípio da gestão democrática inclui a participação da comunidade escolar de forma efetiva com vistas a garantir o ensino de qualidade para todos. É importante situar a comunidade escolar nesse contexto, de maneira que os atores envolvidos sejam representados:

O princípio da autonomia requer vínculos mais estreitos com a comunidade educativa, basicamente os pais, as entidades e organizações paralelas à escola. A presença da comunidade na escola, especialmente dos pais, tem várias implicações. Prioritariamente, os pais e outros representantes participam do Conselho de Escola, da Associação de Pais e Mestres (ou organizações correlatas) para preparar o projeto pedagógico-curricular e acompanhar e avaliar a qualidade dos serviços prestados. Adicionalmente, usufruem das práticas participativas para participarem de outras instâncias decisórias no âmbito da sociedade civil (organizações de bairro, movimento de mulheres, de minorias étnicas e culturais, movimentos de educação ambiental e outros), contribuindo para o aumento da capacidade de fiscalização da sociedade civil sobre a execução da política educacional (Romão, 1997 *apud* Libâneo, 2018, p. 121).

O processo de gestão deve coordenar a dinâmica do sistema de ensino como um todo e de coordenação nas escolas em específico. Indo além, discute a importância da articulação das

diretrizes e políticas educacionais públicas, e ações para implementação dessas políticas e dos projetos pedagógicos das escolas. Esse projeto deve estar comprometido com os princípios da democracia e com um ambiente educacional autônomo, de participação e compartilhamento, com tomada conjunta de decisões e efetivação de resultados, acompanhamento, avaliação e retorno de informações. Por fim, precisa apresentar transparência através da demonstração pública de seus processos e resultados.

Essa autonomia não se faz apenas com políticas que buscam criar espaços e formas de organização da escola onde se construirá a gestão democrática; o que se deve buscar é a redefinição de conceitos e formas democráticas dentro da escola, discutindo-se o formato da democracia que desejamos através da oportunidade de participação dos diferentes segmentos do contexto escolar. No Brasil, essa autonomia se iniciou no final da década de 80, ganhando força a partir da Constituição de 1988 (Brasil, 1988) e da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) (Brasil, 1996), que instituíram a gestão democrática escolar como princípio.

Através da criação de novos espaços para o acolhimento da comunidade escolar, novas formas de participação são incorporadas pelos agentes educacionais, incluindo a equipe gestora e pedagógica, bem como os demais membros que compõe a cultura organizacional.

Luck (2013a) afirma que a participação, em seu sentido pleno, caracteriza-se por uma força de atuação consciente pela qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica dessa unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse resultante de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme.

É nesse sentido, portanto, que a participação assume uma dimensão política de construção de bases de poder pela autoria que constitui o autêntico sentido de autoridade, a qual, por sua vez, é qualidade pela participação, tendo em vista que, pelas intervenções participativas competentes no trabalho, aumenta a sua competência e capacidade de participação.

A Gestão Democrática da Escola baseia-se na participação dos pais como agentes de mudança e transformação na realidade educacional e social dos estudantes, de modo que essa prática incorpore valores sociais e culturais na organização e gestão da escola pública. Desta forma, vemos que “a exigência da participação dos pais na organização e gestão da escola corresponde a novas formas de relações entre escola, sociedade e trabalho” (Libâneo, 2018, p. 97).

É interessante compreender que essa participação dos pais nas decisões e ações da escola assume um caráter mais abrangente e desafiador, ao passo que as relações estabelecidas nesse processo participativo produzem “práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização, interculturalismo” (Libâneo, 2018, p. 97).

Luck (2013a) ressalta que a participação deve ser entendida como um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão, uma vez que caracterizado pelo interapoio na convivência do cotidiano da gestão educacional, na busca, por seus agentes, da superação de suas dificuldades e limitações do enfrentamento de seus desafios, do bom cumprimento de sua finalidade social e do desenvolvimento de sua identidade social.

A participação dos diversos segmentos na Gestão da Escola, em especial dos pais, ocorre “na Associação de Pais e Mestres (onde existir), no Conselho de Escola e outros órgãos colegiados que venham a existir” (Libâneo, 2018, p. 98).

Na condução dos órgãos colegiados de participação, é importante ressaltar que cada segmento representa interesses particulares e diversos, ou seja:

Não se pode ignorar que cada categoria de sujeitos componentes da organização escolar (professores, alunos, diretores, coordenadores, pais, funcionários) possui interesses específicos, implicando diferentes culturas e hábitos e diferentes visões das questões escolares. Por exemplo, os professores podem fazer uma legítima reivindicação de uma competência profissional autônoma que pode colocar-se como barreira nas relações com pais, bloquear a discussão e até mesmo a comunicação. Os pais, ao abordar problemas pedagógicos-didáticos, podem assumir uma atitude preconcebida de censura aos professores, num campo em que, a rigor, não são especialistas (Libâneo, 2018, p. 98).

Nesse sentido, vemos que cabe ao Gestor Escolar o papel de coordenar, organizar e gerenciar a participação dos sujeitos nas reuniões colegiadas, a fim de garantir a toda representatividade o seu papel na liderança do sistema educacional. Nesse sentido, Luck (2013a) vem nos chamar a atenção para o fato de:

Cabe lembrar que toda pessoa tem um poder de influência sobre o contexto de que faz parte, exercendo-o, independentemente de sua consciência desse fato e da direção e intenção de sua atividade. Todavia, a falta de consciência dessa interferência resulta em uma falta de consciência do poder de participação que têm, do que decorrem resultados negativos para a organização social e para as próprias pessoas que constituem os contextos de atuação em educação. Faltas, omissões, descuidos e incompetência são aspectos que exercem esse poder negativo, responsável por fracassos e involuções (Luck, 2013a, p. 30).

Ao considerar o papel desempenhado por cada sujeito, sendo estes pais, professores, estudantes, Associação de Pais e Mestres, organização de bairros e movimentos de minorias, bem como a influência que essa participação acarreta, é importante reforçarmos que cada membro, que cada segmento irá atuar com base em interesses próprios, que precisam ser

convergidos para atuarem numa dinâmica organizacional. A esse respeito, Paro (2016, p. 27) nos alerta que:

Mas é preciso considerar, acima de tudo, que o fato de existirem interesses que, a partir de uma análise mais rigorosa, possam ser identificados como comuns aos vários grupos que convivem no espaço da unidade escolar não significa que esses grupos conseguem percebê-los com tais de forma imediata e com a clareza que os leve a agir em comum na busca de sua concretização. Em vez disso, a verdade é que a consciência de interesses tão amplos não se dá facilmente, nem com tanta frequência, até porque as condições objetivas de existência levam as pessoas a estar permanentemente envolvidas com seus interesses pessoais mais imediatos, estes sim, reconhecidos e baseados, de maneira muitas vezes conflitante com os interesses pessoais de outros grupos pertencentes à mesma classe social (Paro, 2016, p. 28).

É possível perceber que a participação dos diversos segmentos na Gestão Escolar contribui para a formação de práticas de descentralização, autonomia, corresponsabilização, interculturalismo entre os diversos setores da comunidade escolar, mas é preciso considerar que estas participações representam, *a priori*, interesses contraditórios, que precisam convergir para uma visão abrangente do sistema educacional.

Luck (2013a) considera que a participação tem sido exercida sob inúmeras formas e nuances no contexto escolar e em decorrência dessa variação, vemos que o sentido efetivo da participação se expressa pela peculiaridade da prática exercida e seus resultados. Assim sendo, a partir do estudo de formas de participação, são identificadas as configurações a seguir.

#### Quadro 7 - Formas de participação na gestão escolar

<p><b>a) A participação como presença</b></p>	<p>Segundo o entendimento da participação como presença, é participante quem pertence a um grupo ou organização, independentemente de sua atuação nele, como, por exemplo, quem é membro de uma escola, de um grupo de professores, de associação de pais e mestres, etc. Nesse caso, afiliação, associação e estar em um ambiente constituem situações concebidas como participação. Essa participação pode, muitas vezes, ocorrer por obrigatoriedade, por eventualidade ou por necessidade e não por intenção e vontade própria. Devido à atuação passiva e de inércia adotada, as pessoas fazem parte, mas não são participantes ativos, pois não atuam conscientemente para construir a realidade de que fazem parte. Evidencia-se, pois, a significação inadequada e falsa de participação, nesse entendimento, que considera a presença física, o estar presente, como o bastante para que a pessoa seja considerada participante. Deixa-se de considerar que o termo em si pressupõe,</p>
---	---

	além de fazer parte, uma ação efetiva de contribuição para o desenvolvimento da organização ou unidade social.
<p><b>b) A participação como expressão verbal e discussão de ideias</b></p>	<p>É muito frequente interpretar o envolvimento de pessoas na discussão de ideias, como um indicador de sua participação em relação à questão em causa. Porém, a atenta observação do que acontece no contexto educacional pode demonstrar um espírito totalmente diverso. Isso porque não é incomum perceber escolas em que as decisões tomadas por sua direção têm no espaço de reuniões de professores o objetivo de referendar decisões tomadas, constituindo-se, desse modo, em processo de falsa democracia e participação, conforme indicado por uma professora: “participar dessas reuniões é pura perda de tempo. A gente sabe que é só falação, que é pura enganação. A decisão já está tomada, é fácil perceber isso pelo jeito que a reunião é conduzida”. Trata-se, no entanto, de uma situação aceita e avalizada por omissões e expressões subliminares e até mesmo explícitas de reforço. A participação com essas características é, portanto, muitas vezes limitada. É fácil observar que ela não passa, com muita frequência, de simples verbalização de opiniões, de apresentação de ideias, de descrição de experiências pessoais e de fatos observados, sem promover o avanço num processo compartilhado de tomada de decisões. Ou seja, só se torna efetiva essa discussão quando associada a um esforço de diálogo efetivo que permite a compreensão abrangente da realidade e das pessoas em sua construção.</p>
	<p>A representação é considerada como uma forma significativa de participação: nossas ideias, nossas expectativas, nossos valores, nossos direitos são manifestados e levados em consideração por meio de um representante acolhido como pessoa capaz de traduzi-los em um contexto organizado para esse fim. Essa concepção é necessária em grupos sociais grandes que não permitem a participação direta de todos, e se efetiva pela instituição de organizações formais em que o caráter representativo é garantido pelo voto. Nas escolas, essas organizações são os Conselhos Escolares, Associações de Pais e Mestres, Grêmios Estudantis ou similares, constituídos por representantes escolhidos mediante o voto. Essa situação constitui-se em um princípio de gestão democrática definido no artigo 14, inciso II, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9.394/96).</p> <p>Essa forma de participação é, portanto, tipicamente praticada nas sociedades e organizações democráticas. Ela, pode, no entanto, ser expressa como uma falsa democracia. Isso porque, considerando o sentido clássico de democracia como</p>

<p><b>c) A participação como representação política</b></p>	<p>o governo do povo, pelo povo e para o povo, participar não significa simplesmente delegar a alguém poderes para agir em seu nome, desresponsabilizando-se pelo apoio e acompanhamento ao seu trabalho. Ela implica trabalhar com a pessoa definida [Gestor Escolar] na consecução das propostas definidas e assumir sua parte de responsabilidade pelos resultados desejados. É válido destacar que a eleição de diretores, praticada por vários sistemas de ensino, por si só não garante uma vivência democrática participativa, na escola. Isto é, a democratização da escola, conforme indicada por Prais (1990), uma vez que dissociada de uma prática de participação plena, restringe-se a simples substituição de pessoas no poder, ou legitimação de sua permanência, sem entrar no mérito da forma de atuação democrática.</p>
<p><b>d) A participação como tomada de decisão</b></p>	<p>Participar implica compartilhar poder, vale dizer, implica compartilhar responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade e o enfrentamento dos desafios de promoção de avanços, no sentido da melhoria contínua e transformações necessárias.</p> <p>Observa-se que aumentam, dentro da escola, os momentos em que se tomam, em conjunto, decisões a respeito do encaminhamento de questões eventuais ou do dia a dia. Registra-se a ocorrência de reuniões para discutir a organização de determinados eventos ou pequenos reparos no prédio. Não se discute, muitas vezes, por exemplo, qual o papel de todos e de cada um na vida da escola, qual o significado pedagógico e social das soluções apontadas na decisão; que outros encaminhamentos poderiam ser adotados de modo a obter resultados mais significativos. Portanto, sem tais questionamentos, e o compromisso com o encaminhamento de ações transformadoras, pode-se sugerir que a tomada de decisão fica circunscrita e limitada apenas a questões operacionais, ao que fazer, e não ao significado das questões em si, condição fundamental para que as pessoas envolvidas se apropriem das ideias orientadoras das ações e, ao realizarem-na, o façam a partir da compreensão a respeito do que as ações representariam e quais as implicações quanto ao seu impacto sobre os processos sociais e educacionais da escola. Uma tal situação demandaria atitudes de transparência, abertura e flexibilidade, fundamentais à gestão democrática. Identifica-se que a prática participativa na tomada de decisões em vários estabelecimentos de ensino tem gerado uma situação de falsa democracia, pela qual tudo se decide em reuniões com o corpo docente (ou não se decide pela falta de espaço para realizar reuniões) até sem considerar a relevância da questão para a realização do Projeto Pedagógico da escola.</p>

	<p>Verifica-se que nessa prática de se envolver todos para discutir questões de menor significado e muitas vezes sem as informações básicas necessárias, uma série de aspectos negativos se sucedem, como: gasto de tempo precioso de todos e da energia coletiva para discutir questões secundárias e operacionais; o enfraquecimento do poder e da responsabilidade de discernimento na tomada de decisão na Gestão Escolar; a delonga na tomada de decisão colegiada; a delonga e hesitação em assumir a criação de um clima fictício de participação e desgaste desse processo.</p>
<p><b>e) A participação como engajamento</b></p>	<p>O engajamento representa o nível mais pleno de participação. Sua prática envolve o estar presente, o oferecer ideias e opiniões, o expressar o pensamento, o analisar de forma interativa as situações, o tomar decisões sobre o encaminhamento de questões, com base em análises compartilhadas e envolver-se de forma comprometida no encaminhamento e nas ações necessárias e adequadas para a efetivação das decisões tomadas. Em suma, participação como engajamento implica envolver-se dinamicamente nos processos sociais e assumir responsabilidade por agir com empenho, competência e dedicação visando promover os resultados propostos e desejados. Portanto, é muito mais que adesão, é empreendedorismo comprometido. Participação, em seu sentido pleno, corresponde, portanto, a uma atuação conjunta superadora das expressões de alienação e passividade, de um lado, e autoritarismo e centralização, de outro.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Luck (2013a, p. 36-47).

Desta forma, vemos que a participação da comunidade na Gestão Escolar se dá por diferentes configurações, considerando a relevância da participação como forma de engajamento, num empreendedorismo comprometido com os valores da escola.

Nesse sentido, a autonomia é o fundamento da concepção democrático-participativa da gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico. Vemos que ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino. Autonomia de instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central. Certamente, trata-se de uma autonomia relativa, pois as escolas públicas não são organismos isolados, elas integram um sistema escolar e dependem das políticas públicas e da gestão pública.

Paro (2016), elenca fatores determinantes que condicionam a participação da comunidade externa nas Unidades Escolares, de forma que essa participação é geralmente determinada pelos seguintes elementos:

- 1) Elementos condicionantes econômico-sociais, ou as reais condições de vida da população e a medida em que tais condições proporcionam tempo, condições materiais e disposição pessoal para participar;
- 2) Condicionantes culturais, ou a visão das pessoas sobre a viabilidade e a possibilidade da participação, movidas por uma visão de mundo e de educação escolar que lhes favoreça a vontade de participar;
- 3) Condicionantes institucionais, ou os mecanismos coletivos, institucionalizados ou não, presentes em seu ambiente social mais próximo, dos quais a população pode dispor para encaminhar sua ação participativa (Paro, 2016, p. 67).

É importante levar em consideração os fatores que constituem elementos condicionantes da participação da comunidade na escola no sentido de que conhecendo, debatendo e problematizando tais fatores, a Gestão Escolar poderá planejar ações que venham ao encontro das necessidades mais prementes de seus agentes, e assim, a escola poderá se organizar e se preparar para uma participação maior dos pais e responsáveis dos estudantes.

A autonomia que rege a participação de cada pessoa nas ações que ocorrem na Escola está determinada pelos fatores condicionantes, que, dentre tantos outros, são desafios para a Gestão da Escola Pública. As condições inerentes à participação da comunidade, seja interna ou externa, na Gestão Escolar, são objetos que devem ser contemplados no Projeto Político-Pedagógico da Instituição (PPP).

Veiga (2013) afirma que as bases de um projeto político-pedagógico, capaz de recuperar ou construir a identidade da escola e dos sujeitos que congrega podem se estruturar a partir de um processo de planejamento participativo, que mantenha a intencionalidade e a lógica da proposta educativa crítica e libertadora. Quanto aos procedimentos de passagem, das intenções ao plano, das informações às ações educativas, o que temos a sugerir é que sejam pautados pela utopia do humano genérico<sup>8</sup>, trabalhando educadores e educandos, pais, mães, e comunidade escolar, pois está aí a síntese do poder criar, do ser solidário, da democracia, da possibilidade da liberdade. Dessa forma, “ainda faz parte de nossas verdades acreditar que só aguentam encher-se de humanidade aqueles indivíduos que têm os pés na sua cultura e respaldo organizativo” (Veiga, 1995, p. 140).

Assim sendo, na formação para a Gestão Escolar participativa, é relevante delinear o papel do diretor, do coordenador pedagógico, do professor, dos pais, dos estudantes e comunidade escolar que engloba esse processo de gestão.

---

<sup>8</sup> A expressão “utopia do humano-genérico” está associada a uma ideia de sociedade em que todos os seres humanos compartilhem visões comuns, resultando em uma padronização cultural. Essa noção sugere uma eliminação das diferenças individuais em face da uniformização social. Trata-se de uma expressão embasada em teorias de cunho marxista. Ver o artigo “Globalização como processo civilizatório humano-genérico” (Alves, 2003).

Quadro 8 - Os papéis dos agentes para a formação da Gestão Escolar democrática

Diretor Escolar	<p>Dirigir e coordenar o andamento dos trabalhos, o clima de trabalho, a eficácia na utilização dos recursos e meios, em função dos objetivos da escola;</p> <p>Assegurar o processo participativo de tomada de decisões e, ao mesmo tempo, cuidar para que essas decisões se convertam em ações concretas;</p> <p>Assegurar a execução coordenada e integral das atividades dos setores e elementos da escola, com base nas decisões tomadas coletivamente;</p> <p>Articular as relações interpessoais na escola e entre a escola e a comunidade, incluindo, especialmente os pais (Libâneo, 2018, p. 177).</p>
Coordenador Pedagógico	<p>Viabilizar, integrar e articular o trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino;</p> <p>Assegurar a assistência pedagógico-didática aos professores, para se chegar a uma situação ideal de qualidade de ensino (considerando o ideal e o possível);</p> <p>Auxiliar os Professores na construção e administração de situações de aprendizagem adequadas às necessidades educacionais dos alunos;</p> <p>Monitorar sistematicamente a prática pedagógica dos professores, sobretudo mediante procedimentos de reflexão e investigação (Libâneo, 2018, p. 180).</p>
Professor	<p>Gerir com qualidade as relações sociais e afetivas no convívio com os alunos e primar pela qualidade da comunicação;</p> <p>Preparar-se profissionalmente no conhecimento da disciplina e dos métodos e procedimentos de ensino e avaliação;</p> <p>Cuidar da gestão da classe em vários aspectos, como organização e desenvolvimento das aulas;</p> <p>Demonstrar disponibilidade, organização e utilização dos recursos materiais e didáticos, incluindo instalações e equipamentos;</p> <p>Participar de encontros e reuniões pedagógicas e dedicar-se às ações de formação continuada;</p> <p>Demonstrar estratégias de relacionamento com os pais e as formas de comunicação, conforme o nível de ensino atendido (Libâneo, 2018, p. 212-213).</p>
	<p>Ampliar a visão dos pais em geral quanto à importância da sua participação junto a escola;</p> <p>Mostrar aos pais a importância do órgão colegiado escolar como representante geral de toda a comunidade;</p> <p>Apresentar o Conselho para todos os outros pais em reuniões específicas;</p> <p>Conscientizar os pais da importância de estarem presentes na vida escolar de seu filho;</p>

Pais e ou responsáveis	<p>Criar um clube de mãe para que participem de projetos como: trabalhos manuais, pintura, confecção de cestos de jornais, bordados, etc.</p> <p>Analisar com os pais o uso do uniforme, a sua importância e as condições que o seu uso oferece na educação de seus filhos (Luck, 2013a, p. 69).</p> <p>Participar do Colegiado Escolar, conforme Resolução SEE nº 4765, de 23 de agosto de 2022 (Minas Gerais, 2022).</p>
Comunidade escolar	<p>Garantir livre acesso da comunidade à escola, a partir de criação de espaços de atuação e participação;</p> <p>Mobilizar a comunidade para participar de um movimento pela melhoria da qualidade do ensino e aprendizagem dos seus alunos, conscientizando-a da importância efetiva de sua participação na escola;</p> <p>Promover a integração entre escolas, realizando atividades de intercâmbio como campeonatos e atividades diversas;</p> <p>Abrir a escola para a comunidade, tornando-a um centro de integração comunitária (Luck, 2013a, p. 68).</p>
Estudantes <sup>9</sup>	<p>Participar da Gestão Escolar por meio do Conselho de Representantes de Turma, eleito anualmente através de votação direta, em cada turma da unidade escolar, como fomento ao protagonismo juvenil (Minas Gerais, 2022, p. 4).</p> <p>Integrar os grupos de trabalho da Gestão Escolar através da representatividade no Colegiado Escolar, segundo Artigo 13, da Resolução SEE Nº 4765, de 23 de agosto de 2022:</p> <p>a) estudante regularmente matriculado e frequente:</p> <p>a.1 - em qualquer nível de ensino com idade igual ou superior a 14 anos.</p> <p>a.2 - no ensino médio ou educação profissional, com qualquer idade (Minas Gerais, 2022).</p> <p>Organizar o Grêmio Escolar através da mobilização e do protagonismo estudantil.</p>

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base nas seguintes fontes: (Libâneo, 2018), (Luck, 2013a), (Minas Gerais, 2022).

Sobre a participação dos agentes no desempenho de papéis e funções para a formação da Gestão Escolar democrática, Medel (2012) vem afirmar que:

É necessário fazer surgir, dessa autonomia garantida pela lei, outra, construída na escola, que estimule e assegure a participação dos gestores, coordenadores,

<sup>9</sup> O Conselho de Representantes de Turma, desenvolvido desde 2017 pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais, tem o intuito de promover a participação estudantil nas escolas e estimular o protagonismo dos estudantes. A ação consiste no processo de escolha de representantes estudantis, por meio de eleição em todas as turmas da escola. As escolas que oferecem o Ensino Médio Integral deverão seguir as orientações do modelo específico de fomento ao protagonismo juvenil: Líderes de Turma (Minas Gerais, 2022).

professores, pais, alunos, funcionários e representantes da comunidade local na discussão do trabalho pedagógico, numa perspectiva mais ampla (Medel, 2012, p. 29).

## 2.5 Os desafios e paradigmas da Gestão na Educação Pública

Para Luck (2007), a Gestão Educacional é uma expressão que ganhou evidência na literatura e aceitação no contexto educacional, sobretudo a partir da década de 1990. Após esse período, com a promulgação da LDBEN nº 9394/96, esse conceito vem se constituindo no discurso de orientação das ações de sistemas de ensino e das escolas. Vemos que uma Gestão alinhada aos princípios democráticos é a base fundamental para a organização significativa e estabelecimento de unidade dos processos educacionais e mobilização das pessoas voltadas para o desenvolvimento de melhorias do ensino ofertado.

Nesse sentido, o conceito de Gestão resulta de um novo entendimento a respeito da condução dos destinos das organizações, que leva em consideração o todo em relação com as suas partes e destas entre si, de modo a promover maior efetividade do conjunto (Morin, 1985).

A Gestão Educacional pode ser entendida como resultante de uma representação paradigmática, ou seja, a gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de Administração, como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de Mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade (Kuhn, 1997). Desta forma, observa-se que:

[...] a intensa dinâmica da realidade faz com que os fatos e fenômenos mudem de significado ao longo do tempo, de acordo com a evolução das experiências, em vista do que os termos empregados para representá-los, em uma ocasião, deixam de expressar plenamente toda a riqueza dos novos entendimentos e desdobramentos. Este é o caso da mudança de designação dos processos de direção, organização, liderança e coordenação de instituições educacionais, de administração educacional para a de gestão educacional (Luck, 2007, p. 47).

Novos tempos trazem novos desafios às discussões educacionais, e as mudanças que ocorrem necessitam de reflexões que levem em conta os aspectos intrínsecos à essas mudanças, envolvendo os valores e princípios subjacentes à cada época.

Em relação às mudanças de paradigmas, Morin (1985) afirma que o conceito de paradigma está relacionado ao modo de existência e de organização de ideias, uma sistemologia de ideias, constituindo princípios ocultos, caracterizados por uma noção nuclear da realidade.

Para Capra (1993, p. 17), um paradigma “significaria a totalidade de pensamentos, percepções e valores que formam uma determinada visão da realidade, uma visão que é a base do modo como uma sociedade se organiza”.

Segundo Kuhn (1997, p. 13) a definição de paradigmas se apresenta da seguinte forma: “Considero paradigmas as realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para uma comunidade de praticantes de uma ciência”.

Desse modo, vemos que a concepção de paradigma resulta, portanto, da compreensão da maneira como nosso pensamento é orientado para perceber o mundo, o que, por isso, determina o que vemos e o que deixamos de ver, e, em consequência, como reagimos diante da realidade. Assim sendo, como modo de pensar, o paradigma é abrangente em relação a tudo e a todos que constituem a realidade, nada excluindo sobre ela, determinando o modo de ser e de fazer das pessoas em seu contexto (Luck, 2007).

Bartelmebs (2012) apropria-se do conceito de paradigma e tece extrapolações da leitura para o campo da educação, considerando-se que podemos pensar que estamos submetidos também a um paradigma, isto é, a uma forma de entender e fazer ciência na educação que leva em consideração um aspecto dos fenômenos de ensino e aprendizagem. O paradigma atual na educação é o ensino. Todas as pesquisas, todas as dissertações e teses têm alguma relação com esse paradigma. Todos querem melhorar o ensino. Toda a preocupação de nossas últimas produções tem sido a tarefa de ensinar mais e melhor.

Nesse sentido, é relevante considerar de que forma a gestão escolar lida com o paradigma do ensino na educação atual, particularmente num contexto de recomposição de aprendizagens pós Pandemia do Covid 19.

É fato recorrente a afirmativa de que a educação vem se transformando ao longo dos tempos, num movimento de mudanças, rupturas e transformações em relação aos elementos que compõem o processo de ensino. Contudo, é necessário ressaltar a premissa de que o ensino muda, enquanto a sociedade muda. Apesar de experiências locais, vemos mudanças conjunturais ocorrendo a nível mundial, que refletem no chão da sala de aula. Diante do exposto, pesquisadores de diversas áreas vem se ocupando de pesquisar as transformações paradigmáticas da sociedade atual, e por consequência, das formas de ensinar e de aprender.

Bauman (2007) propõe a caracterização da sociedade contemporânea como "modernidade líquida", na qual os processos sociais, econômicos, políticos e culturais exercem uma força dissolvente sobre as estruturas sólidas ao longo da história. Em sua obra "Tempos Líquidos" (2007), o autor delinea cinco premissas sobre os desafios enfrentados pelos indivíduos nesse contexto. A primeira premissa aborda a transição da modernidade do estado sólido para o líquido, destacando as restrições impostas às instituições, escolhas individuais e padrões de comportamento aceitáveis.

As demais premissas envolvem questões referentes à dissolução entre política e poder, relegando ao indivíduo responsabilidades que outrora eram destinadas ao estado; a fragilização dos laços humanos que passam de um estado sólido para líquido, permutando em infinitas possibilidades, como uma rede de contínuas conexões e desconexões; enfraquecimento das estruturas sociais ocasionando um rompimento histórico e político a médio e longo prazo; e por fim, a última premissa refere-se à responsabilidade do ser humano de lidar com os problemas gerados pelas conjunturas voláteis da vida em sociedade, suportando com resiliência as consequências de suas escolhas (Bauman, 2007).

Neste cenário de liquidez, os paradigmas educacionais podem variar em diferentes contextos e localidades, e nem sempre é homogêneo. Contudo, podemos abordar algumas tendências gerais que têm influenciado a educação, e por consequência, os mecanismos de gestão escolar, nas últimas décadas, a nível global.

Primeiramente, vemos a mudança de foco para a aprendizagem ativa, em muitas abordagens educacionais contemporâneas, a despeito das experiências passivas, características do modelo tradicional de ensino, onde o professor é o detentor do conhecimento, para modelos que enfatizam a aprendizagem ativa. Isso envolve estratégias como a resolução de problemas, projetos práticos, discussões em grupo e aprendizagem baseada em problemas.

Concomitantemente, o uso de tecnologia na educação desempenha um papel cada vez mais importante no ensino e aprendizagem. É importante destacar as plataformas *online*, recursos digitais, bem como livros didáticos com suporte digital, simulações e ferramentas colaborativas estão sendo incorporados para melhorar o acesso ao conhecimento e facilitar métodos de ensino mais interativos, notadamente no contexto pandêmico e pós-pandêmico.

Nesse sentido, Pereira (2023) afirma que, no contexto da pandemia, o *online*, tão comentado como algo voltado a um futuro próximo (mas não tanto) torna-se uma realidade ou a possibilidade da educação no mundo a partir da tecnologia, tornando presente a realidade educacional enquanto memória metálica, trazendo a ilusão da possibilidade de contemplar a educação e a continuidade da construção do conhecimento, produzindo o interdiscurso, reduzindo o saber discursivo a um pacote de informações, ideologicamente equivalentes, sem distinguir posições, num contexto marcado por desigualdades sociais e culturais.

A despeito da importância do aporte tecnológico na produção do conhecimento, da “memória metálica”, há uma tendência de abordagem pedagógica voltada para a personalização da aprendizagem, reconhecendo as diferenças individuais entre os estudantes. Isso pode envolver a adaptação de materiais didáticos, avaliações e estratégias de ensino para atender às

necessidades específicas de cada aluno. Os estudantes público alvo da Educação Especial<sup>10</sup> possuem amparo legal em relação à adaptação de atividades e materiais pedagógicos e o uso de tecnologias assistivas (Minas Gerais, 2000).

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais, além do foco nas habilidades acadêmicas, constitui um novo paradigma da educação moderna, dando ênfase ao desenvolvimento de habilidades socioemocionais, como colaboração, comunicação, resolução de problemas e pensamento crítico. Essas habilidades são vistas como essenciais para o sucesso na vida pessoal e profissional, considerando que a educação necessita ensinar a “compreensão, em todos os níveis educativos e em todas as idades, o desenvolvimento da compreensão pede a reforma das mentalidades. Esta deve ser a obra para a educação do futuro” (Morin, 2000, p. 17).

As abordagens interdisciplinares, a partir da integração de disciplinas e a promoção de vivências que contemplem a interdisciplinaridade visam proporcionar uma compreensão holística do conhecimento. Nesse sentido, busca-se evidenciar o fato de que muitos problemas do mundo real não são facilmente enquadrados em disciplinas isoladas, mas necessitam de um contexto mais amplo e interativo.

Ainda nesse sentido, a Gestão Escolar necessita contemplar a educação como um processo contínuo e permanente, que ocorre ao longo da vida (*lifelong learning*).

Esse conceito de educação ao longo da vida ganha destaque, reconhecendo que o aprendizado não termina com a conclusão de um determinado nível de educação formal. A aprendizagem contínua é vista como crucial para se adaptar às mudanças rápidas na sociedade e no mercado de trabalho.

Embora essas tendências apontem para uma mudança no paradigma educacional, é importante notar que ainda existem desafios e variações em sua implementação em diferentes sistemas educacionais ao redor do mundo. Além disso, o cenário educacional está em constante evolução, e novas abordagens e ideias continuam a surgir.

A fim de cumprir plenamente suas responsabilidades, a educação, e por conseguinte, a Gestão, deve inspirar-se em torno de quatro pilares essenciais, que ao longo de toda a vida se tornarão os alicerces do conhecimento para cada indivíduo: aprender a conhecer - adquirir os meios de compreensão através do aprendizado do conhecimento; aprender a fazer - desenvolver

---

<sup>10</sup> Resolução SEE nº 4.256/2020. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

habilidades práticas para intervir no ambiente circundante; aprender a viver juntos - cultivar a capacidade de conviver e colaborar com os outros em todas as atividades humanas; e, por último, aprender a ser - internalizar a essência de ser, uma via crucial que incorpora as três aprendizagens anteriores. É evidente que esses quatro caminhos do saber são interconectados, apresentando diversos pontos de contato, relacionamento e intercâmbio entre si (Delors, 2003).

O determinismo presente nos paradigmas e modelos explicativos está intrinsecamente ligado ao determinismo das suas convicções e crenças. Quando essas convicções e crenças prevalecem em uma sociedade, impõem a todos uma poderosa influência do sagrado, a rigidez normativa do dogma e as restrições proibitivas dos tabus. As doutrinas e ideologias dominantes possuem tanto a força persuasiva que reforça as convicções dos adeptos quanto a força coercitiva que instila o temor inibidor naqueles que discordam (Morin, 2000).

Ademais, no campo da educação, percebemos que existem rupturas e alianças com outras áreas que movem novos entendimentos dessa ciência. Com isso, perguntas e dados que não podem mais ser respondidos ou compreendidos pelo paradigma do ensino passam agora a desafiar os cientistas da Educação. A isto, Kuhn (1997) chama de “Crise de Paradigmas”. Essa “Crise de Paradigmas” é a responsável pelas mudanças conceituais e procedimentais dentro de um campo de saber (Bartelmebs, 2012).

Nesse contexto, ao se refletir sobre as mudanças paradigmáticas na Educação, trazemos como exemplo de mudança de paradigma a nomenclatura do termo Administração Escolar para Gestão Escolar.

Vemos que até meados da década de 1980, os autores de livros, ensaios e teses sobre Administração Escolar (Alonso, 1976; Carneiro Leão, 1939; Lourenço Filho, 1963; Ribeiro, 1982) utilizavam, como fundamento para suas propostas nesse campo, o arcabouço teórico dos vários movimentos que compõem a Teoria da Administração Empresarial. Desta forma, o pressuposto, implícito ou explícito, desses autores era o de que administrar uma escola é tarefa equivalente à administração de uma empresa qualquer. Nesse panorama, a escola constitui um empreendimento cuja administração não requer nenhuma consideração especial, a não ser, é lógico, levar em conta sua matéria-prima - o aluno - que não pode ser confundido com parafuso, prego ou outros objetos do trabalho material. Ainda que em menor escala, encontramos obras recentes que mantêm essa orientação (Andrade; Tachizawa, 1999).

Desde os estudos da década de 1930, sobre Administração Escolar (Leão, 1939), com ênfase para o Manifesto dos Pioneiros, até os dias atuais, vemos, com essa perspectiva, a mudança de paradigma que estabelece uma mudança de enfoque de Administração para o de Gestão, que vem ocorrendo no contexto das organizações e dos sistemas de ensino, como parte

de um esforço fundamental para a mobilização, organização e articulação do desempenho humano e promoção da sinergia coletiva, em seu contexto, voltados para o esforço competente de promoção da melhoria do ensino brasileiro e sua evolução (Luck, 2007).

Essa mudança de paradigmas na esfera da Gestão Educacional abre caminhos para mudanças estruturais no processo de ensino e aprendizagem, e conseqüentemente, reflete na sociedade, como produtos de um sistema que se movimenta com base em valores sociais e procedimentais.

Segundo (Governo do Estado do Ceará, 2011), a Teoria Geral da Administração, enquanto produto da sociedade capitalista, teve seu objeto de estudo delimitado e amoldado pelos interesses dominantes. Isso significou transformá-la em instrumento de dominação do capital sobre o trabalho, visando ao aumento da exploração da força do trabalhador. Com isso, essa delimitação restritiva do campo da Administração se deu, portanto, em atendimento aos interesses daqueles que detêm a posse dos meios de produção. Desta forma, vemos que:

O que se constata em todos os movimentos da Teoria Geral da Administração é o objetivo de transformar a Administração em instrumento para conseguir um crescente aumento da eficácia e da eficiência do trabalho, ou de sua produtividade. Em relação a esse objetivo, aliás, a administração foi muito bem sucedida, constituindo hoje fator crucial para o desenvolvimento do Capitalismo. Não se registram, nas Teorias da Administração, estudos que reflitam os interesses dos trabalhadores, ou seja, que adotem a perspectiva da democratização do poder e da autoridade nas organizações. Quando trata de questões dessa natureza, a teoria o faz a partir de uma visão funcionalista e pragmática, ao modo das ideias aparentemente democráticas do movimento das relações humanas que condenam o uso explícito da autoridade, como defendido por Taylor, para substituí-la pela manipulação subliminar, implícita, ao sugerir a exploração das relações informais e estimular a participação dos trabalhadores nas decisões que se restringem exclusivamente à organização do trabalho. Parafraseando Maurício Tragtenberg, quando se referia oralmente ao assunto: “trocou-se o porrete pelo torrão de açúcar, mas a intenção era a mesma” (Governo do Estado do Ceará, 2011, p. 29).

Esse recorte nos conduz a reflexões acerca da conduta que a Gestão Escolar assume no contexto institucional, por meio de ações democráticas, através da participação engajada da comunidade escolar, em detrimento às relações de manipulação explícita ou subliminar, presentes em modelos de gestão autocráticos. Assim sendo, nessa mudança de paradigmas, de um lado a Administração, voltada para o capital e para o lucro; de outro lado, a Gestão, voltada para o sujeito enquanto centro do processo educacional, vemos que inúmeros desafios foram empreendidos para a efetivação de uma educação escolar democrática.

Governo do Estado do Ceará (2011) constata que a Administração Escolar se manifesta, geralmente, como uma prática burocratizada, reiterativa e espontânea, deslocada de qualquer

orientação teórica específica, e assim sendo, vemos na literatura argumentos que questionam o uso da Teoria Geral da Administração como paradigma da Administração Escolar.

Partindo dessas leituras, emerge a proposta de superação do paradigma da administração empresarial como fundamento da Administração Escolar partindo da hipótese da natureza específica do processo pedagógico de produção escolar, com isso, a incompatibilidade entre o fundamento capitalista da teoria geral da administração produzida para mediar o sistema de exploração da força de trabalho e maximizar a extração da mais-valia e a natureza do método de atualização cultural das novas gerações que, em última instância, representa a produção e continuidade da humanidade (Governo do Estado do Ceará, 2011).

Luck (2007) vem nos apontar reflexões importantes para a educação em decorrência dessa mudança paradigmática:

[...] Verifica-se que, de modo equivocado, o termo gestão tem sido muitas vezes utilizado como se correspondesse a simples substituição ao termo administração. Essa situação é observada em trabalhos que apresentam as mesmas concepções e enfoques convencionais da administração sob a denominação de gestão. Comparando o que se propunha sob esta denominação e o que se propõe sob a denominação de gestão e, sobretudo, a alteração de princípios, valores, concepções e posturas que vêm ocorrendo em todos os âmbitos e que contextualizam as alterações no âmbito da educação e o modo de sua organização e liderança, conclui-se que a mudança é significativa, uma vez que paradigmática, isto é, caracterizada por mudanças profundas e essenciais em seu modo de ser e de fazer, mediante uma mudança de visão do conjunto todo (Luck, 2007, p. 48).

Com isso vemos que a mudança de terminologia trouxe consigo novos cenários para a realidade da Gestão Escolar, apontando para a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores em face da organização institucional e função social da escola.

Libâneo (2018) vem destacar que a principal função social e pedagógica da escola é a de assegurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas, sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos do pensar, na formação da cidadania participativa e na formação ética, com isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, de modo que os objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias compatíveis e eficazes de organização e gestão.

A Gestão Educacional constitui uma área primordial da educação, uma vez que, por meio dela, se observa a escola e se interfere sobre as questões educacionais globalmente, mediante visão de conjunto, e se busca abranger, pela orientação com visão estratégica as ações interligadas, tal como uma rede, em funcionamento recíproco.

Diante dessa realidade, o pedagogo tem a função primordial de planejar e gerir a logística que visa o cumprimento do estabelecido na Lei n.º 9.394/96, em seu artigo 14, que prescreve a respeito da gestão democrática no ensino público com base nos 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).

De acordo com a atual LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a organização da escola concretiza-se pela gestão democrática, instituindo a participação de seus membros na tomada de decisões e realização das ações, que são sustentadas pelo Projeto Político-Pedagógico (PPP), construído pelo conjunto de profissionais da escola, com a participação da comunidade escolar e local representadas através das instâncias colegiadas.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) “é um documento que reflete as intenções, os objetivos, as ações, os procedimentos, necessários à realização do processo de escolarização de todos os alunos” (Libâneo, 2018, p. 236).

O fim em si da escola é o aprendizado dos estudantes, este é o objetivo central de toda instituição escolar, e para que essa finalidade seja atingida são necessários os meios que envolvem os processos de planejamento organizacional. O Projeto Político-Pedagógico (PPP) é o fio condutor dessa linha, que permeia e sustenta as funções administrativas e pedagógicas da Gestão Escolar.

Diante dos desafios e paradigmas que permeiam a Gestão Escolar na Educação Pública, os dilemas ainda estão presentes no cotidiano das escolas, suscitando reflexões: Gestão Escolar ou Administração Escolar? Gestor ou Diretor? Professor ou Educador? Aluno ou Cliente? Administrativo ou Pedagógico?

A seguir veremos estas questões serem debatidas, tendo o Projeto Político-Pedagógico como cenário para nossas discussões e aspirações.

## **2.6 Funções Administrativas e Funções Pedagógicas na Gestão Escolar e suas implicações no Projeto Político-Pedagógico**

De acordo com Libâneo (2018, p. 107), “toda instituição escolar necessita de uma estrutura de organização interna, geralmente prevista no Regimento Escolar ou em legislação específica estadual ou municipal” para garantir o funcionamento da unidade educacional. O termo estrutura carrega o sentido de ordenamento e disposição de funções que asseguram o

funcionamento de um todo, ou seja, a escola. Essa estrutura é, geralmente, representada graficamente num organograma, que mostra as inter-relações entre os vários setores e funções de uma organização ou serviço. Certamente, a forma do organograma reflete a concepção de organização e gestão de determinado local (Ibidem, 2018, p. 107).

O organograma a seguir representa a SRE (Superintendência Regional de Ensino) de Pouso Alegre, localizada no sul do Estado de Minas Gerais. Uma das 47 SRE que têm o propósito de realizar atividades de supervisão técnica, bem como fornecer orientações normativas e promover cooperação, articulação e integração entre o Estado e o Município em conformidade com as diretrizes e políticas educacionais, visando atuar em âmbito regional.

Figura 1 - Organograma da SRE Pouso Alegre



Fonte: SEE MG (2024). Adaptado pela autora (2024).

Segundo o organograma apresentado, os departamentos são organizados por funções específicas, de maneira que os aspectos administrativo e pedagógico se entrelaçam pela dinâmica funcional das ações de serviço.

Da mesma forma, todas as escolas estaduais também necessitam criar o seu organograma específico, distribuindo as funções de acordo com os cargos e níveis organizacionais. O organograma representa uma visão estratégica no cenário das práticas de gestão.

Nesse sentido, a gestão da Educação é responsável por garantir a qualidade de uma mediação no seio da prática social global (Saviani, 2021). A educação constitui-se no único mecanismo de hominização do ser humano e da formação de cidadãos críticos e éticos. Seus princípios são os princípios da educação que a gestão assegura serem cumpridos – uma

educação comprometida com a sabedoria de viver junto respeitando as diferenças, comprometida com a construção de um mundo mais humano.

Entende-se, a partir dessa compreensão, que a Gestão Educacional promove o desenvolvimento da qualidade do ensino, e conseqüentemente, potencializa os índices de aprendizagem dos estudantes e a formação de uma sociedade ética. Segundo Luck (2007, p. 43):

A gestão, portanto, é que permite superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe (Luck, 2007, p. 43).

Nesse sentido, uma gestão democrática presume uma gestão articulada e em conjunto, e requer a participação da comunidade escolar nos processos de formulação e implementação coletiva de metas, objetivos, estratégias e procedimentos na Escola, quer sejam a respeito dos aspectos pedagógicos, quer sejam relativos à gestão administrativa, dos recursos humanos e financeiros. Com isso, é necessário que a gestão escolar seja compartilhada, coletiva, participativa, democrática e que todos juntos - diretor, especialistas, pais, professores, alunos, funcionários, comunidade escolar - busquem caminhos, soluções para a organização de uma escola de qualidade.

Para Libâneo (2018, p. 268), uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura “condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas para o bom desempenho de professores e alunos em sala de aula, de modo a se obter sucesso nas aprendizagens”.

Ao entrarmos em uma Escola, já podemos observar as características do Diretor, pois a marca da administração e da liderança fica evidente em todos os seus espaços. Escolas que apresentam um ambiente organizado e alfabetizador, e, portanto, propiciam boas condições de ensino e aprendizagem, são aquelas em que o diretor é líder e bom administrador.

Para que a Gestão Escolar possa organizar de maneira eficaz as funções administrativas e pedagógicas da escola, bem como os demais setores, necessita se amparar em documentos oficiais e legislações vigentes.

Nesse sentido, a Resolução SEE nº 4.948, 25 de janeiro de 2024, dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais. De acordo com a referida Resolução, o Regimento Interno e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) são documentos formais e articuladores dos processos educativos, que

devem contemplar o compromisso da escola com a sua comunidade escolar (Minas Gerais, 2024).

O Regimento Interno e o Projeto Político-Pedagógico (PPP) são documentos primordiais que reúnem diretrizes legais para nortear a educação mineira. O Regimento Interno tem a função de legitimar e regulamentar as ações propostas no Projeto Político-Pedagógico (PPP). Ao passo que o PPP se constitui num documento formal, intencional e articulador dos processos que ocorrem na escola.

O Projeto Político-Pedagógico (PPP) opera a nível organizacional, orientando os projetos e práticas pedagógicas da escola, enquanto o Regimento Interno normatiza as operações administrativas, financeiras e disciplinares da instituição, com base nas legislações vigentes. Ambos cumprem funções administrativas e pedagógicas no espaço da gestão escolar.

Partindo de uma visão preliminar desse cenário, numa ótica fragmentadora e reducionista da realidade, o PPP estaria para o Especialista Pedagógico, assim como o Regimento Interno estaria para o Diretor Escolar. Contudo, ambos os documentos funcionam a nível administrativo e pedagógico, e cumprem funções basilares na estrutura organizacional da escola.

Dentre as diretrizes legais vigentes que compõem o Projeto Político-Pedagógico (PPP), a Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022 estabelece normas para o processo de escolha de servidor para o cargo de provimento em comissão de Diretor e para função gratificada de Vice-diretor de Escola da Rede Estadual de Minas Gerais e trata de outros dispositivos correlatos. De acordo com o Anexo II da referida Resolução, vemos as atribuições do cargo de Diretor Escolar e Vice-diretor Escolar:

#### Quadro 9 - Termo de Compromisso do Diretor de Escola Estadual

TERMO DE COMPROMISSO DO DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL, SEGUNDO A RESOLUÇÃO SEE nº 4.782, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2022.	
	<p>I - Responder integralmente pela escola, exercendo em regime de dedicação exclusiva as funções de direção, mantendo-se permanentemente à frente da instituição, enquanto durar a investidura do cargo comissionado de diretor de escola;</p> <p>II - Praticar condutas probas, que levem em consideração os princípios que regem a administração pública com vistas a uma gestão eficiente e capaz de elevar a qualidade de ensino da escola;</p>

<p>Atribuições gerais</p>	<p>III - representar oficialmente a escola, em consonância aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos estudantes, pais e/ou responsáveis, professores e demais membros da equipe escolar por meio de uma gestão democrática, participativa e transparente, voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes;</p> <p>IV - Cumprir e fazer cumprir as legislações em vigor, programas, projetos, políticas públicas e orientações da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG;</p> <p>V - Desenvolver a gestão escolar contemplando as dimensões pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes;</p> <p>VI - Participar de maneira integral e com aproveitamento satisfatório do Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares do Estado de Minas Gerais, bem como demais ações formativas da SEE/MG, voltadas para a gestão escolar;</p>
<p>Gestão pedagógica</p>	<p>a. garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;</p> <p>b. zelar para que a escola ofereça serviços educacionais de qualidade;</p> <p>c. assumir pleno compromisso na execução do seu Plano de Gestão conjuntamente com o Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais;</p> <p>d. garantir o desenvolvimento da avaliação pedagógica, a participação dos estudantes e tornar pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar;</p> <p>e. acompanhar o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e adotar medidas para elevar os níveis de proficiência e realizar as intervenções pedagógicas identificadas a partir das avaliações pedagógicas internas e externas;</p> <p>f. promover a participação nas avaliações externas com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes;</p> <p>g. incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na unidade escolar, monitorar as ausências, assegurar a Busca Ativa, implementando ações imediatas para a normalização da frequência escolar, em conformidade com a legislação vigente;</p>

	<p>h. assegurar o lançamento tempestivo e atualizado de todos os dados da unidade escolar no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e Diário Escolar Digital (DED), zelando pela fidedignidade das informações, conforme normativas da SEE/MG, bem como adotar medidas para garantir o lançamento dos dados nos sistemas por parte dos demais servidores da escola, conforme calendário escolar;</p> <p>i. providenciar a fusão de turmas quando o número de matrículas for insuficiente para mantê-las, comunicando o fato à SRE para a regularização dos sistemas no Plano de Atendimento e Quadro de Pessoal;</p> <p>j. garantir o lançamento tempestivo e se responsabilizar pela fidedignidade das informações no Censo Escolar.</p> <p>k. garantir a execução das campanhas promovidas pela SEE/MG, observando diretrizes e prazos estabelecidos;</p> <p>l. garantir o preenchimento fidedigno do Quadro de Horários;</p> <p>m. garantir a legalidade, a autenticidade e a regularidade do funcionamento da escola e da vida escolar dos estudantes.</p>
Gestão de pessoas	<p>a. agir, de forma exemplar, no respeito às normas e às pessoas e estimular a boa convivência e harmonia entre todos no âmbito da unidade escolar;</p> <p>b. estimular e promover o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação, possibilitando, sempre que possível, a efetiva participação nos processos de formação continuada e de qualificação, observando a legislação vigente;</p> <p>c. fomentar na unidade escolar, em articulação com a equipe de Especialistas em Educação Básica - EEB, o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem solidária, mediante identificação das deficiências profissionais e se valendo da contribuição dos talentos internos para organização e realização de capacitações/treinamentos dos demais servidores;</p> <p>d. organizar o quadro de pessoal e controlar a frequência dos servidores;</p> <p>e. manter atualizados os registros da vida funcional do servidor em meios físicos e nos sistemas da SEE/MG;</p> <p>f. responsabilizar pela Avaliação de Desempenho da equipe da escola, condizente com a atuação de cada servidor, respeitando os prazos e as orientações institucionais.</p>

<p>Gestão Administrativa e Financeira</p>	<p>a. prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a direção da escola e a presidência da Caixa Escolar, observando as legislações e normas que regulamentam a execução administrativa e financeira da escola;</p> <p>b. assegurar a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-se por todos os atos praticados na gestão da escola;</p> <p>c. manter regular a situação fiscal da Caixa Escolar nas receitas federal, estadual e municipal;</p> <p>d. fornecer, com fidedignidade, os dados solicitados pela SEE/MG, em meios físicos e nos sistemas, observando os prazos estabelecidos;</p> <p>e. realizar o preenchimento das informações obrigatórias das fichas cadastrais de todos os estudantes da unidade escolar no SIMADE, atualizando constantemente o endereço residencial e a necessidade de provimento de transporte escolar para cada estudante, sinalizando o modal utilizado;</p> <p>f. assegurar o consumo eficiente dos recursos de energia elétrica, água, telefonia e demais insumos utilizados na unidade escolar;</p> <p>g. garantir a boa gestão da alimentação escolar, no que diz respeito à aquisição, à conservação de gêneros alimentícios e à aplicação das orientações da SEE/MG, com vistas à qualidade da alimentação oferecida aos estudantes;</p> <p>h. zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar, prezando pela conservação e recuperação;</p> <p>i. comunicar tempestivamente à Superintendência Regional de Ensino (SRE) a necessidade de intervenção na rede física da escola e realizar, quando autorizado pela SRE, serviços de manutenção da infraestrutura, para garantir boas condições dos espaços escolares;</p> <p>j. manter e preservar o patrimônio arquivístico, conforme legislação vigente, e elaborar o inventário do arquivo da escola, anualmente, conforme diretrizes e orientações do Setor de Arquivo da SEE/MG;</p> <p>k. realizar, anualmente, em duas etapas, conforme orientações da SEE/MG, o inventário dos bens móveis constantes nas dependências da escola e, em caso de divergência, adotar as medidas cabíveis;</p> <p>l. realizar a entrega das prestações de contas dos termos de compromissos firmados com a caixa escolar, para transferência de recursos financeiros e</p>
---	--

	eventuais diligências, dentro do prazo estabelecido no instrumento jurídico ou determinado pela SRE.
--	--

Fonte: Quadro criado pela autora (2024) com base na Resolução SEE nº 4.782, de 04 de novembro de 2022.

Diante das inúmeras atribuições do Diretor Escolar, emerge a necessidade de haver uma equipe gestora na escola, e não somente um gestor. A equipe gestora é formada pelo diretor escolar, vice-diretor escolar e pelos Especialistas da Educação Básica (EEB), que podem ocupar a função de supervisão pedagógica ou orientação pedagógica.

No desempenho das funções administrativas e pedagógicas na Gestão Escolar, os membros da equipe gestora seguem os direcionamentos de acordo com as atribuições dos cargos, conforme previsto nas legislações vigentes.

É importante destacar que o Gestor Escolar responde integralmente pela escola, exercendo em regime de dedicação exclusiva as funções de direção, mantendo-se permanentemente à frente da instituição, enquanto durar a investidura do cargo comissionado de diretor de escola. Apesar de ser o Diretor Escolar o nome à frente da Instituição, temos a vice-direção da escola, juntamente com os Especialistas da Educação Básica, compondo a chamada Equipe Gestora, que em parceria com os demais órgãos colegiados tem a missão de gerir a instituição.

Como líder da Equipe Gestora, o Diretor Escolar acumula em si uma multiplicidade de funções, sejam elas administrativas, pedagógicas ou financeiras, de forma a responder integralmente pela gestão do espaço escolar. Dentre as funções elencadas, não se pode destacá-las ou organizá-las em nível de importância ou relevância, já que todas são imprescindíveis para o bom andamento dos trabalhos na instituição escolar.

Sobre o conceito de liderança, vemos que se trata de um dos objetos de estudo privilegiados de várias ciências sociais e humanas, ocupando um lugar de destaque na investigação e na reflexão sobre as organizações, com destaque para as questões de gestão (Castanheira; Costa, 2015).

Pesquisas vem referindo-se à liderança e à gestão estratégica como o coração do debate educacional, e com isso, constata-se, portanto, atribuição progressiva da importância da liderança para a melhoria da escola e para a aprendizagem dos alunos em vários estudos (Bush; Coleman, 2000 *apud* Costa; Castanheira, 2015).

Para Day e Sammons (2013 *apud* Costa; Castanheira, 2015) a importância que a liderança desempenha nos resultados escolares dos alunos tem sido objeto de debates com as

reformas educacionais contemporâneas e atribuíram um grande relevo à liderança e à gestão eficaz das escolas. estudos (Day; Sammons, 2013 *apud* Costa; Castanheira, 2015).

Ainda nesse sentido, Castanheira e Costa (2015, p. 33) afirmam que diversos estudos defendem que uma escola que tenha um ambiente ordeiro e seja bem gerida providencia condições que promovem a aprendizagem, logo, que a liderança seja fator de qualidade das escolas. Diante do exposto, a liderança exercida pela equipe gestora produz condições que favorecem um clima escolar propenso à aprendizagem dos alunos. Luck (2014, p. 28) relata a esse respeito que:

A literatura sobre liderança é farta, tendo, durante várias décadas, recebido maior destaque no âmbito da administração de empresas. Recentemente, esse constructo ganhou força no contexto de um ideário de instituições em geral que têm como foco o desenvolvimento humano-social e a aprendizagem. Na educação, em âmbito internacional, está sendo destacada como condição fundamental para determinar a qualidade do ensino e a formação efetiva de seus alunos, daí porque a proliferação de estudos a respeito no contexto educacional. Destaca-se, por exemplo, que há uma relação direta entre a qualidade de liderança dos gestores e a qualidade do ensino e desempenho dos alunos (Luck, 2014, p. 28).

Em relação à Gestão Pedagógica, é importante ressaltar que cabe ao Diretor Escolar “assumir pleno compromisso na execução do seu Plano de Gestão conjuntamente com o Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais” (Minas Gerais, 2022). Dentre as funções administrativas e funções pedagógicas da Gestão Escolar, o papel do Vice-diretor ocupa posição de destaque, frente às multiplicidades de tarefas que este encargo encerra. Vejamos a seguir as funções da vice-direção:

Quadro 10 - Termo de Compromisso de Vice-diretor de Escola Estadual.

TERMO DE COMPROMISSO DE VICE-DIRETOR DE ESCOLA ESTADUAL, SEGUNDO A RESOLUÇÃO SEE Nº 4.782, DE 04 DE NOVEMBRO DE 2022.	
Atribuições gerais	<ol style="list-style-type: none"> <li>I. no exercício da função gratificada de vice-diretor, responder pela escola, mantendo-se à frente da instituição em corresponsabilidade e em parceria com o diretor, excetuando as restrições legais, enquanto durar a investidura na função;</li> <li>II. no exercício da função gratificada de vice-diretor, substituir o diretor no afastamento temporário ou na vacância do cargo, nos termos desta Resolução;</li> <li>III. praticar condutas probas, que levem em consideração os princípios que regem a administração pública com vistas a uma gestão eficiente e capaz de elevar a qualidade de ensino da escola;</li> <li>IV. na ausência do diretor, representar oficialmente a escola, em consonância aos interesses da comunidade, estimulando o envolvimento dos estudantes, pais e/ou responsáveis, professores e</li> </ol>

	<p>demais membros da equipe escolar por meio de uma gestão democrática, participativa e transparente, voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes.</p> <p>V. cumprir e fazer cumprir as legislações em vigor, programas, projetos, políticas públicas e orientações da Secretaria de Estado de Educação - SEE/MG;</p> <p>VI. apoiar o desenvolvimento da gestão escolar contemplando as dimensões: pedagógica, de pessoas e administrativa e financeira, na perspectiva da gestão democrática, participativa e transparente voltada para os resultados de aprendizagem dos estudantes;</p> <p>VII. participar de maneira integral e com aproveitamento satisfatório do Programa de Desenvolvimento de Gestores Escolares do Estado de Minas Gerais, bem como demais ações formativas da SEE/MG, voltadas para a gestão escolar;</p>
<p>corresponsabilizar pela gestão pedagógica da escola</p>	<p>a. garantir o cumprimento do calendário escolar estabelecido conforme as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais;</p> <p>b. zelar para que a escola ofereça serviços educacionais de qualidade;</p> <p>c. assumir pleno compromisso na execução do Plano de Gestão conjuntamente com o Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar da unidade escolar, em prol da melhoria dos indicadores educacionais;</p> <p>d. apoiar o desenvolvimento da avaliação pedagógica, a participação dos estudantes e tornar pública a evolução dos indicadores da unidade para toda a comunidade escolar;</p> <p>e. acompanhar, no que couber, o desenvolvimento acadêmico dos estudantes e adotar medidas para elevar os níveis de proficiência e realizar as intervenções pedagógicas identificadas a partir das avaliações pedagógicas internas e externas;</p> <p>f. fomentar a participação nas avaliações externas com vistas a garantir a presença de, no mínimo, 80% (oitenta por cento) dos estudantes;</p> <p>g. incentivar a frequência e a permanência dos estudantes na unidade escolar, monitorar as ausências, assegurar a Busca Ativa implementando ações imediatas para a normalização da frequência escolar, em conformidade com a legislação vigente;</p> <p>h. zelar pela fidedignidade das informações de todos os dados da unidade escolar no Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE) e Diário Escolar Digital (DED), conforme normativas da SEE/MG, bem como adotar medidas para garantir o lançamento dos dados nos sistemas por parte dos demais servidores da escola, conforme calendário escolar;</p> <p>i. auxiliar na fusão de turmas quando o número de matrículas for insuficiente para mantê-las, comunicando o fato à SRE para a regularização dos sistemas Plano de Atendimento e Quadro de Pessoal;</p> <p>j. auxiliar no lançamento tempestivo e se responsabilizar pela fidedignidade das informações no Censo Escolar;</p> <p>k. participar na execução das campanhas promovidas pela SEE/MG, observando diretrizes e prazos estabelecidos;</p> <p>l. acompanhar o preenchimento fidedigno do Quadro de Horários;</p> <p>m. garantir a legalidade, a autenticidade e a regularidade do funcionamento da escola e da vida escolar dos estudantes.</p>

<p>corresponsabilizar pela gestão de pessoas</p>	<p>a. agir, de forma exemplar, no respeito às normas e às pessoas e estimular a boa convivência e harmonia entre todos no âmbito da unidade escolar;</p> <p>b. estimular o desenvolvimento profissional dos professores e demais servidores em sua formação e qualificação, possibilitando, sempre que possível, a efetiva participação nos processos de formação continuada e de qualificação, observando a legislação vigente;</p> <p>c. fomentar na unidade escolar, em articulação com a equipe de Especialistas em Educação Básica - EEB, o desenvolvimento de uma cultura de aprendizagem solidária, mediante identificação das deficiências profissionais e se valendo da contribuição dos talentos internos para organização e realização de capacitações/treinamentos dos demais servidores;</p> <p>d. auxiliar na organização do quadro de pessoal e no controle da frequência dos servidores.</p> <p>e. acompanhar a atualização dos registros da vida funcional do servidor em meios físicos e nos sistemas da SEE/MG.</p>
<p>corresponsabilizar pela gestão administrativa e financeira</p>	<p>a. prestar contas das ações realizadas durante o período em que exercer a vice-direção da escola, observando as legislações e normas que regulamentam a execução administrativa e financeira da escola;</p> <p>b. assegurar, em caso de afastamento do diretor da escola, a regularidade do funcionamento da Caixa Escolar, responsabilizando-se por todos os atos praticados na gestão da escola, nessa ocasião;</p> <p>c. manter regular, em caso de afastamento do diretor da escola, a situação fiscal da Caixa Escolar nas receitas federal, estadual e municipal;</p> <p>d. auxiliar o diretor da escola no atendimento às demandas solicitadas pela SEE/MG, em meios físicos e nos sistemas, com fidedignidade, observando os prazos estabelecidos.</p> <p>e. contribuir para o regular preenchimento das informações obrigatórias das fichas cadastrais de todos os estudantes da unidade escolar no SIMADE, atualizando constantemente o endereço residencial e a necessidade de provimento de transporte escolar para cada estudante, sinalizando o modal utilizado;</p> <p>f. acompanhar o consumo eficiente dos recursos de energia elétrica, água e demais insumos utilizados na unidade escolar;</p> <p>g. acompanhar a gestão da alimentação escolar, no que diz respeito à aquisição, à conservação de gêneros alimentícios e à aplicação das orientações da SEE/MG, com vistas a garantir a qualidade da alimentação oferecida aos estudantes;</p> <p>h. zelar pela manutenção dos bens patrimoniais, do prédio e mobiliário escolar, prezando pela conservação e recuperação;</p> <p>i. comunicar tempestivamente ao diretor da escola a necessidade de intervenção na rede física, para garantir boas condições dos espaços escolares;</p> <p>j. manter e preservar o patrimônio arquivístico, conforme legislação vigente, e auxiliar na elaboração do inventário do arquivo da escola,</p>

	<p>anualmente, conforme diretrizes e orientações do Setor de Arquivo da SEE/MG;</p> <p>k. auxiliar na realização, anual, em duas etapas, conforme orientações da SEE/MG, o inventário dos bens móveis constantes nas dependências da escola e, em caso de divergência, informar ao diretor da escola;</p> <p>l. auxiliar na realização da entrega das prestações de contas dos termos de compromissos firmados com a caixa escolar, para transferência de recursos financeiros e eventuais diligências, dentro do prazo estabelecido no instrumento jurídico ou determinado pela SRE.</p>
--	---

Fonte: Quadro elaborado pela autora (2024) com base na Resolução SEE N° 4.782, de 04 de Novembro de 2022.

As funções do vice-diretor escolar são análogas às funções do diretor escolar. Esta dupla gestora divide ações e comunga responsabilidades na gestão, cabendo ao diretor orquestrar o bom andamento do desempenho das funções de trabalho na equipe. Segundo Libânio (2018), a autonomia do diretor precisa ser gerida, mas implicando uma corresponsabilidade consciente, partilhada, solidária, de todos os membros da equipe escolar, de modo a alcançar, eficazmente, a formação cultural e científica dos alunos e o desenvolvimento das potencialidades cognitivas e operativas. Diante do papel de liderança que implica ser assumido pelo diretor e, analogamente, pelo vice-diretor, Bryman (1996) afirma que:

Globalmente, poderemos dizer que o líder deixa de ser encarado como aquele que conduz, de forma mecânica, hierárquica e prescritiva, o processo de influenciar os outros a atingir objetivos pré-definidos, para começar a ser visto como um gestor de sentido, ou seja, alguém que define a realidade organizacional através da articulação entre uma visão (que é reflexo da maneira como ele defini a missão da organização) e os valores que lhe servem de suporte (Bryman, 1996, p. 280).

A questão da liderança passa, assim, a fazer parte integrante dos estudos sobre a cultura organizacional tendo vindo, concomitantemente, a dar-se uma deslocação significativa das concepções tradicionais da liderança (ligada aos modelos racionais e burocráticos) para um novo entendimento do papel do líder mais ligado às questões culturais e simbólicas e aos processos de influência.

Luck (2013a, p. 106) afirma que “escolas competentes são aquelas em que o poder é disseminado coletivamente e onde se compreende as nuances, a dinâmica e a dialética de sua manifestação entre os polos individual e social, equilibrando-os”. Dessa forma, torna-se fundamental, portanto, que, em cada escola, examine-se e compreenda-se as relações de poder nela estabelecidas, no sentido de redefini-las em nome de um processo educacional criativo e emancipador voltado para a melhoria da qualidade do ensino e o interesse de promover formação educacional de qualidade para seus alunos. Uma escola competente é, antes de tudo,

uma escola democrática. A democracia vivenciada nos múltiplos ambientes da instituição possibilita o desenvolvimento da dinâmica da gestão participativa na escola.

Por conseguinte, e situando-nos nessa perspectiva de análise organizacional, temos o papel do Especialista da Educação Básica<sup>11</sup> (EEB) nesse cenário de gestão.

Para Libâneo (2018, p. 180) “o coordenador pedagógico responde pela viabilização, integração e articulação, do trabalho pedagógico-didático em ligação direta com os professores, em função da qualidade do ensino.”

Vejamos abaixo as atribuições do especialista da educação básica, segundo legislação estadual vigente:

---

<sup>11</sup> Há autores, como Libâneo, que se refere ao Especialista da Educação Básica (EEB) pela insígnia de Coordenador pedagógico, distintamente ao termo usualmente empregado no Estado de Minas Gerais. Ver Libâneo, 2018.

## Quadro 11 - Atribuições do Especialista da Educação Básica (EEB)

ATRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB) – DE ACORDO COM A LEI N° 15.293, DE 5 DE AGOSTO DE 2004. (OBSERVADA A LEI N° 1.694/2013); LEI N° 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996; RESOLUÇÃO SEE n° 4.055 – Dez 2018).

1. Elaborar e executar sua proposta pedagógica;
2. Exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;
3. Coordenar as reuniões do Conselho de Classe, nos encaminhamentos de decisões coletivas, mais assertivas, não permitindo discriminações e injustiças;
4. Coordenar a realização das avaliações diagnósticas dos estudantes sempre que necessário, detectando: defasagem nas aprendizagens, não alfabetizados, altas habilidades, ou com distorção idade-série, planejar e realizar a intervenção imediatamente.
5. Responsabilizar-se pelas aprendizagens dos estudantes na educação básica, na EJA, na Educação Profissional, Ensino Técnico, na Inclusão, no ensino do uso de biblioteca, na docência em laboratório de ensino, na Sala de Recursos, na Educação Integral, nas oficinas pedagógicas, nas atividades artísticas e extraclasse e pela recuperação de estudantes com deficiência de aprendizagem e com altas habilidades.
6. atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade;
7. participar da elaboração ou atualização do Plano Pedagógico da Escola; do Regimento Escolar e do calendário escolar;
8. Coordenar a equipe escolar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (projeto político-pedagógico), do plano e desenvolvimento, de todo processo que envolve planejamento, execução monitoramento, avaliação, elaboração ou atualização do Regimento Escolar e definição do calendário escolar;
9. coordenar a equipe no zelo pela aprendizagem dos alunos;
10. apoiar os professores na elaboração do Plano de Intervenção Pedagógica a ser adotado como instrumento norteador do desenvolvimento das recuperações e da progressão parcial, associando teoria e prática;
11. propor e acompanhar estratégias e mecanismos de recuperação que o estudante tem direito.
12. Garantir que a resolução vigente seja cumprida em toda esfera pedagógica.
13. acompanhar as atividades extraclasse relativas as diversas oportunidades, assim como o processo de progressão parcial, observando e valorizando desenvolvimento dos estudantes, em suas aprendizagens de forma integral. Dando sempre um *feedback* reflexivo aos professores, aos estudantes e aos familiares, a respeito dos aspectos observados;

14. participar das atividades do Conselho de Classe e coordená-las. Junto com o conselho de classe, realizar a análise coletiva da prática pedagógica, das dificuldades e resultados dos estudantes, na busca da melhoria do processo e garantia das aprendizagens;
15. monitorar e avaliar a aprendizagem dos estudantes e a execução pelo docente do plano de intervenção desenvolvido, desde o início do ano, até a progressão parcial;
16. identificar as condições da família do estudante, a fim de estabelecer medidas para sua participação no acompanhamento dos filhos, de acordo com seus limites e possibilidades.
17. Planejar e garantir os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional;
18. Planejar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço;
19. analisar os documentos do estudante recebido por transferência com vistas à regularização de possíveis pendências em tempo hábil;
20. exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas;
21. atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando;
22. Exercer atividades de apoio à docência; incentivar e coordenar a participação dos estudantes em prêmios, concursos e outras programações de incentivo à leitura e produção de texto, no âmbito local, estadual e nacional;
23. articular o espaço da biblioteca enquanto ambiente pedagógico de formação do professor, do aluno e da comunidade;
24. Exercer outras atividades integrantes do projeto político-pedagógico da escola e da política educacional da Secretaria de Educação;
25. exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento da Lei Vigente e no Regimento Escolar e da política educacional da Secretaria de Educação;
26. Responsabilizar-se pela elaboração do Quadro de Horário das disciplinas e definição de critérios, quanto, quem assumirá a sala de aula na ausência do professor (a) titular (funções em ordem de perfil, de acordo com a necessidade de cada escola), em conjunto com o diretor, atendendo as orientações e prazos da Secretaria de Educação, monitorando o seu cumprimento.
27. Promover estratégias juntos com o Gestor (a) e o (s) vice (s) na substituição de professores (as) ausentes.
28. Cumprir as seguintes ações em relação ao DIÁRIO ESCOLAR DIGITAL (DED):

- |   |
|---|
| I- Monitorar os registros no DED, observando as normas vigentes;                |
| II- Registrar o perfil da (s) turma (s) relativo à enturmação pedagógica;       |
| III- Autorizar as ratificações de registros no DED, quando solicitado pelo PEB. |

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base na Lei n° 15.293, de 5 de agosto de 2004.

Diante do exposto, as funções do Especialista da Educação Básica (EEB) descritas abrangem os aspectos relativos às práticas pedagógicas na escola. Tais funções referem-se diretamente ao fazer pedagógico do Especialista, priorizando ações de formação, acompanhamento e execução da proposta pedagógica da escola.

Dentre os itens apresentados, vejamos com destaque os itens 7 e 8 da tabela, referentes ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola:

7. participar da elaboração ou atualização do Plano Pedagógico da Escola; do Regimento Escolar e do calendário escolar;
8. Coordenar a equipe escolar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (projeto político-pedagógico), do plano e desenvolvimento, de todo processo que envolve planejamento, execução monitoramento, avaliação, elaboração ou atualização do Regimento Escolar e definição do calendário escolar (Minas Gerais, 2004).

Dentre as funções administrativas e pedagógicas da Gestão Escolar, a elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola emerge como uma das ações centrais da equipe gestora. Diante desse cenário, o Especialista da Educação Básica (EEB) é o servidor responsável pela coordenação da equipe escolar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino, ou seja, do Projeto Político-Pedagógico (PPP), bem como das ações referentes ao Regimento Interno e Calendário Escolar.

Para tanto, tais atribuições demandarão um planejamento estratégico que norteará os rumos das ações a fim de produzir resultados eficazes no dia a dia da instituição.

Para Libâneo (2018, p. 109), o setor pedagógico compreende as atividades de coordenação pedagógica e orientação educacional. As funções desses especialistas variam conforme a legislação estadual e municipal, sendo que em muitos lugares suas atribuições ora são unificadas em apenas uma pessoa, ora são desempenhadas por professores. Como são funções especializadas, envolvendo habilidades bastante especiais, recomenda-se que seus ocupantes sejam formados em cursos de Pedagogia ou adquiram formação pedagógica-didática específica.

Nesse sentido, considerando o *locus* de pesquisa, ou seja, a Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre (MG),<sup>12</sup> a função do Especialista da Educação Básica (EEB) é ocupada por profissional com licenciatura na área da Pedagogia e ou licenciatura em área específica, como Língua Portuguesa, por exemplo, e pós-graduação em Supervisão Pedagógica ou Orientação Pedagógica, com habilitação para o cargo.

Diante das divergências e controvérsias sobre as funções administrativas e pedagógicas na Gestão Escolar, Libâneo (2018) vem colaborar com as seguintes reflexões:

Há divergências significativas sobre se a atividade “administrativa” distingue-se da atividade “pedagógica” e sobre se a direção administrativa e direção pedagógica devem ser exercidas necessariamente por um professor. No Brasil, difundiu-se bastante a ideia de que a direção e a coordenação pedagógica são formas diferenciadas de uma única função, a docente. Defendemos uma posição diferente. Tanto o diretor de escola quanto o coordenador pedagógico desempenham, cada um, funções específicas, que requerem formação profissional também específica, distinta daquela provida aos professores. Nesse caso, o diretor não precisa exercer nem ter exercido a docência, embora deve receber formação para lidar com questões de ensino. Em outras palavras, as funções de direção, coordenação pedagógica e docente não precisam coincidir, necessariamente (Libâneo, 2018, p. 184).

De fato, a posição de Libâneo (2018) vem ao encontro das sistematizações tecidas nesse estudo, no sentido de que a posição sujeito-diretor e sujeito-coordenador pedagógico não necessitam passar pela posição sujeito-professor. São funções específicas, mutuamente complementares, mas não necessariamente, coincidentes.

Partindo dos dados históricos, vemos que o papel da Supervisão Pedagógica ao longo do tempo passou por três fases que caracterizam as suas atribuições, conforme descrito por Nérici (1978 *apud* Carlos e Lodi, 2012, p. 59) e sintetizadas a seguir:

I. Fase fiscalizadora: fase em que o papel do supervisor é confundido com o da inspeção escolar, logo de cunho técnico e administrativo, rígido e inflexível seguindo ações de cumprimento de leis educacionais, cumprimento de datas e prazos, entre outras;

II. Fase construtiva: também conhecida como supervisão orientadora, cujo foco principal estava focado na melhoria da atuação dos professores, logo amparada em orientações de busca de novos conceitos e metodologias úteis aos professores e que assim favorecessem a superação de dificuldades no processo de ensino;

III. Fase criativa: fase pautada no trabalho democrático e cooperativo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários em geral).

---

<sup>12</sup> A Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre (MG) faz parte da SEE MG (Secretaria de Estado da Educação de Minas Gerais).

As funções na Supervisão Escolar passaram por fases e evoluíram, segundo, as tendências pedagógicas que vem acompanhando as evoluções históricas e filosóficas no contexto da educação brasileira. As funções Administrativas e as funções Pedagógicas na Gestão Escolar passam, deliberadamente, a compor o Planejamento Estratégico Educacional. Para tanto, a elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola é o primeiro passo para um processo de planejamento efetivo e estratégico, em âmbito institucional, que norteará as ações educacionais.

### **3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO E SUA GESTÃO**

#### **3.1 Bases legais que possibilitam a elaboração, implantação e acompanhamento do PPP**

Na organização do Estado brasileiro, a matéria educacional é conferida pela Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), aos diversos entes federativos: União, Distrito Federal, Estados e Municípios, sendo que a cada um deles compete organizar seu sistema de ensino, cabendo, ainda, à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistemas e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva, constante nos artigos 8º, 9º, 10 e 11 (Brasil, 2013).

A prerrogativa da elaboração, implantação e acompanhamento do PPP está regulamentada, neste estudo, nos seguintes dispositivos legais, de âmbito federal e estadual: Constituição Federal (1988), LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), DCN’S - Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (2013), PNE – Plano Nacional de Educação (2014) e Resolução Estadual nº 4.948/2024.

O projeto político-pedagógico, também nomeado na LDB como proposta ou projeto pedagógico, representa mais do que um documento. É um dos meios de viabilizar a escola democrática e autônoma para todos, com qualidade social. Autonomia pressupõe liberdade e capacidade de decidir a partir de regras relacionais. O exercício da autonomia administrativa e pedagógica da escola pode ser traduzido como a capacidade de governar a si mesmo, por meio de normas próprias (Brasil, 2013, p. 47).

Segundo Veiga (2013, p. 22) o PPP – Projeto Político-Pedagógico é entendido, neste estudo, como a própria organização do trabalho pedagógico da escola. A construção do projeto político-pedagógico parte dos princípios de igualdade, qualidade, liberdade, gestão democrática e valorização do magistério. Dessa forma, a escola é concebida como espaço social marcado pela manifestação de práticas contraditórias, que apontam para a luta e/ou acomodação de todos os envolvidos na organização do trabalho pedagógico.

Ao eleger o Projeto Político-Pedagógico como campo empírico sobre o qual queremos operar, inicialmente, será necessário aprofundar a compreensão sobre o real significado dessa expressão, analisando mais detidamente cada um dos termos que a compõem, bem como tecer uma reflexão sobre as relações de imbricação que se estabelecem entre eles e dão o real significado às expressões em voga. Em sequência, será necessário lançar um olhar diante das determinações legais que embasam o PPP, a fim de situar as legislações e desdobramentos de

sua atuação. Por fim, há que se refletir sobre o PPP como uma construção possível, permeada por ideais coletivos e marcada pelo inacabamento.

Em relação à nomenclatura do termo “Projeto Político-Pedagógico”, Vasconcellos (2019, p. 27) esclarece que não existe um consenso a esse respeito:

A nosso ver, essa diversidade de terminologias se dá seja porque a temática do Projeto é relativamente nova para muitos educadores, seja por falta de circulação das produções dos diferentes autores e instituições, mas ainda pela existência de diferentes compreensões ou pressupostos. Alguns educadores indagam se a presença do “Político” não seria redundância, uma vez que toda ação pedagógica é também política, por visar formar o cidadão. Concordamos, porém, consideramos importante manter o político para jamais descuidarmos dessa dimensão tão decisiva do nosso trabalho, não nos esquecermos dos coeficientes de poder presentes nas práticas educativas e nas suas interfaces com a sociedade como um todo. Da mesma forma, para não perdermos de vista que a algum interesse político nós sempre servimos, que não há neutralidade; se não temos um projeto explícito e assumido, com certeza estamos seguindo o projeto de alguém [...] (Vasconcellos, 2019, p. 28).

Ao se discutir a nomenclatura do termo, Vasconcellos (2019) lança um alerta para a relevância do termo “político” expresso na composição, pois a omissão do termo político pode ser mais um fator de distorção, ou seja, por induzir ao engano de restringir o projeto a uma tarefa meramente técnica, da qual somente especialistas, profissionais da área, poderiam participar da elaboração, restringindo os segmentos importantes representativos dos alunos e da comunidade escolar.

Nesse sentido, “ser político significa tomar posição nos conflitos presentes na *Polis*; e significa, sobretudo, a busca do bem comum. Não deve ser entendido no sentido estrito de uma doutrina ou partido” (Vasconcellos, 2019, p. 28).

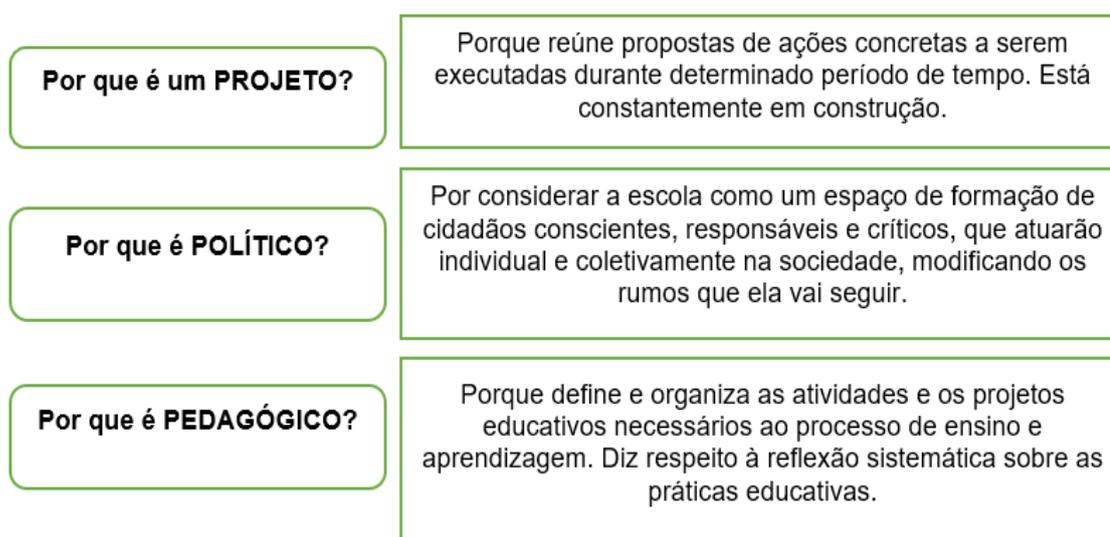
Em contrapartida à exposição de Vasconcellos (2019), Libâneo (2018, p. 126) ao expressar as características gerais do projeto, suprime o termo “político”, e lança mão da expressão “Projeto Pedagógico-Curricular”, ao situar a Pedagogia na centralidade do processo, assim ele exprime a sua nomeação:

Porque a expressão projeto pedagógico-curricular? O termo pedagógico é representativo de uma concepção de educação que considera a Pedagogia como a reflexão sistemática sobre as práticas educativas. Dessa reflexão resulta a formulação de objetivos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo. A ação pedagógica, portanto, não se refere apenas ao “como se faz”, mas principalmente, ao “por que se faz”, orientando o trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. Uma visão crítica da Pedagogia assume que ter uma atitude pedagógica é dar uma direção de sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que elas sejam realizadas (Libâneo, 2018, p.128).

Dessa forma, para Libâneo (2018), a Pedagogia expressa-se como ação essencialmente política à medida que os seus efeitos são subjacentes à prática pedagógica e por ela orientados. Com isso, a Pedagogia é entendida “como prática cultural, forma de trabalho cultural, que envolve uma prática intencional de produção e internalização de significados. Já o termo curricular “indica o referencial concreto da proposta pedagógica, o currículo, uma vez que este é a projeção, o desdobramento, do projeto pedagógico” (Libâneo, 2018, p. 129).

Veiga (2013), apresenta a conceituação do termo “Projeto Político-Pedagógico”, conforme a imagem a seguir:

Figura 2 - Conceitos que definem a nomenclatura Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Veiga (2013).

Diante da exposição dos termos e definição das nomenclaturas, vemos em Veiga (2013) que “no sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento [...]” (Ferreira 1975 *apud* Veiga 2013, p. 12).

Dessa forma, ao “construirmos os projetos de nossas escolas, planejamos o que temos a intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível” (Veiga, 2013, p. 12).

Para Libâneo (2018, p. 126) o projeto pedagógico-curricular (nome atribuído pelo autor ao PPP), é a concretização do processo de planejamento, e consolida-se em um documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola,

expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar.

Diante das reflexões e acerca da nomenclatura do PPP, Vasconcellos (2019), traz para o debate interessantes contribuições ao abordar, por exemplo, que o termo “Projeto Educativo” é uma denominação comum em países como França, Espanha ou em Portugal, já Projeto Político-Pedagógico é usado por um grande número de professores, escolas, sistemas de ensino e autores brasileiros. Não se trata evidentemente de cair num nominalismo (achar que o uso do nome já é garantia de alguma coisa) ou sectarismo (achar que a denominação que usamos é a única correta); mas é importante deixar o alerta: nem tudo quer dizer a mesma coisa, pois é preciso examinar os pressupostos!

Considerando os dados apresentados, o PPP é o movimento de planejar as ações, buscando antever o futuro. Nesse sentido, Gadotti (1994) afirma que:

Todo projeto supõe rupturas com o presente e promessas para o futuro. Projetar significa tentar quebrar um estado confortável para arriscar-se, atravessar um período de instabilidade e buscar uma nova estabilidade em função da promessa que cada projeto contém de estado melhor do que o presente. Um projeto educativo pode ser tomado como promessa frente a determinadas rupturas. As promessas tornam visíveis os campos de ação possível, comprometendo seus atores e autores (Gadotti, 1994, p. 579).

Nas palavras de Veiga (2013, p. 12), o projeto político-pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas, ou seja, não se trata de construir um plano para constar a sua existência meramente burocrática, encaminhá-lo às autoridades educacionais e, em seguida, arquivá-lo. Trata-se de um documento para ser construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos no processo educativo da escola.

Medel (2012, p. 3) destaca que “o PPP se refere à escola cidadã, deve ser um processo dialógico, incluindo a participação de todos”.

Para que a elaboração do projeto político-pedagógico seja, de fato, democrática, um longo percurso deve ser traçado, do ponto de vista legal, para que esse processo seja realizado de forma coletiva e amparado por normativas educacionais. Medel (2012) traz para o debate os seguintes pressupostos legais:

Segundo Rossi (2004) e Salgado (2004), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, regulamentou a gestão democrática das escolas públicas e, pela primeira vez, apresenta, no artigo 12, a necessidade de a escola elaborar e executar sua proposta. Essa lei determina a necessidade de que todas as escolas formulem seu PPP em conjunto com a comunidade escolar. Nos artigos 13 e 14, a LDB refere-se à necessidade de a proposta pedagógica contar com a participação dos

profissionais da educação, que deverão definir e cumprir um plano de trabalho para que o implemento se concretize. A referida lei evidencia o papel da escola e dos educadores na construção de propostas educacionais articuladas com as políticas nacionais, com as diretrizes dos estados e municípios, levando em consideração a realidade específica de cada instituição de ensino (Medel, 2012, p. 4).

Na LDB estão inclusos, em destaque, três grandes eixos relacionados à construção do Projeto Político-Pedagógico:

O eixo da flexibilidade está vinculado à autonomia, possibilitando que a escola organize seu próprio trabalho pedagógico;  
 O eixo de avaliação que reforça um aspecto importante a ser observado nos diversos níveis do ensino público;  
 O eixo da liberdade que se expressa no âmbito do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas e da proposta de gestão democrática do ensino público que será definida em cada sistema de ensino (Medel, 2012, p. 4).

No que se refere-se à gestão democrática do ensino, a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), traz nos Artigos 12, 13, 14 e 15 os seguintes referenciais para o debate:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:  
 I – Elaborar e executar sua proposta pedagógica;  
 II – Administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; [...]

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:  
 I – Participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;  
 II – Elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; [...]

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 equivalente

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (Brasil, 2021, p. 15-16).

A partir da análise dos referidos artigos, vemos que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico parte de uma concepção democrática de educação, ou seja, é preciso haver um cenário democrático para que o projeto possa ser engendrado junto à sua comunidade escolar e da mesma forma, é necessário que haja espaços e tempos democráticos para que a execução dessa proposta possa se instaurar na realidade da escola. Trata-se, portanto, de uma experiência dialética, onde a democracia está no ponto de partida e no ponto de chegada (Saviani, 2021).

Com efeito, “o processo educativo é passagem da desigualdade à igualdade [...] Conseqüentemente, aqui também vale o aforismo: democracia é uma conquista; não um dado” (Saviani, 2021, p. 62).

O Projeto Político-Pedagógico, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos, numa busca por eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo assim, com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações do interior da escola, diminuindo os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão (Veiga, 2007, p. 13).

Assim como a LDB (1996), o PNE – Plano Nacional de Educação (Lei nº 13.005/2014), estabelece diretrizes para o projeto, conforme prevê a redação do Artigo 2º:

- I – Erradicação do analfabetismo;
- II – Universalização do atendimento escolar;
- III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV – Melhoria da qualidade da educação;
- V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI – Promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII – promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII – estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto – PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, como padrão de qualidade e equidade;
- IX – Valorização dos (as) profissionais da educação;
- X – Promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2022, p. 91).

Inspirado no artigo 214º da Carta Magna, o PNE – Plano Nacional de Educação (2014-2024) com vigência por 10 (dez) anos, vem atender ao cumprimento no disposto do Artigo 214 da Constituição Federal, que prevê, dentre outras finalidades, a promoção de uma gestão democrática da educação pública.

A legislação federal trás nos referenciais citados, o embasamento legal para a promoção de uma gestão democrática da educação pública, base essencial para a elaboração, implantação e acompanhamento do PPP nas escolas.

A nível estadual, o embasamento legal do PPP se dá por meio da Resolução SEE nº 4.948, 25 de janeiro de 2024, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências relativas ao ensino e à gestão escolar.

A presente resolução, em vigência desde janeiro, traz de forma ostensiva e recorrente a relevância de uma abordagem coletiva e reflexiva do PPP, perpassando todo âmbito institucional.

A primeira referência que o texto traz, consta no artigo 8º, que o “O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar são documentos formais e articuladores dos processos educativos, que devem contemplar o compromisso da escola com a sua comunidade escolar” (Minas Gerais, 2024, p. 3).

Nesse sentido, o ponto de partida para a conquista da autonomia pela instituição educacional tem por base a construção da identidade de cada escola, cuja manifestação se expressa no seu projeto pedagógico e no regimento escolar próprio, enquanto manifestação de seu ideal de educação e que permite uma nova e democrática ordenação pedagógica das relações escolares. O Projeto Político-Pedagógico deve, pois, ser assumido pela comunidade educativa, ao mesmo tempo, como sua força indutora do processo participativo na instituição e como um dos instrumentos de conciliação das diferenças, de busca da construção de responsabilidade compartilhada por todos os membros integrantes da comunidade escolar, sujeitos históricos concretos, situados num cenário geopolítico preenchido por situações cotidianas desafiantes (Brasil, 2013).

A palavra “articulação” traz para o debate a importância e a necessidade desse processo de interlocução “escola – comunidade” ser um espaço de escuta, partilha e construção de vínculos institucionais harmoniosos e inclusivos. Esse processo de articulação requer um planejamento estratégico de curto, médio e longo prazo para que as ações sejam efetivadas de forma integrada e progressiva. No decorrer da referida Resolução, a pauta do PPP perpassa todo o documento, com destaque para os seguintes artigos:

Artigo 9º- O Projeto Político-Pedagógico, documento que estabelece os objetivos, diretrizes e metas da unidade escolar, a partir da construção coletiva, para a formação de cidadãos com direitos à proteção e à participação social deverá:

I - Ser elaborado a partir da articulação e participação de todos os segmentos representativos da escola.

II - Expressar a identidade e valores da comunidade e do território em que a escola está inserida, caracterizando os sujeitos atendidos, acolhendo e potencializando as suas particularidades.

III - Conter o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam os programas, projetos e práticas pedagógicas da escola, em consonância com as diretrizes da SEE/MG.

IV - Conter os planos, projetos e/ou parcerias implementados na escola (Minas Gerais, 2024, p. 3).

Com base na redação do artigo 9º, vemos a relevância dos aspectos relacionados à construção coletiva, com ênfase para a formação de sujeitos autônomos e reflexivos, com protagonismo social, onde as dimensões política e pedagógica têm, assim, uma significação indissociável. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de comprimirem seus propósitos e sua intencionalidade (Saviani, 2021).

O Projeto Político-Pedagógico, nesse sentido, ao se constituir em processo democrático de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que supere os conflitos institucionais, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando impessoal e racionalizado da burocracia que permeia as relações no interior da escola, diminuindo assim os efeitos fragmentários da divisão do trabalho que reforça as diferenças e hierarquiza os poderes de decisão na organização (Veiga, 2013, p. 13).

Nos meandros da Resolução nº 4.948/2024, o Artigo 11 aborda a relevância do PPP aliado ao Regimento Interno, compondo nesse sentido, as bases legais para a escola operar diante das demandas organizacionais de âmbito interno. Assim sendo:

Artigo 11- O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar deverão ser aprovados pelo Colegiado Escolar, sendo amplamente discutidos, implementados em toda escola e divulgados para a comunidade escolar.

§1º- O Projeto Político-Pedagógico e o Regimento Escolar deverão ser enviados, registrados e arquivados pela Superintendência Regional de Ensino.

§2º- Compete à Superintendência Regional de Ensino, no âmbito de suas Diretorias e do Serviço de Inspeção Escolar, orientar e acompanhar a elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do Regimento Escolar, de acordo com a legislação vigente e as diretrizes da SEE/MG.

§3º - Quando se tratar das escolas indígenas, os documentos a que se refere o caput deste artigo deverão ser validados pela liderança indígena da comunidade.

§4º- Os documentos deverão ser revistos a cada 2 (dois) anos ou, em período inferior, quando houver alteração na legislação e nas diretrizes da SEE/MG ou, ainda, diante da implementação de novos programas e projetos na escola ou de necessidades da própria comunidade em que a escola está inserida (Minas Gerais, 2024, p. 3).

O artigo 11 da presente Resolução figura dados relevantes para a compreensão da dimensão institucional do referido Projeto, ao dar ênfase para o papel do Colegiado Escolar, como órgão representativo e deliberativo na organização da rotina escolar. A periodicidade de 2 anos para a revisão de tais documentos reforça a ideia de impermanência e mutabilidade da realidade social, das relações institucionais e dos parâmetros legais.

Segundo Veiga (2013) a efetiva possibilidade de construção do Projeto Político-Pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria

identidade. Isso significa resgatar a escola como espaço público, lugar de debate, do diálogo, fundado na reflexão coletiva. Portanto, é preciso entender que o PPP na escola dará indicações necessárias à organização do trabalho pedagógico, que inclui o trabalho do professor na dinâmica interna da sala de aula, conforme ressaltado anteriormente. A partir desse entendimento, a rotina escolar deve constar no PPP da instituição com direcionamentos para as ações pontuais do dia a dia, desde a organização do calendário escolar, controle da frequência dos estudantes e publicidade dos atos normativos, dando vistas aos documentos para a comunidade escolar, desde o ato da matrícula.

Artigo 16 - Considera-se dia escolar aquele em que são realizadas ações coletivas indispensáveis ao planejamento e à avaliação na perspectiva de implementação do Projeto Político-Pedagógico, com a presença obrigatória da equipe docente, técnica e administrativa, podendo incluir a representação de pais responsáveis e estudantes (Minas Gerais, 2024, p. 4).

Artigo 24 - No ato da matrícula, os pais/responsáveis ou o estudante maior de 18 anos de idade deverá ser informado sobre a organização e funcionamento da escola, sobre o Projeto Político-Pedagógico e Regimento escolar (Minas Gerais, 2024, p. 4).

Artigo 27 - Em situações de infrequência do estudante, sem o devido amparo legal, por 5 (cinco) dias letivos consecutivos ou 10 (dez) alternados no mês, caberá ao Especialista em Educação Básica:

I - Realizar acompanhamento individualizado dos estudantes com frequência irregular, por meio dos mecanismos de registro de frequência utilizados na escola, de acordo com o Regimento Escolar e o Projeto Político-Pedagógico e demais orientações da SEE/MG (Minas Gerais, 2024, p. 5).

O PPP é um documento que possui eixos estruturantes, com abordagens vinculadas às políticas nacionais, às diretrizes estaduais e municipais, considerando a realidade da escola. Pensar o PPP é pensar a escola – o que está longe de ser somente uma atividade burocrática, uma vez que esse documento deve estar articulado às necessidades da população que atende, com base nas concepções e ações de trabalho que passam a estar relacionadas com a possibilidade de emancipação e transformação social, pela via do conhecimento sistematizado.

A Resolução Estadual nº 4.948/24, que dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais, lança luz às demais normativas sobre o ensino, e prevê direcionamentos envolvendo as diretrizes da Educação Especial constantes no PPP, bem como as especificidades em relação à escola do campo:

Artigo 71- A Educação Especial, prevista obrigatoriamente no Projeto Político-Pedagógico e no Regimento Escolar, deverá viabilizar as condições de acesso, percurso, permanência e conclusão das etapas de ensino, garantindo o desenvolvimento e a aprendizagem dos estudantes e as flexibilizações previstas, seguindo a legislação e as orientações da SEE/MG (Minas Gerais, 2024, p. 11).

Artigo 79 - A escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE - ou em área urbana, desde que atenda predominantemente estudantes residentes no campo.

§1º- Serão consideradas do campo as turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços vinculados às escolas com sede em área urbana que funcionem nas condições especificadas no *caput* deste artigo.

§2º- As turmas anexas e/ou localizadas nos segundos endereços de escolas com sede em área urbana deverão ser contempladas no Projeto Político-Pedagógico da respectiva sede (Minas Gerais, 2024, p. 12).

Na referida Resolução, dá-se ênfase à discussão a respeito da importância da avaliação na realidade do processo de ensino e aprendizagem, com destaque para os múltiplos processos imbuídos no ato de avaliar. Nesse sentido, de acordo com o artigo 101- “O processo de avaliação da aprendizagem, discutido com a comunidade escolar, deve estar expresso no Projeto Político-Pedagógico da escola” (Minas Gerais, 2024, p. 15). Dessa forma, deve-se constar no PPP todos os dados referentes à avaliação, incluindo os aspectos descritos no artigo 99, onde:

A avaliação da aprendizagem é um instrumento de verificação da consolidação das habilidades e aquisição do conhecimento pelo estudante em seu processo de aprendizagem. Parágrafo Único. Os parâmetros da avaliação da aprendizagem são definidos a partir do diálogo de toda a equipe pedagógica da escola e é parte integrante da proposta curricular, que apresenta as ações pedagógicas necessárias para a retomada do processo de ensino por meio das intervenções pedagógicas (Minas Gerais, 2024, p. 12).

Dessa forma, “buscar uma nova organização para a escola constitui uma ousadia para os educadores, pais, alunos e funcionários” (Veiga, 2013, p. 14).

Outro aspecto que a presente Resolução traz com acentuada evidência diz respeito ao desenvolvimento das competências socioemocionais, e conforme determina a base legal estadual, faz-se necessário esse tema constar no PPP para que as ações sejam organizadas no planejamento estratégico.

Art. 125- A comunidade escolar, ao contribuir e participar da elaboração do Projeto Político-Pedagógico, deverá propor ações para o desenvolvimento das competências socioemocionais, a partir de projetos que contribuam para o acolhimento e convivência respeitosa na escola (Minas Gerais, 2024, p. 19).

Conforme citado anteriormente, a revisão do PPP segue uma periodicidade, em média de 2 anos, cabendo à gestão escolar garantir essa atualização, junto à comunidade escolar. Nesse processo de revisão do documento, é fundamental, dentre outras medidas de caráter educativo, planejar ações voltadas para o fortalecimento de uma cultura de paz e de solidariedade nas escolas.

Artigo 126- Cabe à Gestão Escolar:

- I - Garantir a atualização do Regimento Escolar e Projeto Político-Pedagógico, no que refere à prevenção à violência e a cultura da paz, alinhados às normativas legais;
- II - Fortalecer a atuação dos conselhos de representantes de turmas e fomentar a criação dos Grêmios Estudantis;
- III - documentar nos registros escolares os casos de indisciplina ocorridos na escola, planejando ações de prevenção e combate às situações de desvio das normas de funcionamento da escola;
- IV - Promover ações educativas, com foco na prevenção das diversas formas de violência;
- V - Comunicar aos pais/responsáveis pelos estudantes sobre as ocorrências e descumprimento das normas regimentais e disciplinares, visando ciência e apoio na correção dos atos e prevenção contra novas incidências indisciplinadas (Minas Gerais, 2024, p. 19).

Artigo 130- Cabe à gestão escolar:

- I - Assegurar medidas de conscientização, prevenção e combate à violência e à intimidação sistemática (*bullying*);
- II - Possibilitar capacitações aos docentes e equipes pedagógicas para a implementação das ações de prevenção, resolução dialogada de conflitos, entre outras, seja por meio da Escola de Formação ou de parcerias locais e regionais;
- III - implementar e disseminar campanhas de educação, conscientização e informação, e, ainda, garantir ampla divulgação da caracterização de atos de intimidação sistemática, no contexto escolar;
- IV - Orientar a comunidade escolar, quanto à prevenção, identificação e encaminhamento de casos de *bullying* envolvendo estudantes da rede estadual de ensino;
- V - Realizar o registro, o encaminhamento e o monitoramento dos casos de estudantes em situação de violação de direitos à rede de proteção social, bem como o acolhimento dos estudantes, quando for o caso, por meio dos Núcleos de Acolhimento Educacional;
- VI - Promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos de uma cultura de paz e tolerância mútua, de acordo com os Projetos Políticos Pedagógicos;
- VII - privilegiar mecanismos e instrumentos alternativos de mediação de conflito que promovam a efetiva melhoria do clima escolar;
- VIII - promover ações educativas, medidas de conscientização, prevenção e combate a todos os tipos de violência, com ênfase nas práticas recorrentes de intimidação sistemática (*bullying*), ou constrangimento físico e psicológico, cometidas por estudantes, professores e outros profissionais integrantes de escola e de comunidade escolar (Minas Gerais, 2024, p. 20).

O PPP é um documento que necessita ser amplamente divulgado na comunidade escolar a fim de garantir a publicidade dos atos e o envolvimento da população na validação do processo.

Artigo 134 - A escola deverá divulgar, para comunidade escolar:

- I - Aos atos da Caixa Escolar, conforme normativas vigentes;
- II - Ao número de estudantes matriculados por ciclo ou ano escolar;
- III - Ao Projeto Político-Pedagógico;
- IV - Às diretrizes previstas no regimento escolar;
- V - Às formas de avaliação interna;
- VI - Aos resultados do desempenho escolar dos estudantes de acordo com a etapa e modalidades da Educação Básica;
- VII - Aos indicadores, estatísticas e resultados educacionais obtidos pela escola nas avaliações internas e externas;
- VIII- As taxas de distorção idade/ano de escolaridade e as medidas adotadas para reduzir esta distorção;

IX - Aos projetos, propostas, ações previstas e medidas adotadas para a melhoria dos processos de ensino e aprendizagem.

*Parágrafo único.* Os dados e informações que serão publicizados deverão observar o disposto na Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 - Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais e na Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 - Lei de Acesso a Informações (Minas Gerais, 2024, p. 21).

Artigo 140 - Os projetos e ações propostos pela escola devem ser desenvolvidos de maneira integrada ao Projeto Político-Pedagógico e estar alinhados com as diretrizes da Secretaria de Estado de Educação.

*Parágrafo único.* A direção da escola poderá buscar parcerias para o desenvolvimento de suas ações e projetos junto a associações diversas, instituições filantrópicas, iniciativa privada, instituições públicas e comunidade em geral, propondo às Superintendências Regionais de Ensino, quando for o caso, a assinatura de convênios ou instrumentos jurídicos equivalentes para viabilizar as referidas parcerias (Minas Gerais, 2024, p. 22).

Diante da abrangência do PPP na articulação da gestão educacional e demais mecanismos de âmbito institucional, vemos que grande parte desse processo de expansão deu-se com a ascensão do estado neoliberal e o fenômeno da globalização nos anos 90, onde há um deslocamento do paradigma da época anterior, ou seja, do crescimento e do desenvolvimento para a prioridade com a educação. Assim sendo, a ênfase na qualidade da escola básica não é uma exigência feita apenas ao sistema educacional brasileiro, mas sim um alerta mundial. Com isso, se até os anos 80, o empresariado exigia do Estado apenas trabalhadores alfabetizados, a partir desse período, passa-se a exigir profissionais não apenas com mais anos de escolarização – Ensino Fundamental e Médio – mas agora exige-se a formação em novos conteúdos e métodos de ensino, incluindo conhecimentos, valores e habilidades que vão muito além da memorização e dos conhecimentos tradicionalmente transmitidos pela escola ou do simples adestramento para uma profissão. Neste novo cenário, exige-se a capacidade de liderança, abstração, trabalho em grupo, gerenciamento, processamento de informações, criatividade, iniciativa, visão de conjunto do processo produtivo, e flexibilidade para se adaptar às novas situações (Veiga, 2007).

A importância de um PPP alinhado nas suas bases legais e promotor de reflexões e mudanças está diretamente ligado ao papel que a educação ocupa em nossas escolas, pois a escola “[...] tanto pode estar a serviço da decisão, da transformação do mundo, da inserção crítica nele, quanto a serviço da imobilização, da permanência possível das estruturas injustas, da acomodação dos seres humanos à realidade tida como intocável” (Freire, 2019, p. 66-67).

Torna-se cada dia mais urgente a escola refletir e manifestar suas concepções político-pedagógicas na prática, através de momentos e espaços formativos que devem contribuir com o processo de libertação dos indivíduos. Não basta a escola ter um Projeto Político-Pedagógico se, em sala de aula, o professor não vivenciar com os alunos as concepções da escola para a

construção de um aluno crítico, reflexivo e capaz de atuar na sociedade, considerando que o professor é o mediador de uma educação que poderá ser para a manutenção ou para a transformação social, dependendo da prática pedagógica que adotar no exercício de sua profissão.

A escola deve afirmar-se como um espaço público para o debate educacional. A educação, além de um ato de conhecimento, a educação é um ato político. É por isso que não há pedagogia neutra (Freire, 2013). Uma escola que não se politiza, não está cumprindo o seu papel social e educacional. Política no sentido da busca do bem comum, da liberdade de pensamento e expressão, da pluralidade de ideias e concepções, do fazer coletivo.

### **3.2 Elementos fundantes do PPP**

No ato da elaboração do projeto político-pedagógico, a concepção de currículo e de conhecimento escolar deve ser enriquecida pela compreensão de como lidar com temas significativos que se relacionem com problemas e fatos culturais relevantes da realidade em que a escola se inscreve, no contexto de sua territorialidade. Dessa forma, o conhecimento prévio sobre como funciona o financiamento da educação pública, tanto em nível federal quanto estadual e municipal, pela comunidade educativa, contribui, significativamente, no momento em que se estabelecem as prioridades institucionais (Brasil, 2014).

Nesse sentido, a natureza e a finalidade da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia, classe social e diversidade cultural que compõem as ações educativas, particularmente a organização e a gestão curricular, são os componentes que subsidiam as demais partes integrantes do projeto político-pedagógico. Nele, devem ser previstas as prioridades institucionais que a identificam. Além de se observar tais critérios e compromisso, deve-se definir o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas pela unidade escolar, de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a articulação orgânica daquelas etapas (Brasil, 2014).

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

I – Do diagnóstico da realidade concreta dos sujeitos do processo educativo, contextualizado no espaço e no tempo;

II – Da concepção sobre educação, conhecimento, avaliação da aprendizagem e mobilidade escolar;

III – Da definição de qualidade das aprendizagens e, por consequência, da escola, no contexto das desigualdades que nela se refletem;

IV – Do acompanhamento sistemático dos resultados do processo de avaliação interna e externa (SAEB, Prova Brasil, dados estatísticos resultantes das avaliações em rede nacional e outras; pesquisas sobre os sujeitos da Educação Básica), incluindo resultados que compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e/ou que complementem ou substituam os desenvolvidos pelas unidades da federação e outros;

V – Da implantação dos programas de acompanhamento do acesso, de permanência dos estudantes e de superação da retenção escolar;

VI – Da explicitação das bases que norteiam a organização do trabalho pedagógico tendo como foco os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa, formada por órgãos colegiados, de representação estudantil e dos pais, bem como membros de segmentos representativos da comunidade local (Brasil, 2014).

Libâneo (2018), traz para o debate questões urgentes que devem ser problematizadas no processo de elaboração do PPP:

Que tipo de escola, nós profissionais desta escola, queremos?

Que objetivos e metas correspondem às necessidades e expectativas desta comunidade escolar?

Que necessidades precisamos atender em termos de formação dos alunos e alunas para a autonomia, cidadania, participação?

Como faremos para colocar o projeto em permanente avaliação, dentro da prática da ação-reflexão-ação? (Libâneo, 2018, p. 127).

As questões levantadas suscitam ações emergentes que remetem aos pressupostos do Planejamento Estratégico, a partir das concepções de missão, visão e valores que norteiam o processo organizacional. Nesse sentido, Vasconcellos (2019) apresenta as finalidades do Projeto Político-Pedagógico a partir da ideia de que tal projeto constrói coletivamente o sentido da intencionalidade compartilhada (Severino, 1992 *apud* Vasconcellos, 2019, p. 29), reagindo diante da fragmentação obsoleta da burocracia educacional e com o intuito de:

Resgatar a intencionalidade da ação (marca essencialmente humana), possibilitando a (re)significação do trabalho, superar a crise de sentido;  
 Ser um instrumento de transformação da realidade; resgatar a potência da coletividade; gerar esperança;  
 Dar um referencial de conjunto para a caminhada; aglutinar pessoas em torno de uma causa comum; gerar solidariedade, parceria;  
 Ajudar a construir a unidade (e não a uniformidade); superar o caráter fragmentário das práticas em educação, a mera justaposição. Possibilitar a continuidade da linha de trabalho na instituição;  
 Propiciar a racionalização dos esforços e recursos (eficiência e eficácia), utilizados para atingir fins essenciais do processo educacional;  
 Ser um canal de participação efetiva; superar as práticas autoritárias e/ou individualistas. Ajudar a superar as imposições ou disputas de vontades individuais, na medida em que há um referencial construído e assumido coletivamente;  
 Diminuir o sofrimento; aumentar o grau de realização/concretização (e, portanto, de satisfação) do trabalho;  
 Fortalecer o grupo para enfrentar conflitos, contradições e pressões, avançando na autonomia (caminhar com as próprias pernas) e na criatividade (descobrir o próprio caminho);  
 Colaborar na formação dos participantes (Vasconcellos, 2019, p. 30).

Diante das finalidades do PPP, Vasconcellos (2019, p. 30) argumenta que “embora os objetivos sejam amplos, não se trata de conceber o Projeto como panaceia, receita mágica que resolveria todos os problemas da escola, da sociedade”. Dessa forma, os resultados do Projeto estão atrelados tanto ao compromisso dos envolvidos (qualidade política), quanto ao referencial teórico-metodológico adotado (qualidade formal). O PPP possibilita a melhor definição da identidade da instituição, o conhecimento da realidade e a abertura de horizontes, de modo que favorece uma certa estabilidade para a caminhada, leva a um maior comprometimento, favorece a definição de linhas, metas, conduz à conquista de mais espaços para uma educação de qualidade democrática, o Projeto Político-pedagógico é, acima de tudo, um instrumento de luta.

Veiga (2013, p. 23) vem ressaltar que a escola persegue finalidades. Nesse sentido, os educadores precisam ter clareza das finalidades de sua escola. E para que isso ocorra, é necessária uma constante reflexão sobre a ação educativa que a escola desenvolve com base nas finalidades e nos objetivos que ela define. Dentre as finalidades, Veiga destaca:

Das finalidades estabelecidas na legislação em vigor, o que a escola persegue, com maior ou menor ênfase?  
 Como é perseguida sua finalidade cultural, ou seja, a de preparar culturalmente os indivíduos para uma melhor compreensão da sociedade em que vivem?  
 Como a escola procura atingir sua finalidade política e social, ao formar o indivíduo para a participação política que implica direitos e deveres da cidadania?  
 Como a escola atinge sua finalidade de formação profissional, ou melhor, como ela possibilita a compreensão do papel do trabalho na formação profissional do aluno?  
 Como a escola analisa sua finalidade humanística, ao procurar promover o desenvolvimento integral da pessoa? (Veiga, 2013, p. 23).

Segundo Libâneo (2018, p. 133), no processo de elaboração do projeto, faz-se necessário problematizar os seguintes pontos: “O que temos; o que desejamos; o que faremos em função do que desejamos e como saber se o que estamos fazendo corresponde ao que desejamos”. Vasconcelos (2019, p. 58) propõe iniciativas que podem ajudar na mobilização para a elaboração do Projeto:

Levantar as representações mentais prévias que os professores têm sobre o planejamento (campo no qual se insere o projeto). Ter coragem de admitir os eventuais limites das práticas até então (por exemplo: idealização, formalismo, não-participação). Analisar suas representações especificadamente sobre o Projeto Político-Pedagógico;  
 Apresentar os objetivos, as finalidades da elaboração do projeto;  
 Dar uma visão geral da lógica do projeto (fundamentos teórico-metodológicos);  
 Apresentar a metodologia proposta para a construção do projeto;  
 Pôr em evidência, por outro lado, que não trata de uma panaceia;  
 Dar a devida importância ao momento da tomada de decisão coletiva de se fazer o projeto;  
 Propiciar tempo para esclarecimentos, para a troca de opiniões (Vasconcelos, 2019, p. 58).

Nesse sentido, a mobilização não é algo desconectado da construção, mas uma etapa de análise inicial de grande relevância para a elaboração do projeto no sentido de mapear as hipóteses prévias e avaliar os saberes do grupo.

Partindo dessas reflexões, vemos que o processo de elaboração do projeto pode iniciar-se com um plano geral, esquemático, formulado por uma comissão de pedagogos e professores. O PPP inicia-se a partir de um esboço prévio, que tem a finalidade de deslanchar o processo e mobilizar as pessoas para a discussão pública e elaboração do projeto. Dessa forma, a partir desses tópicos gerais, “são definidas as responsabilidades das subcomissões para a coleta de dados, análise, identificação de problemas e prioridades, estabelecimentos de metas e atividades” (Libâneo, 2018, p. 136).

Veiga (2013) aponta para a necessidade da compreensão da estrutura organizacional da escola. A escola, de forma geral, dispõe de dois tipos básicos de estruturas: administrativas e pedagógicas. As estruturas administrativas asseguram a locação e a gestão de recursos humanos, físicos e financeiros, ou seja, todos os elementos que têm uma forma material, referindo-se à arquitetura do edifício escolar e insumos de forma geral: equipamentos e materiais didáticos, mobiliário, distribuição das dependências escolares e espaços livres, limpeza e saneamento básico (água, esgoto, lixo e energia elétrica).

Em relação às estruturas pedagógicas, vemos que se referem às interações políticas, às questões de ensino-aprendizagem e às questões de currículo. Assim sendo, as estruturas pedagógicas abarcam todos os setores necessários ao desenvolvimento do trabalho pedagógico

e ganha materialidade nas ações do planejamento da escola em geral e do currículo em particular, no processo de ensinar e aprender e na avaliação do trabalho realizado (Brasil, 2013).

O conhecimento é a “matéria prima” do trabalho pedagógico escolar. Dada sua condição de ser produto histórico-cultural, isto é, de ser produzido e elaborado pelos homens por meio da interação que travam entre si, no intuito de encontrar respostas aos mais diversificados desafios que se interpõem entre eles e a produção da sua existência material e imaterial, o conhecimento articula-se com os mais variados interesses. Na medida em que a produção, elaboração e disseminação do conhecimento não são neutras, planejar a ação educativa, melhor definindo, educar é uma ação política que envolve posicionamentos e escolhas articulados com os modos de compreender e agir no mundo (Brasil, 2013, p. 180).

Dessa forma, diante da “não” neutralidade do ato de educar, torna-se cada vez mais urgente e necessário que a elaboração do Projeto Político-Pedagógico seja uma ação reflexiva e coletiva, partindo da realidade local.

Ao pensar na elaboração do PPP, inicia-se um longo processo de análises e reflexões sobre a compreensão da estrutura organizacional da escola, suas características, seus polos de poder, seus conflitos e particularidades. Veiga (2013, p. 25) apresenta questões essenciais que devem ser trazidas para o debate:

O que sabemos da estrutura pedagógica?  
 Que tipo de gestão está sendo praticada?  
 O que queremos e precisamos mudar na nossa escola?  
 Qual é o organograma previsto?  
 Quem o constitui e qual é a lógica interna?  
 Quais as funções educativas predominantes?  
 Como são vistas a constituição e as distribuições do poder?  
 Quais os fundamentos regimentais? (Veiga, 2013, p. 25).

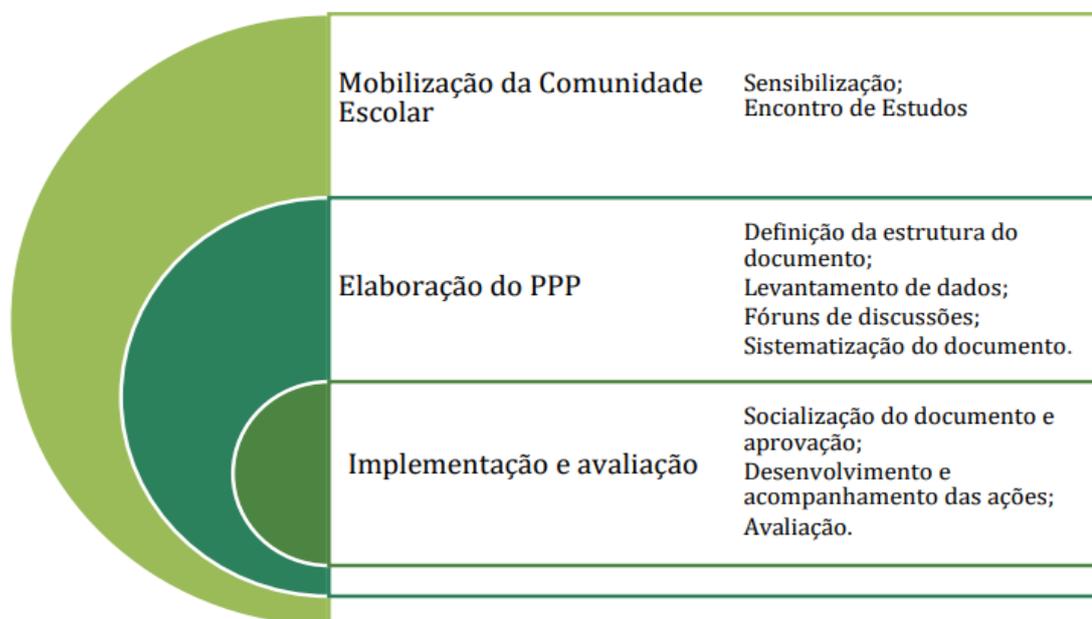
Diante das indagações de Veiga (2013) vemos que ao analisar a estrutura organizacional, avaliar os pressupostos teóricos, situar os obstáculos e vislumbrar as possibilidades, os educadores vão, passo a passo, desvelando a realidade escolar, estabelecendo relações, definindo finalidades comuns e configurando formas novas de organizar as estruturas administrativas e pedagógicas para a melhoria do trabalho de toda a escola rumo à visão de futuro que se pretende alcançar.

Nesse contexto inicial de sensibilização para a elaboração do PPP, Padilha (2002) estabelece estratégias para a coleta de dados da avaliação institucional:

Entrevistas individuais;  
 Seminários em grupo;  
 Oficinas pedagógicas com a equipe docente;  
 Reuniões com os pais e responsáveis;  
 Questionários para os pais e responsáveis;  
 Entrevistas com representantes estudantis, como, por exemplo, membros do Grêmio Estudantil da escola;  
 Reuniões com as turmas;  
 Reuniões com funcionários e técnico-administrativos;  
 Como o coordenador e o orientador pedagógicos utilizarão a fase de planejamento, assim como os espaços dos conselhos de classe e outros para otimizar as discussões;  
 Como serão registrados os dados: anotações, gravações com transcrições posteriores.  
 E como o coordenador irá consolidar esses dados e outros para otimizar as discussões;  
 Como serão registrados os dados: anotações, gravações com transcrições posteriores.  
 E como o coordenador irá consolidar esses dados (fará uma comissão de redação, por exemplo) (Padilha 2002 *apud* Medel, 2012, p. 22).

Medel (2012) ressalta a importância do papel do Coordenador Pedagógico em liderar as pesquisas e estabelecer os prazos para que a avaliação institucional seja realizada e com base nos dados coletados o trabalho de elaboração do PPP possa ser iniciado na realidade escolar. Tedesco (2021) representa a síntese ilustrativa do planejamento estruturado para a construção do Projeto Político-Pedagógico com base na imagem a seguir:

Figura 3 - Dinâmica da elaboração do PPP



Fonte: Tedesco (2021, p. 47).

A dinâmica da elaboração do PPP propõe um movimento contínuo e disruptivo, partindo da mobilização da comunidade escolar através de debates e confrontos que produzam rupturas

de crenças e pensamentos desarticulados, num movimento dialético, a partir da ação-reflexão-ação.

Libâneo (2018) apresenta a seguir os elementos fundantes do Projeto Político-Pedagógico:

Quadro 12 - Elementos fundantes do Projeto Político-Pedagógico

<b>Roteiro para formulação do Projeto Político-Pedagógico</b>	
1. Contextualização e caracterização da escola	1.1 Aspectos sociais, econômicos, culturais, geográficos. 1.2 Condições físicas e materiais. 1.3 Caracterização dos elementos humanos. 1.4 Breve histórico da escola (como surgiu, como vem funcionando, administração, gestão, participação dos professores, visão que os alunos têm da escola, pais, escola e comunidade).
2. Concepção de educação e de práticas escolares.	2.1 Concepção de escola e de perfil de formação dos alunos. 2.2 Princípios norteadores da ação pedagógico-didática.
3. Diagnóstico da situação atual.	3.1 Levantamento e identificação de problemas e necessidades a atender. 3.2 Definição de prioridades. 3.3 Estratégias de ação, escolha de soluções.
4. Objetivos gerais.	4.1 Levantamento de propostas e metas gerais.
5. Estrutura de organização e gestão.	5.1 Aspectos organizacionais. 5.2 Aspectos administrativos. 5.3 Aspectos financeiros.
6. Proposta Curricular	6.1 Fundamentos sociológicos, psicológicos, culturais, epistemológicos, pedagógicos. 6.2 Organização curricular (da escola, das séries ou ciclos, plano de ensino da disciplina): objetivos, conteúdos, desenvolvimento metodológico, avaliação da aprendizagem.
7. Proposta de formação continuada de professores.	7.1 Formação em reuniões de Módulo II.
8. Proposta de trabalho com pais, comunidade e	8.1 Projetos comunitários envolvendo a comunidade local (Rede de Apoio) e escolas próximas para a realização de ações desportivas e culturais.

outras escolas de uma mesma área geográfica.	
9. Formas de avaliação do projeto.	9.1 A avaliação será processual somativa, incluindo a coleta de dados, a análise dos resultados, a redefinição permanente de objetivos e meios da pesquisa.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Libâneo (2018, p. 136).

A partir da apresentação dos elementos fundantes do PPP, veremos a seguir a descrição do conteúdo referente aos tópicos estruturantes do projeto, alinhado ao pensamento de Libâneo (2018).

### Quadro 13 - Tópicos Estruturantes do Projeto Político-Pedagógico

<b>Roteiro para formulação do PPP - descrição do conteúdo de cada tópico</b>	
1. Contextualização e caracterização da escola	Este tópico visa caracterizar o contexto econômico e sociocultural em que a escola está inserida, de modo a descrever os aspectos humanos, físicos e materiais. Estas informações são sumamente relevantes para o projeto, a fim de avaliar as condições existentes, as necessidades da comunidade, a origem social e cultural dos alunos, etc.
2. Concepção de educação e de práticas escolares.	A finalidade deste tópico é apresentar uma síntese do “pensamento” da equipe de professores e pedagogos sobre educação e currículo, com base nas exigências e necessidades sociais e nas suas próprias crenças, valores e significados. O projeto pedagógico-curricular ou projeto político-pedagógico reflete expectativas da sociedade e dos próprios educadores sobre o significado de “aluno educado” e para que tipo de sociedade se educa.
3. Diagnóstico da situação atual.	Essa fase corresponde à caracterização socioeconômica e cultural do contexto da ação escolar. O diagnóstico, realizado a partir do levantamento de dados, visa analisar e explicar a situação, articulando o problema e suas causas internas e externas. Cabe uma caracterização socioeconômica, cultural, jurídica, das condições físicas e materiais, do pessoal técnico e docente, do clima da escola, tipo de gestão, relacionamento com pais e comunidade, etc.

4. Objetivos gerais.	Nesta fase são propostas as metas mais amplas que se pretende alcançar, deixando os objetivos específicos para o tópico referente à proposta curricular. Após o levantamento de muitas ideias, de vários caminhos, procede-se à seleção dos objetivos ou metas.
5. Estrutura de organização e gestão.	Refere-se à descrição da estrutura de funcionamento e dos meios de organização e gestão, responsabilidades, formas de dinamizar o processo de gestão.
6. Proposta Curricular	Este tópico do projeto destina-se, especificadamente, à definição da atuação da escola nos processos de ensino e aprendizagem, através do currículo. A proposta curricular inclui a organização curricular propriamente dita e a organização pedagógico-didática. Trata-se de um item nuclear do projeto.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Libâneo (2018, p. 138-139).

Diante dos conteúdos apresentados, é relevante destacar que o PPP deve priorizar de forma estratégica o processo de formação continuada dos professores, de maneira a discutir tempos e espaços para que essa prática se torne um elemento constitutivo da realidade escolar. Nesse sentido, Paro (2016) ressalta que o corpo docente é o elemento mais importante que a escola pode oferecer na realização do trabalho escolar, e, por outro lado, porque, quando se pretende realizar um trabalho de efetiva qualidade, trata-se de uma força de trabalho especial que requer longos períodos para sua adequada formação.

Segundo Nóvoa (2002, p. 38) a “formação contínua deve contribuir para uma mudança educacional e para a redefinição da profissão docente”. Dessa forma, o espaço pertinente da formação contínua já não é o professor isolado, mas sim o professor inserido num corpo profissional e numa organização.

Aliada a uma sólida formação docente, as propostas de trabalho com pais, comunidade e outras escolas de uma mesma área geográfica, são iniciativas que devem constar da pauta de elaboração do projeto, pois são ações potentes e eficazes no sentido de dar amplitude às discussões e trazer para o debate as ações exitosas que estão ocorrendo no entorno da escola, nas instituições de ensino que ocupam espaços paralelos, com realidade social e cultural similares.

No processo inicial de sensibilização para a elaboração do PPP, é fundamental traçar esboços que contemplem a formação e ou reestruturação das lideranças comunitárias, ressaltando a importância do trabalho em equipe. Com isso:

Em relação, ainda, ao trabalho em equipe, é importante assinalar que a liderança não é atributo exclusivo de diretores e coordenadores, nem está ligada apenas ao cargo e as *status* da pessoa. É uma qualidade que pode ser desenvolvida por todas as pessoas por meio de práticas participativas e de ações de desenvolvimento pessoal e profissional. Numa escola, existem, pois, vários tipos de liderança. Entretanto, não se pode negar que, mesmo na gestão democrática efetivada de forma cooperativa e participativa, o funcionamento e a eficácia da escola dependem em boa parte da capacidade de liderança de quem está exercendo a direção e a coordenação pedagógica (Libâneo, 2018, p. 90).

Indubitavelmente, a Gestão Escolar congrega um papel decisivo na articulação da liderança dos diversos segmentos escolares, considerando que cada segmento, seja de professores, pais, mães, estudantes, Grêmios Estudantis, Representantes de Turma, órgãos ou entidades sociais e outros, como parceiros da escola, necessitam de orientação para participarem ativamente dos movimentos de análise e reflexão que demandam a etapa inicial do PPP. Dessa forma, o ponto articulador que converge as energias e intenções para os desafios comuns da escola, desde o levantamento de temas para o debate, a execução de tarefas e a avaliação de resultados, tudo passa pela Gestão Escolar.

Diante das demandas da elaboração do PPP, a avaliação constitui-se em etapa fundamental no trabalho pedagógico e ganha materialidade nas ações, seja no planejamento da escola em geral e do currículo em particular, ou no processo de ensinar e aprender de cada estudante de forma individual ou no conjunto da escola, considerando que em todos esses momentos, a avaliação é peça fundamental (Brasil, 2014).

Nesse sentido, o planejamento educacional, assim como o currículo e a avaliação na escola, enquanto componentes da organização do trabalho pedagógico, estão circunscritos fortemente a esse caráter de não neutralidade, de ação intencional condicionada pela subjetividade dos envolvidos, marcados, enfim, pelas distintas visões de mundo dos diferentes atores do processo educativo escolar. Desse modo, o trabalho pedagógico define-se em sua complexidade, e não se submete plenamente ao controle. No entanto, isso não se constitui em limite ou problema, mas indica que se está diante da riqueza do processo de formação humana, e diante, também, dos desafios que a constituição dessa formação, sempre histórica, impõe (Brasil, 2014).

### **3.3 O papel do Especialista de Educação Básica (EEB) na elaboração, implementação e acompanhamento do PPP**

Vilela e Silva (2022) destaca que ao propor um estudo sobre o EEB – Especialista da Educação Básica, torna-se imprescindível revisitar a História e entender o contexto em que se

deu o exercício desta função ao longo dos anos. Considerar o passado é imprescindível, pois através desta análise considerações serão tecidas sobre a atual conjuntura deste profissional no cenário da educação mineira. Contextualizar historicamente um tema é tarefa necessária e relevante, porque “uma ideia não pode desvincular-se da realidade histórica e social que a produziu” (Chauí, 1981, p. 11).

Na busca por uma identidade profissional, a coordenação pedagógica se viu diante de diferentes características que a definiram de maneiras diversas, e que entendemos, ainda encontra repercussões na forma de conceber e de atuar, bem como da explicitação de uma terminologia que a localize de maneira precisa em determinado contexto histórico. Dessa forma, compreender o histórico que permeia e constitui essa relevante função desempenhada no âmbito escolar nos parece útil para reconhecermos e enfrentarmos os desafios atuais, muitos deles ainda arraigados nesse histórico construído a partir de uma concepção tradicional – com sentido restrito - que pretendemos superar (Macedo, 2016).

Nesse contextualizar da história, vemos em Vasconcellos (2019, p. 126) que há “no Brasil rastros da função supervisora desde o século XVI, com a influência dos jesuítas e sua *Ratio Studiorum*”. Segundo essa normativa educacional dos jesuítas, ali já se previa que o “Prefeito dos Estudos” deveria ouvir e observar os professores, lembrar de sua obrigação de esgotar a cada ano a programação que lhes fora atribuída, assistir suas aulas, ler os apontamentos dos alunos” (Saviani, 2005, p. 21).

Conforme aponta Lima (2013, p. 76) a ideia da supervisão surgiu com a “industrialização, a partir do século XVIII, tendo em vista a melhoria quantitativa e qualitativa da produção, antes de ser assumida pelo sistema educacional, em busca de um melhor desempenho da escola em sua tarefa educativa”.

Souza (1974) traz para o debate dados que apontam a origem da supervisão partir da necessidade de melhor adestramento de técnicas para a indústria e o comércio, estendendo-se posteriormente, aos demais campos: militar, esportivo, político, educacional e outros, com o objetivo de alcançar melhores resultados na realização dos trabalhos.

De acordo com as pesquisas de Lima (2013), a partir dos estudos de Niles e Lovell (1975) e Alfonso *et al* (1975), vemos que no decorrer do século XVIII e início do século XIX, a Supervisão manteve-se dentro da linha de inspecionar, reprimir, checar e monitorar. Somente em meados do século XIX, por volta do ano de 1841, em Cincinnati, surgiu a ideia de Supervisão relacionada ao processo de ensino, considerando que até 1875 o foco voltava-se principalmente para a verificação das atividades docente.

No decorrer do século XX inúmeros acontecimentos marcaram a trajetória e evolução da carreira deste profissional no cenário da educação. O quadro a seguir faz um recorte dos fatos mais relevantes:

Quadro 14 - Marcos Históricos da trajetória da profissionalização do EEB

<b>Períodos</b>	<b>Marcos Históricos da trajetória da profissionalização do EEB</b>
1900	No início do século XX pode-se verificar a utilização dos conhecimentos científicos na melhoria do ensino e na medida dos resultados de aprendizagem dos alunos. A supervisão se propõe a transmitir, explicar, mostrar, impor, julgar e recompensar (Niles; Lovell, 1975).
1925	Percebe-se uma influência maior das ciências comportamentais na Supervisão. Observa-se uma grande tendência de introduzir princípios democráticos nas organizações educacionais, aplicando-os ao papel do supervisor como líder democrático.
1930	A Supervisão vai assumir um caráter de liderança, de esforço cooperativo para o alcance dos objetivos, com a valorização dos processos de grupo na tomada de decisões.
1931	No Brasil, a Supervisão surgiu pela primeira vez com a Reforma Francisco Campos – Decreto Lei nº 19.890 de 18/03/1931, concebida de forma bem diferente da que vinha sendo realizada até aquele momento – passando de simples fiscalização para assumir o caráter de Supervisão.
1942	Promulgada a Lei Orgânica do Ensino Secundário (Decreto-Lei nº 4.244 de 09/04/1942, dizia em seu artigo 75, parágrafo 1º - “A inspeção far-se-á, não somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica”, aplicando-se, dessa forma, às atividades da inspeção.
1950	A inspeção reaparece no cenário educacional brasileiro, de forma “modernizada”, com a denominação de Supervisão Escolar, para garantir a efetivação de uma política desenvolvimentista, que trazia em seu bojo a concepção de educação como alavanca da transformação social.
1957	Em meados de 1957 à 1963 o PABAE (Programa Americano-Brasileiro de Assistência ao Ensino Elementar) formou a primeira leva de supervisores escolares para atuar no ensino primário, com vistas à modernização do ensino e ao preparo do professor leigo. A formação de supervisores se deu segundo o modelo de educação americano, que enfatizava os meios (métodos e técnicas) de ensino (Moraes, 1982, p. 24).

1960	A ação supervisora voltou-se para o currículo, tendo a pesquisa um lugar proeminente na busca de novas soluções para a melhoria da qualidade do ensino. Na década de 1980, a ação supervisora é valorizada, passando a ser necessária na efetivação das mudanças nos contextos escolares (Macedo, 2016).
1961	Dá-se à promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 4.024 de 20/12/1961 (Brasil, 1961) – as renovações no campo da inspeção voltam-se para o ensino primário. O artigo 52 prevê a formação de inspetores para esse nível de ensino “O ensino normal tem por fim a formação de professores orientadores, supervisores e administradores escolares destinados ao ensino primário e o desenvolvimento dos conhecimentos técnicos relacionados à infância.”
1968	Dá-se a Reforma do Ensino Universitário em (Brasil, 1968). Tal reforma se dá sob a influência das tensões políticas, sociais e econômicas dos anos que a antecederam. Segundo Fávero, “(...) no início de 1968, a ampla mobilização estudantil, caracterizada por intensos debates dentro das Universidades e pelas manifestações de rua, vai exigir do governo medidas no sentido de buscar soluções para os problemas educacionais mais agudos, principalmente o dos excedentes (1993, p. 10).
1970	Nos anos 70, em todos os estados da Federação, a supervisão ganhou força institucional com a nova Lei de Diretrizes e Bases do Ensino de 1º e 2º grau, lei nº 5.692/71(Brasil, 1971). A denominação de Supervisão Educacional engloba atividades de assistência técnico-pedagógica e de inspeção administrativa, tornando-a mais abrangente para atingir não só a escola, mas todo o sistema.
1980	Na década de 1980, a ação supervisora é valorizada, passando a ser necessária na efetivação das mudanças nos contextos escolares (Macedo, 2016, p. 41).
1988	Promulgada a Constituição Federal, também chamada de Carta Magna. A partir da também denominada “Constituição Cidadã”, a educação brasileira passa a ter contornos incluídos e abertura para a Gestão Democrática.
1990	E chega-se aos anos 90 reconhecendo-se que a supervisão pode fazer uso da técnica, sem a conotação de “tecnicismo”. A partir da década de 90, observa-se, nos congressos e panfletos de cursos, uma oferta de reflexões em torno da compreensão do papel do coordenador pedagógico, com ênfase nesse especialista como peça estratégica para as

	mudanças necessárias que a escola deve promover para alcançar maior abrangência e eficácia (Horta, 2007, p. 70).
1996	Uma das contribuições mais atuais da legislação para o estabelecimento de novos paradigmas para a atuação dos profissionais da educação deu-se por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394 de 1996 que tratou a docência de forma diferenciada e exigiu, para as demais funções do magistério, a experiência em sala de aula como pré-requisito. Com a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a Gestão Escolar ganha acentuada evidência (Macedo, 2016, p. 42).
2000	Trata-se, portanto, de uma função que, contextualizada, insere-se nos fundamentos e nos processos pedagógicos, auxiliando e promovendo a coordenação das atividades desse processo e sua atualização, pelo estudo e pelas práticas coletivas dos professores. É com esse tipo de concepção e proposta que se iniciam os anos 2000.
2013	As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica são diretrizes que estabelecem a Base Nacional Comum Curricular, responsável por orientar a organização, articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras (Brasil, 2013, p.4).
2014	A Lei nº 13.005/2014 aprova o Plano Nacional de Educação – PNE – com vigência por 10 (dez) anos. O artigo 2º estabelece as diretrizes do PNE; dentre as 10 (dez) diretrizes, vemos no inciso VI – a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública (Brasil, 2014). O papel do EEB ganha protagonismo na efetividade do planejamento estratégico.

Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base em Lima (2013), Macedo (2016).

Diante dos recortes destacados, vemos a necessidade de ampliar para o debate fatos que marcaram a história da Supervisão Educacional no país, em um contexto de construção das bases epistemológicas, filosóficas e sociológicas.

Desde a sua origem, a configuração do exercício da coordenação pedagógica está associada a uma função primordial de controle, ou seja, de “Supervisão” do trabalho desenvolvido pelos professores. Vasconcellos (2019, p. 126) aponta para o fato de que o modelo de supervisão que teve mais incidência sobre o nosso é o modelo americano. Segundo pesquisas do referido autor, no período de 1957 à 1964 foi implantado no país, no Ensino Elementar, o PABAEE – Plano de Assistência Brasileira-Americana, no qual uma das ações foi a de levar professores aos Estados Unidos para se especializarem em supervisão e depois montarem cursos dessa especialidade no Brasil.

Neste sentido, considerando os dados apresentados, vemos que a Supervisão Educacional no Brasil recebeu influências da Pedagogia americana, num período histórico marcado pela Ditadura Militar:

Sabe-se que a Supervisão Educacional foi criada num contexto de ditadura. A Lei nº 5.692/71 a instituiu como serviço específico da Escola de 1º e 2º Graus (embora já existisse anteriormente). Sua função era, então, predominantemente tecnicista e controladora e, de certa forma, correspondia à militarização Escolar. No contexto da Doutrina de Segurança Nacional adotada em 1967 e no espírito do AI-5 (Ato Institucional nº5) de 1968, foi feita a reforma universitária. Nela situa-se a reformulação do Curso de Pedagogia. Em 1969 era regulamentada a Reforma Universitária e aprovado o parecer reformulador do Curso de Pedagogia. O mesmo prepara predominantemente, desde então, “generalistas”, com o título de especialistas da educação, mas pouco prepara para a prática da educação (Urban, 1985, p. 5 *apud* Vasconcellos, 2019, p. 127).

Segundo Lima (2013, p. 81), no início dos anos 60, o país passa por mudanças radicais e a educação também sofre significativas mudanças. Nesse sentido, a política do governo pós-64 tornou a educação explicitamente assunto de interesse econômico e de segurança nacional. Quanto ao processo educacional, a supervisão escolar passou a exercer, nos diversos sistemas educacionais das unidades federadas, a função de controlar a qualidade do ensino, bem como a de criar condições que promovessem sua melhoria real, ao passo em que se exigia do supervisor uma formação em nível superior.

Lima (2013) traz para o debate informações relevantes ao afirmar que, como as demais habilitações educacionais criadas e oficialmente institucionalizadas na educação brasileira, a partir da regulamentação da lei nº 5.540/98, a Supervisão Escolar passa a ter sua formação em cursos de graduação, sendo processada a partir da linha em que se davam cursos promovidos pela PABAE e PAMP. Isto é, fundamentada nos pressupostos da pedagogia tecnicista – que se apoia na neutralidade científica e se inspira nos princípios da racionalidade, eficácia e produtividade do sistema.

O termo “supervisão” remete à ideia de Panóptico de Foucault<sup>13</sup>, onde a supervisão vem como a expressão do desejo de controlar totalmente o espaço e os movimentos dos outros (Foucault, 1977, p. 177 *apud* Vasconcellos, 2019, p. 127).

De fato, a origem profissional da Supervisão Pedagógica no país está associada a mecanismos de controle e poder, em contextos marcados por regimes autoritários, com isso,

---

<sup>13</sup> O Panóptico de Bentham corresponde a um projeto arquitetônico em que na periferia há uma construção em anel e no centro, uma torre, vazada com largas janelas, de onde se pode ver sem parar tudo o que acontece nas celas, onde está um louco, um doente, um condenado, um operário ou em escolar (Foucault, 1977, p. 177 *apud* Vasconcellos 2019, p.127).

aponta-se a necessidade do Coordenador Pedagógico assumir uma postura diferenciada e inovadora, baseando-se no estabelecimento de relações de confiança com o seu corpo docente.

Com base em Macedo (2016, p. 36) vemos que a função de coordenação pedagógica encontra raízes históricas em diferentes tempos, diferentes localidades e aparece citada com diferentes nomenclaturas. Por meio de diversas pesquisas realizadas com o intuito de traçar o percurso histórico dessa função no Brasil foi possível identificar a ação de um profissional responsável pela supervisão do trabalho dos professores, com pontos de convergência ao que hoje comumente se define como atribuição dos coordenadores pedagógicos. A nomenclatura adotada atualmente para os diferentes especialistas em educação encontra referência em uma designação particular de cada sistema de ensino. No caso da coordenação pedagógica identificamos as seguintes terminologias: coordenador pedagógico, professor coordenador, orientador pedagógico, supervisor pedagógico, analista pedagógico, coordenador educacional e especialista da educação básica.

Na busca de identidade profissional, a coordenação pedagógica se viu diante de diferentes características que a definiram de diversas maneiras, e que entendemos, ainda encontra repercussões na forma de conceber e de atuar, bem como da explicitação de uma terminologia que a localize de maneira precisa em determinado contexto histórico. Compreender o cenário que permeia e constitui essa relevante função desempenhada no âmbito escolar nos parece útil para reconhecermos e enfrentarmos os desafios atuais, muitos deles ainda arraigados nesse histórico construído a partir de uma concepção tradicional – com sentido restrito – que pretendemos superar (Macedo, 2016, p. 36).

De acordo com Alarcão (2001, p. 8), vemos que no contexto brasileiro, a Supervisão apresenta-se como uma prática relativamente recente. Ela remonta aos anos 70 e surgiu como função propriamente de controle. Historicamente, essa função de controle está associada ao cenário sociopolítico econômico que marcou o período da Ditadura Militar no país. Dessa forma, em nome da eficiência e da eficácia, defendidas por abordagens de influência taylorista que subjazem a filosofias tecnocráticas (as quais valorizam a racionalidade), o Supervisor é considerado o instrumento de execução das políticas decididas centralmente e ao mesmo tempo o verificador de que essas mesmas políticas são seguidas efetivamente. Muitas vezes designado por supervisor escolar, é o servidor responsável pelo funcionamento geral da escola em todos os setores da instituição: administrativo, burocrático, financeiro, cultural e de serviços.

Dessa forma, de uma abordagem inicial marcadamente centralizadora e controladora, a função foi tomando aos poucos outros sentidos:

[...] como reflexo do movimento de capacitação e autonomização do professor e da própria escola como coletivo de profissionais, começa hoje a ter-se uma outra visão do papel do supervisor. Ao superpoder orientador e controlador contrapõem-se uma concepção mais pedagógica da supervisão concebida como uma co-construção, com os professores, do trabalho diário de todos na escola. O supervisor passa assim a ser parte integrante do coletivo dos professores, e a supervisão realiza-se em trabalho de grupo (Alarcão, 2021, p. 8).

Rangel (1997) traz à tona a ideia e o princípio de que o supervisor não se configura como um técnico encarregado da eficiência do trabalho e, muito menos, um controlador de produção, mas sua função e seu papel assumem uma posição social e politicamente maior, de líder, de coordenador, que estimula o grupo a uma compreensão contextualizada e crítica de suas ações, bem como de seus direitos.

Conforme Memorando-Circular nº 15/2020/SEE/SB o Especialista de Educação Básica (EEB) têm papel estratégico na gestão pedagógica das escolas, atuando na formação e orientação aos professores, no acompanhamento aos estudantes e na articulação com a comunidade, reforçamos as atribuições deste profissional, definidas pela legislação vigente, para que os gestores escolares viabilizem a centralidade da função do EEB que é coordenar o processo pedagógico (Minas Gerais, 2020).

Dessa forma, conforme previsto na Lei nº 15.293/2004, que institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado (Anexo II), são atribuições da carreira do EEB – Especialista em Educação Básica do estado de Minas Gerais:

- 2.1. exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar;
- 2.2. atuar como elemento articulador das relações interpessoais internas e externas da escola que envolvam os profissionais, os alunos e seus pais e a comunidade;
- 2.3. planejar, executar e coordenar cursos, atividades e programas internos de capacitação profissional e treinamento em serviço;
- 2.4. participar da elaboração do calendário escolar;
- 2.5. participar das atividades do Conselho de Classe ou coordená-las;
- 2.6. exercer, em trabalho individual ou em grupo, a orientação, o aconselhamento e o encaminhamento de alunos em sua formação geral e na sondagem de suas aptidões específicas;
- 2.7. atuar como elemento articulador das relações internas na escola e externas com as famílias dos alunos, comunidade e entidades de apoio psicopedagógicos e como ordenador das influências que incidam sobre a formação do educando;
- 2.8. exercer atividades de apoio à docência;
- 2.9. exercer outras atividades integrantes do plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da escola, previstas no regulamento desta Lei e no regimento escolar (Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2004).

Segundo o referido Memorando, vemos que as atribuições do EEB - Especialista em Educação Básica (EEB) são coordenar e participar do processo de adequação do Projeto

Político-Pedagógico (PPP) e do Regimento Escolar, conforme orientações do Conselho Estadual de Educação.

Portanto, de acordo com o excerto acima, a função primordial do EEB é a supervisão do processo de ensino. Diante dos pressupostos de Libâneo (2018, p. 154), “o processo de ensino e aprendizagem deverá estar centrado no ensino do aprender a pensar e do aprender a aprender, tendo como referência a internalização e reconstrução dos conteúdos culturais”.

Nesse sentido, o papel do Especialista de Educação Básica (EEB) é primordialmente o processo de ensino e suas articulações didáticas. Vasconcellos (2019) vem ao encontro dessas reflexões ao ponderar a respeito da função do EEB na elaboração, implementação e acompanhamento do PPP:

Poderíamos dizer que a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo Pedagógico, organizando a reflexão, a participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar a todos os alunos a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica (*docta gaudium*), partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. O núcleo de definição e de articulação da supervisão/coordenação deve ser, portanto, o pedagógico (que é o núcleo da escola, enquanto especificidade institucional) e, em especial, os processos de ensino-aprendizagem. Neste sentido, a própria concepção de supervisão se transforma, na medida em que não se centra na figura do supervisor, mas na função supervisora, que, inclusive, pode, e deve, circular entre os elementos do grupo, cabendo à coordenação a sistematização e integração do trabalho no conjunto, caminhando na linha da interdisciplinaridade (Vasconcellos, 2019, p. 128).

A seguir veremos como os Especialistas da Educação Básica da SRE – Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais, articulam-se com o processo de elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico nas escolas situadas no cenário dessa pesquisa.

## 4 PERCURSO DA PESQUISA

### 4.1 Material e Método

Este segmento do trabalho representa o ponto culminante da pesquisa, onde os resultados obtidos são apresentados, analisados e contextualizados dentro do contexto científico mais amplo. Os dados coletados ao longo do estudo são descritos de forma detalhada, com ênfase para os aspectos quantitativos e qualitativos, permitindo identificar padrões, tendências e correlações entre as questões investigadas.

A análise dos resultados é complementada por uma discussão detalhada, na qual as implicações das descobertas são exploradas à luz dos objetivos do estudo e do corpo de conhecimento existente. Este capítulo não apenas corrobora a validade das conclusões, mas também proporciona *insights* significativos para o avanço do conhecimento no campo de pesquisa a respeito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) e suas implicações na gestão escolar. Além disso, ele abre oportunidades para futuras pesquisas e contribui para uma compreensão mais abrangente dos processos de gestão escolar, especialmente no que diz respeito ao papel do Especialista da Educação Básica (EEB), no contexto da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, no sul de Minas Gerais.

Os dados da pesquisa que serão apresentados a seguir foram coletados com base nos procedimentos legais e éticos que a pesquisa científica exige, a partir das prerrogativas exigidas pela Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde.

Vale ressaltar que o questionário da pesquisa conteve questões fechadas e abertas a fim de obter evidências para análise de natureza objetiva e subjetiva. O questionário conteve a seguinte questão aberta: Relate sua experiência em relação a elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em sua escola, apontando pontos positivos e negativos. A partir dessa proposta investigativa, e com base na Metodologia de Análise da Pesquisa, serão tecidos os pressupostos de análise, segundo a Análise de Conteúdo de Bardin (2011).

Considerando a abordagem do dinamismo de um determinado problema social, no contexto da pesquisa qualitativa, há várias técnicas de análise, dentre elas, a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2011). Para a referida autora, a Análise de Conteúdo tem como objetivo analisar o que foi expresso em meio a uma investigação, construindo e apresentando concepções em torno de um objeto de estudo; nesse recorte, a relação do EEB – Especialista da Educação Básica em interface com o PPP – Projeto Político-Pedagógico no cenário das Escolas Estaduais

da SRE – Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre - MG. Vemos que a análise do material coletado segue um processo rigoroso em relação às fases definidas por Bardin (2011), como: Pré-análise; Exploração do material e Tratamento dos resultados.

Em relação ao presente estudo, trata-se de uma pesquisa de natureza prática, exploratória e com levantamento bibliográfico, que foi realizada com os Especialistas da Educação Básica (EEB) pertencentes à Rede Estadual da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais. Segundo informações coletadas no âmbito do estudo, o público-alvo da pesquisa contou com 214 servidores da Rede Estadual, considerando o contingente de servidores efetivos e contratados.

Quanto aos objetivos de estudos, a pesquisa prática também chamada de pesquisa aplicada “visou encontrar soluções às necessidades apresentadas na realidade, nesse sentido, busca estabelecer ordem e controle na natureza, sendo um teste prático das posições teóricas.” (Leão, 2016, p. 106).

Em relação à forma do estudo, Leão (2016, p. 106), esclarece que a pesquisa exploratória visa proporcionar maiores informações sobre um assunto investigado, de maneira que o pesquisador possa familiarizar-se com o fenômeno ou obter nova compreensão dos fatos com a finalidade de formular um problema mais preciso de pesquisa ou criar novas hipóteses.

A respeito dos procedimentos técnicos de coleta e análise de dados, o levantamento bibliográfico é (Leão, 2016, p. 107) “uma pesquisa que utiliza informações predominantemente advindas de material gráfico, sonoro ou informatizado, na tentativa de resolver um problema ou adquirir conhecimentos sobre um determinado assunto”. Para isso, será revisada a literatura sobre o tema com o aporte teórico de autores da área, com destaque para Veiga (2000), Luck (2013), Paro (2016), Saviani (2021), Libâneo (2018), dentre outros.

A pesquisa de caráter exploratório foi realizada através da aplicação de um questionário no formato virtual<sup>14</sup>, enviado aos 214 (duzentos e quatorze) Especialistas da Educação Básica das escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais.

Para esta pesquisa, “não se aplicou a Tipologia da Amostragem, seja Probabilística ou Não Probabilística, mas foi considerado todo o universo da pesquisa, ou seja, todo o conjunto da população amostral” (Leão, 2016, p. 108). Quanto ao aporte metodológico, trata-se de uma pesquisa qualitativa e quantitativa.

---

<sup>14</sup> O questionário foi formulado através da ferramenta *Google Forms*, ancorado no e-mail institucional: andrea.detoni@educacao.mg.gov.br.

Para Creswell (2007) a pesquisa qualitativa é um conjunto de práticas que transformam o mundo visível em dados representativos como notas, entrevistas, fotografias, registros ou lembretes. Para o autor, os pesquisadores qualitativos buscam entender um fenômeno em seu contexto natural, assim sendo:

ele sempre vai ao local onde está o participante para conduzir a pesquisa. Isso permite ao pesquisador desenvolver um nível de detalhes sobre a pessoa ou sobre o local e estar altamente envolvido nas experiências reais dos participantes (Creswell, 2007, p. 186).

O questionário de pesquisa aplicado conteve questões de caráter qualitativo e quantitativo. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que a referida pesquisa realizou as coletas dos dados por meio de formulário eletrônico, utilizando os meios digitais. Ainda sobre a pesquisa qualitativa, é interessante acrescentar que:

A pesquisa qualitativa usa métodos múltiplos que são interativos e humanísticos. Os métodos de coleta de dados estão crescendo e cada vez mais envolvem participação ativa dos participantes e sensibilidade aos participantes do estudo. Os pesquisadores qualitativos buscam o envolvimento dos participantes na coleta de dados e tentam estabelecer harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo. Eles não perturbam o local mais do que o necessário. Além disso, os métodos reais de coleta de dados, tradicionalmente baseados em observações abertas, entrevistas e documentos, agora incluem um vasto leque de materiais, como sons, *emails*, álbum de recortes e outras formas emergentes de dados. Os dados coletados envolvem dados em texto (ou palavras) e dados em imagem (ou fotos) (Creswell, 2007, p. 186).

Ainda neste sentido, vale ressaltar que os dados da pesquisa qualitativa estão atrelados à coleta de dados abertos, afinal:

[...] uma técnica qualitativa é aquela em que o investigador sempre faz alegações de conhecimento com base principalmente ou em perspectivas construtivistas (ou seja, significados múltiplos das experiências individuais, significados social e historicamente construídos, com o objetivo de desenvolver uma teoria ou um padrão) ou em perspectivas reivindicatórias/participatórias (ou seja, políticas, orientadas para a questão ou colaborativas, orientadas para a mudança) ou em ambas. Ela também usa estratégias de investigação como narrativas, fenomenologias, etnografias, estudos baseados em teoria ou estudos de teoria embasada na realidade. O pesquisador coleta dados emergentes abertos com o objetivo principal de desenvolver temas a partir dos dados (Creswell, 2007, p. 35).

Em relação à perturbação do local do trabalho, este dado foi minimizado por se tratar de uma pesquisa realizada através do envio do questionário *on line* para o *e-mail* do ator pesquisado, com isso, foi priorizada a prevalência por comunicação via correio eletrônico, bem como ficou em aberto o canal de comunicação via *WhatsApp* com acesso à pesquisadora, para esclarecimentos de dúvidas pontuais dos entrevistados, em casos necessários.

Além da pesquisa qualitativa, foi realizada também, através do mesmo formulário, a pesquisa quantitativa, com a formulação de questões fechadas, a fim de mapear informações subjetivas e estabelecer uma análise de dados. Sobre a pesquisa quantitativa, vemos que:

Uma técnica quantitativa é aquela em que o investigador usa primariamente alegações pós-positivistas para o desenvolvimento de conhecimento (ou seja, raciocínio de causa e efeito, redução de variáveis específicas e hipóteses e questões, uso de mensuração e observação e teste de teorias), emprega estratégias de investigação como experimentos, levantamentos e coleta de dados, instrumentos predeterminados que geram dados estatísticos (Creswell, 2007, p. 35)

Desta forma, para compreender o fenômeno pesquisado, foi considerado o contexto político, social e econômico em que o sujeito da pesquisa está inserido e em quais situações foi realizado o processo de coleta de dados, utilizando-se da pesquisa bibliográfica para fundamentação teórica e sustentação conceitual do presente estudo.

O aporte teórico do presente trabalho girou em torno de referenciais bibliográficos da área, com destaque para Veiga (1995), Luck (2013), Saviani (2021), Vasconcellos (2000), Libânio (2018), Paro (2016), dentre outros, bem como as legislações federais e estaduais. Considerando as obras a respeito dos estudos relacionados ao tema abordado, foram pesquisadas e selecionadas a partir de meio impresso e digital. Para nortear a investigação, foram realizadas leituras e pesquisas nos referenciais teóricos relativos ao tema proposto.

## **4.2 Processo de coleta**

A autorização para o desenvolvimento da pesquisa de campo foi avaliada e aprovada segundo os princípios ético-metodológicos do trabalho científico, com deliberação expedida pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí. O acesso e a interpretação das informações coletadas seguiram os preceitos constantes da Resolução nº 466/2012, que contempla as Diretrizes e Normas Regulamentadoras de Pesquisas envolvendo Seres Humanos. O projeto foi submetido ao Comitê de Ética e obteve em, 11/04/2023, a aprovação do CEP/CONEP, conforme parecer nº 5.995.960, de acordo com o Anexo A.

Diante da avaliação dos Riscos e Benefícios, o referido comitê expediu avaliação favorável, ao considerar que a presente pesquisa “apresenta benefícios diretos e indiretos para o tema em estudo”, assim como, “o projeto detalha com clareza os eventuais riscos na participação nesta pesquisa”, e quanto aos comentários e considerações propostos, deliberou-

se que “a pesquisa apresenta relevância social e científica” e “todos os termos de apresentação obrigatório estão presentes” (CEP/CONEP, 2023).<sup>15</sup>

Segue a tabela com a logística envolvendo a pesquisa, desde a inserção do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil (27/02/2023), seguindo dos procedimentos de coleta e o encerramento do formulário de coleta em 11/04/2024.

Quadro 15 - Logística da coleta de dados da pesquisa.

Inserção do Projeto de Pesquisa na Plataforma Brasil.	27/02/2023
Parecer da Comissão de Ética com aprovação do Projeto de Pesquisa e autorização do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) para o início da coleta.	11/04/2023
1º contato com a SRE Pouso Alegre, solicitando a autorização para dar início à pesquisa qualitativa e quantitativa, com solicitação dos nomes das Escolas que compõe a a SRE Pouso Alegre e o <i>e-mail</i> Pedagógico Institucional de cada escola, para que seja possível o envio da pesquisa via <i>Google Forms</i> . Orientações da SRE para a obtenção da autorização da pesquisa, junto à SEE MG.	12/06/2023
2º contato com a SRE Pouso Alegre, solicitando a autorização para dar início à pesquisa qualitativa e quantitativa, com solicitação dos nomes das Escolas que compõe a nossa SRE Pouso e o <i>e-mail</i> Pedagógico Institucional de cada escola, para que seja possível o envio da pesquisa via <i>Google</i> . Envio da solicitação inicial para a autorização da pesquisa nas Escolas da Rede Estadual de Minas Gerais, encaminhada para a Subsecretaria de Ensino Superior – SU/SEE-MG.	14/06/2023
Solicitação encaminhada para a SEE/SU Subsecretaria de Ensino Superior (BH) responsável pela emissão de autorização para pesquisa na Rede Estadual de Ensino, via processo SEI, nº 1260.01.0088922/2023-26, na data de 16/06/2023.	16/06/2023
Envio de e-mail à SRE com o Parecer do CEP devidamente assinado.	06/07/2023
Histórico do Processo 1260.01.0088922/2023-26 e confirmação da SRE Pouso Alegre que o processo continua em análise na SEE/SU (BH).	13/07/2023
Liberação da SEE/SU para a realização da pesquisa nas escolas estaduais.	26/07/2023
1ª etapa do envio do <i>Forms</i> de pesquisa para as escolas estaduais da SRE Pouso Alegre.	31/07/2023
Contato via telefônico com as escolas para sensibilização da pesquisa.	01/08 à 30/08

<sup>15</sup> A Avaliação do CEP/CONEP está constando no Anexo A.

2ª etapa do envio do <i>Forms</i> de pesquisa para as escolas estaduais da SRE Pouso Alegre.	31/08/2023
Contato via telefônico com as escolas para a sensibilização da pesquisa.	01/09 à 30/09
1º Envio da pesquisa por contatos via <i>WhatsApp</i> .	30/09 à 05/10/2023
2ª oficina de 2023 da REUNE, que terá como tema a “Avaliação do SAEB e o uso dos seus resultados no planejamento pedagógico” (Conservatório CEMPA). Entrega do termo da pesquisa no intervalo da REUNE e sensibilização dos Especialistas presentes para a pesquisa.	05/10/2023
1º Envio da pesquisa via Gabinete da SRE Pouso Alegre.	30/11/2023
2º Envio da pesquisa para os contatos via <i>WhatsApp</i> .	30/11/23 à 15/12/23
2º Envio da pesquisa via Gabinete da SRE Pouso Alegre para o público-alvo da pesquisa.	16/02/2024
Reunião Jovem de Futuro (SEE Pouso Alegre). Entrega do termo da pesquisa para os EEB’S no intervalo da reunião.	02/04/2024
Fechamento do <i>Forms</i> da pesquisa.	11/04/2024

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Nesse sentido, após os trâmites regimentais, o processo de coleta transcorreu-se segundo a logística discriminada na tabela, conforme detalhamento a seguir.

Após a aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa Científica, a coleta de dados iniciou-se e foi realizada por meio do instrumento denominado “questionário”, aplicado aos Especialistas da Educação Básica da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – MG, conforme os critérios de inclusão e exclusão já determinados.

O instrumento utilizado para a coleta de dados, o questionário, foi propagado pela plataforma *Google Docs* e pelo aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas *WhatsApp*.

O questionário é uma ferramenta constituída por uma sequência estruturada de perguntas, as quais o respondente deve responder por escrito. Seu propósito é fornecer ao pesquisador respostas de forma clara e direta para a investigação em questão (Prodanov; Freitas, 2013).

Para tanto, foi solicitado, via ofício, à referida Superintendência, a relação nominal das escolas, constando o contato telefônico e o e-mail pedagógico institucional. Os trâmites e processos regimentais para a coleta iniciaram-se em abril de 2023, e em posse da liberação do

CEP, os procedimentos de coleta de dados foram iniciados no mês de agosto de 2023 e concluídos no mês de abril de 2024.

Creswell (2007) comenta ainda, a respeito dos procedimentos de coleta de dados, que o pesquisador deve preparar o terreno para a discussão das questões envolvidas na coleta, iniciando pela delimitação das fronteiras para o estudo, em seguida, sugere coletar as informações através de observações ou entrevistas semiestruturadas, documentos e materiais visuais. Feito isso, deve-se estabelecer o protocolo para registrar informações. Na mesma obra, Creswell (2007) afirma ainda que a ideia por trás de uma pesquisa qualitativa é selecionar propositalmente os participantes ou locais mais apropriados para favorecer o entendimento do pesquisador a respeito do problema e a questão da pesquisa, de modo que:

Isso não sugere necessariamente amostragem aleatória ou seleção de um grande número de participantes e locais, como geralmente vemos na pesquisa quantitativa. Uma discussão sobre participantes e local deve incluir quatro aspectos identificados por Miles e Huberman (1994): o *cenário* (onde a pesquisa vai ocorrer), os *atores* (quem serão os observados ou entrevistados), os *eventos* (o que os atores estarão fazendo enquanto forem observados ou entrevistados), e o *processo* (a natureza evolutiva dos eventos vividos pelos atores dentro do cenário) (Creswell, 2007, p. 190).

A despeito dos aspectos citados por Creswell (2007), a pesquisa quantitativa e qualitativa realizou-se via questionário eletrônico. Segundo, Leão (2016, p. 121), “o questionário compreende um conjunto de questões que são respondidas por escrito”. Nesse contexto, as respostas foram enviadas pelos atores envolvidos na pesquisa para o *e-mail*<sup>16</sup> de origem da pesquisadora.

Nesse sentido, faz-se necessário ressaltar que o contexto onde a coleta de dados se deu abrangeu um cenário composto por 214 Especialistas da Educação Básica (EEB) que atuam nas escolas estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre – Minas Gerais. Os formulários com as questões de pesquisa foram encaminhados via e-mail institucional, juntamente com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Anexo B). Os participantes da pesquisa foram orientados quanto ao preenchimento do referido termo e sua devolução, como procedimento previsto na Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde.

O Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) trata-se de um documento importante da pesquisa, que cita informações relevantes, como dados sobre o tema em estudo,

---

<sup>16</sup> E-mail de origem da pesquisadora utilizado na coleta de dados: andreia.detoni@educacao.mg.gov.br

bem como aponta para os riscos que toda pesquisa com seres humanos envolve, independente do instrumento que seja utilizado, seja uma entrevista ou a aplicação de um questionário, pois:

Considera-se que toda pesquisa envolvendo seres humanos envolve risco. O risco previsível poderá ser imediato ou tardio, comprometendo o indivíduo ou a coletividade. Dessa forma, o pesquisador deve colocar-se no lugar do participante para detectar possíveis riscos, que podem ser físicos, morais, psicológicos ou outros. Deve ainda ficar claro que a exposição da imagem, a exposição de informações pessoais, o ato de responder a um questionário ou de ser abordado em uma entrevista, caracterizam possibilidade de risco aos participantes, uma vez que poderão causar constrangimentos ou trazer à memória experiências ou situações vividas que causem sofrimento psíquico. Segundo a Resolução 466/2012 – CNS, toda pesquisa que envolva seres humanos envolve algum tipo de risco, seja ele o menor possível, e deve ser considerado pelo pesquisador (Nascimento; Santos, 2018, p. 147).

De acordo com Orlandi (2016), o recorte é uma unidade discursiva. Por unidade discursiva entendemos fragmentos correlacionadas de linguagem-e-situação. Assim, um recorte é um fragmento da situação discursiva. Desta forma, a partir das respostas da questão aberta, serão selecionados trechos da pesquisa para análise sobre como funciona o discurso produzindo (efeitos de) sentidos.

Faz-se necessário enfatizar que o material coletado mediante os questionários no formato eletrônico ficará armazenado pela pesquisadora no *Drive* do *e-mail* institucional por um período mínimo de 5 anos, e serão devidamente deletados e descartados após esse período.

Na Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre há no momento 214<sup>17</sup> Especialistas em Educação Básica (EEB), atuando em 67 Escolas Estaduais da Regional de Ensino. Esse número inclui as Escolas regulares, os CESEC'S, o Conservatório Estadual de Música de Pouso Alegre (CEMPA), as Unidades Prisionais (APAC) e algumas APAES. No momento há 107 servidores(as) efetivos(as) e 101 servidores convocados, atuando nos CESEC'S, Conservatório Estadual de Música de Pouso Alegre (CEMPA), Unidades Prisionais, APAC, e mais 06 servidores(as) atuando nas APAES, totalizando 107 convocados. (Fonte: SRE Pouso Alegre – MG).

O Questionário é um instrumento compreendido por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante (respondente). Tem como objetivo trazer ao investigador respostas para o estudo de maneira simples e direta (Prodanov; Freitas, 2013).

O formulário da pesquisa foi enviado via formulário eletrônico aos 214 Especialistas da Educação Básica da Superintendência de Ensino de Pouso Alegre – MG, de modo que não houve abordagem presencial. Durante o procedimento da pesquisa foi necessário considerar que o processo de entrevista poderia causar danos psicológicos, no que se refere a possíveis

---

<sup>17</sup> Dados fornecidos pelo Setor de Pessoal da Superintendência Regional de Ensino (SRE) – Pouso Alegre.

constrangimentos diante das questões apresentadas e para minimizar tais danos, no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) houve orientações que indicaram ao voluntário da possibilidade se recusar a participar, ou retirar seu consentimento a qualquer momento da realização do trabalho ora proposto, não havendo qualquer penalização ou prejuízo para o mesmo. Foi garantido o sigilo dos resultados obtidos neste trabalho, assegurando assim a privacidade dos participantes em manter tais resultados em caráter confidencial.

O questionário foi enviado para todo o contingente dos Especialistas da Educação Básica (EEB) pertencentes à Rede Estadual da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre – MG, não havendo necessidade estatística de estabelecer critérios de amostragem.

Como critérios de inclusão, serão incluídos os Especialistas da Educação Básica da Rede Estadual da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre, Minas Gerais, tanto do quadro efetivo, quanto do quadro designado e que assinarem o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Anexo 2) concordando em participar deste estudo.

E como critério de exclusão, serão excluídos os Especialistas da Educação Básica das redes municipais e privadas de ensino, assim como também aqueles que não assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), (Anexo 2), não concordando em participar deste estudo.

Os riscos na participação dos alunos nesta pesquisa são mínimos e se referem aos desconfortos psicológicos gerados no ato da pesquisa. Para minimizar os desconfortos, os participantes foram informados da possibilidade da recusa na participação da pesquisa científica. Quanto aos riscos para sua saúde mental, os participantes foram esclarecidos sobre possíveis sensações de intimidação ou incômodo em expressar a referida opinião a respeito do assunto, podendo gerar uma sensação de desconforto psicológico. Diante da possibilidade iminente desse quadro ocorrer, os participantes foram orientados a interromper as respostas e não enviar o formulário virtual.

E considerando que o desconforto permaneça, e havendo necessidade de atendimento psicológico<sup>18</sup>, os participantes foram orientados a entrar em contato com o serviço gratuito de apoio psicológico de referência dos servidores e servidoras do Estado de Minas Gerais, de modo que foi enviado, juntamente com o formulário da pesquisa, o *folder* sobre o atendimento

---

<sup>18</sup> Servidores interessados no atendimento psicológico gratuito devem enviar um e-mail para: [scpmso@planejamento.mg.gov.br](mailto:scpmso@planejamento.mg.gov.br), com nome, telefone de contato e MASP, e aguardar as orientações para a realização das sessões.

psicológico gratuito aos servidores estaduais, constante do Anexo 3. Dessa forma, a pesquisadora adotou as precauções necessárias para minimizar tais riscos.

Como benefícios desta pesquisa, considerou-se a possibilidade dos participantes interagirem com o estudo em construção, possibilitando aos Especialistas da Educação Básica (EEB) a participação em diálogos formativos e espaços reflexivos de escuta e fala, em interação com a pesquisadora e a pesquisa científica.

Presume-se, porém, que este estudo poderá não trazer benefícios diretos ou imediatos, além da oportunidade de os participantes poderem refletir sobre as questões abordadas, num processo dialético, crítico e reflexivo; considerando que poderá haver mudanças no processo de abordagem do PPP – Projeto Político-Pedagógico nas Instituições de Ensino, após os (a) participantes tomarem conhecimento das conclusões do presente estudo.

A pesquisa poderá implicar movimentos de fala, escuta e demandas de leituras que poderão potencializar os ciclos formativos das Instituições de Ensino participantes da pesquisa, de maneira que o conhecimento tende a provocar mudanças, rupturas e transformações. “Melhorar a si mesmo” parece ser a condição *sine qua non* da melhoria do mundo e, dessa forma, de qualquer progresso real (Santos, 2018, p. 9).

A Resolução nº 466/2012 tem a finalidade de regulamentar as pesquisas envolvendo seres humanos, estabelecendo parâmetros para o respeito aos direitos e deveres, à dignidade, liberdade e autonomia dos participantes. Subsidiaria os seus princípios nos referenciais da bioética, como autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade (Brasil, 2013), (Santos, 2018, p. 84).

A partir do metaprincípio constitucional da dignidade da pessoa humana e dos princípios específicos da bioética (autonomia, não maleficência, beneficência, justiça e equidade), temos a constituição de um campo jurídico, com órgãos, normas e competências destinadas a proteger a inviolabilidade da vida, saúde, integridade e dignidade da pessoa humana (Santos, 2018).

Nesse sentido, a Resolução CNS nº 466/12 é reconhecida como um importante documento de produção ética. Foi elaborada com base na interdisciplinaridade, abrangendo “sugestões de diversos segmentos da sociedade e se preocupa com a pesquisa envolvendo seres humanos em qualquer área do conhecimento, visando à proteção ativa do participante da pesquisa” (Santos, 2018, p. 91).

O projeto de pesquisa atendeu a recomendação da Resolução nº 466/12 do Conselho Nacional de Saúde. A obtenção do consentimento livre e esclarecido expressou-se por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido ou por meio do Termo de Assentimento, que é “um instrumento de proteção tanto do pesquisador e da instituição proponente da pesquisa,

como do participante da pesquisa, por tratar de um concerto ou acordo de vontades no mesmo sentido” (Santos, 2018, p. 79).

Em síntese, é importante registrar que o processo de coleta se transcorreu no período de julho de 2023 à abril de 2024, portanto, foram 9 meses de esforços e tentativas no sentido de sensibilizar e se aproximar dos 214 EEB’S, público-alvo da pesquisa. Os recursos de aproximação do objeto da pesquisa foram os seguintes: *e-mail* institucional, ligação telefônica no contato da escola e mensagem de *WhatsApp* para os contatos dos EEB’S, localizados via grupos de *WhatsApp* de Supervisores da SRE Pouso Alegre, de natureza informal.

A SRE Pouso Alegre foi uma importante aliada nesse processo de coleta, considerando que, por duas vezes, realizou o envio em massa da mensagem de sensibilização e do formulário de pesquisa a todos os EEB’S, via *e-mail* oficial da SRE Pouso Alegre. É relevante enfatizar que um número expressivo de respostas se deu por esse mecanismo de coleta. O recurso de ligações telefônicas que a pesquisadora realizou nas escolas foi um processo árduo e moroso, mas que se revelou frutuoso em muitos contextos, como por exemplo, a possibilidade de comunicação direta com os Supervisores Pedagógicos para relatar sobre a pesquisa. Vale considerar que houve os episódios em que esse contato não foi possível acontecer devido à logística interna da escola. Em diversas ligações o EEB estava “olhando o recreio”, “acompanhando a entrada dos alunos”, “acompanhando a saída dos alunos” ou em atividades envolvendo reuniões e ações da rotina pedagógica.

No decorrer desses meses a pesquisa tomou rumos satisfatórios, mesmo a despeito das dificuldades de acesso aos especialistas, devido a divergências de horários de serviço, rotina de trabalho, demandas internas e posicionamentos pessoais, pois há que se considerar no universo amostral, casos que negaram a pesquisa ou a ela não se propuseram responder, o que é plausível e esperado, inclusive, respaldado no TCLE “você não deve participar desta pesquisa, caso não queira fazer parte deste estudo científico”. E assim, as 94 respostas obtidas, que permitiram levar avante este estudo, foram coletadas pela livre anuência dos participantes, cientes dos riscos e prejuízos psicológicos que a pesquisa oferecia.

Diante da grandeza do ato de pesquisar, percebe-se que aprender é, necessariamente uma forma de praticar o conhecimento, é apropriar-se de seus processos específicos. O fundamental no conhecimento não é a sua condição de produto, mas o seu processo. Com efeito, o saber é resultante de uma construção histórica, realizada por um sujeito coletivo. Daí a importância da pesquisa, entendida como processo de construção dos objetos do conhecimento e a relevância que a ciência assume em nossa sociedade (Severino, 2013, p. 234).

### 4.3 Do lócus da pesquisa

Preliminarmente, parece útil caracterizar, embora de forma bastante suscinta, o *lócus* da pesquisa. A presente pesquisa transcorreu-se nas escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, localizada no sul do estado de Minas Gerais. Nesse intuito de situar o *lócus* da pesquisa, recortes históricos e dados contextuais revelam a trajetória dessa instituição que congrega serviços de apoio e orientação educacional em um cenário que abrange 30 cidades e reúne 66 escolas estaduais.

No final da década de 70, mais precisamente no dia 18 de maio de 1979, no município de Bueno Brandão (MG), em um encontro de prefeitos da AMESP – Associação dos Municípios do Médio Sapucaí, nasce o grande projeto de criar uma Regional da SEE Secretaria de Estado da Educação, no município de Pouso Alegre. Após alguns anos de planejamento, debates e articulações políticas, o “sonho” torna-se realidade pela Lei nº 9.474, de 23 de dezembro de 1987, pela qual é criada a Delegacia Regional de Ensino na cidade de Pouso Alegre, ato promulgado pelo então governador de Minas Gerais, Newton Cardoso (SRE, 2019).

Ao longo dos 30 anos de história, a Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre vem oferecendo serviços de apoio e formação educacional em âmbito estadual, municipal e privado aos professores, especialistas da educação básica, diretores e demais servidores do seu quadro efetivo e contratado, bem como aos pais de alunos, estudantes e comunidades inseridas na circunscrição da regional.

Nesse período de três décadas de história da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre, é relevante destacar a promulgação da LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), por meio da qual ocorreu a municipalização de mais de 30 escolas estaduais. Nesse período, destaca-se também a construção de escolas estaduais para atender à demanda crescente de matrículas nas seguintes localidades: Escola Estadual Virgília Pascoal (Pouso Alegre), Escola Estadual Presidente Bernardes (Pouso Alegre), a Escola Estadual Doutor Luiz Pinto de Almeida (Santa Rita do Sapucaí), duas Escolas Estaduais em Cachoeira de Minas, Escola Estadual Professor Furtado de Mendonça e a Escola Estadual Cônego José Eugênio de Faria, e uma escola em Ipuina, Escola Estadual Cristiano Machado, bem como foram realizadas obras de reforma e ampliação nas demais 64 escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre.

Atualmente, a SRE Pouso Alegre atende 37.374 alunos, divididos de acordo com a tabela a seguir.

Tabela 1 - Matrículas ativas da SRE Pouso Alegre 2024

<b>Nº de matrículas ativas por tipo de ensino</b>	
<b>ENSINO REGULAR</b>	31.516
<b>EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)</b>	4.062
<b>INTEGRAL</b>	1.010
<b>INTEGRAL PROFISSIONAL</b>	786
<b>TOTAL DE MATRÍCULAS</b>	<b>37.374</b>

Fonte: SRE (2024).

O ensino regular, segundo a LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), contempla as etapas da Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: Pré-escola: para crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade; Ensino Fundamental: inicia-se aos 6 (seis) anos de idade, com duração de 9 (nove) anos; Ensino Médio: com duração de 3 (três) anos (Brasil, 1996).

O quantitativo de EEB'S – Especialistas da Educação Básica incluídos na pesquisa totalizou 214 servidores, distribuídos pelas 30 cidades que compõem a circunscrição da SRE - Superintendência Regional de Ensino, com sede na cidade de Pouso Alegre.

Figura 4 - Mapa da SRE de Pouso Alegre



Fonte: SRE Pouso Alegre (2024).

#### 4.4 Metodologia de análise dos resultados da pesquisa

Diante da abordagem do dinamismo de um problema social específico, considerando a natureza qualitativa, diversas técnicas de análise podem ser empregadas, incluindo a Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (Souza; Santos, 2020). O objetivo central da análise de dados é entender criticamente o significado das questões levantadas, seja de maneira explícita ou implícita. Assim, a fase de análise dos dados foi conduzida dentro de um contexto interpretativo, com base nas diretrizes estabelecidas pelas hipóteses e na relação destas com o conteúdo pesquisado, considerando o aporte teórico de Bardin (2011).

A pesquisa qualitativa se dedica a examinar aspectos da sociedade focados na interpretação e explicação da dinâmica das relações sociais. Nesse contexto, conforme Minayo (2010), a abordagem qualitativa abrange o universo de significados, motivos, aspirações,

crenças, valores e atitudes, explorando de maneira mais profunda as relações, processos e fenômenos que não podem ser simplificados pela mera operacionalização de variáveis.

Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo visa examinar o que foi expresso durante uma investigação, construindo e apresentando concepções relacionadas ao objeto de estudo. A análise do material coletado segue um processo rigoroso, conforme as fases definidas pela referida autora, que incluem os seguintes processos: Pré-análise, Exploração do material e Tratamento dos resultados.

Dessa forma, ao compreender a estrutura da abordagem qualitativa e sua integração no contexto da pesquisa científica, diversos tipos de estudos, ferramentas e métodos de análise de dados são alinhados a essa abordagem. Para este estudo em particular, optou-se pela técnica de análise de dados conhecida como Análise de Conteúdo, proposta por Laurence Bardin, por tratar-se de uma pesquisa que comporta a natureza qualitativa a partir da necessidade de análise da seguinte questão aberta, constante do formulário da pesquisa: “Relate sua experiência em relação a elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em sua escola, apontando pontos positivos e negativos.”

Diante dos dados obtidos, a partir do total de 94 respostas, passou-se a tratar os dados referentes aos relatos dos EEB’S em relação à experiência com o processo de elaborar, implementar e acompanhar o PPP segundo as proposições de Bardin (2011), que se mostraram adequadas e pertinentes ao estudo proposto.

Figura 5 - Sequência da técnica da análise de conteúdo.



Fonte: Bardin (2011 *apud* Souza; Santos, 2020).

A etapa inicial da Análise de Conteúdo é a Pré-Análise, onde o pesquisador inicia a organização do material para torná-lo útil para a pesquisa. Durante essa fase, os pesquisadores devem sistematizar suas ideias preliminares em quatro etapas distintas: leitura flutuante, seleção dos documentos, reformulação de objetivos e hipóteses e formulação de indicadores. Essas etapas são cruciais para a preparação abrangente do material (Bardin, 2011).

Dessa forma, a partir dos encaminhamentos teóricos, na data de 11 de abril de 2024 o formulário contendo o questionário da pesquisa foi atualizado para o status “Não está aceitando respostas”, e dessa forma, iniciou-se os procedimentos de Análise de Conteúdo.

Desde a aprovação da pesquisa de campo pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade do Vale do Sapucaí, com a expedição do Parecer Consubstanciado do CEP/CONEP em 11/04/2023, transcorreu-se um ano com a pesquisa de campo sendo realizada, desde a logística inicial da formatação das questões, passando pelos trâmites legais percorridos na SRE – Superintendência Regional de Ensino e chegando definitivamente na coleta de dados sendo depositada no repositório do *drive* (*Google Forms*), via *e-mail* institucional da autora.

Em seguida, ocorre a etapa de exploração do material, cujo objetivo é categorizar ou codificar os dados do estudo. Durante essa fase, a descrição analítica contribui para uma

investigação aprofundada, guiada pelas hipóteses e pelo embasamento teórico. Nesse ponto, a identificação e definição das categorias são realizadas, destacando os elementos essenciais de uma representação significativa na pesquisa, ou seja, as categorias. A análise categorial envolve a decomposição e posterior agrupamento ou rearranjo das unidades de registro presentes no texto. Dessa forma, a repetição de palavras ou termos pode ser uma estratégia empregada no processo de codificação para criar as unidades de registro e, conseqüentemente, as categorias de análise preliminares (Bardin, 2011).

A terceira etapa está relacionada ao tratamento dos resultados, à inferência e à interpretação. Este estágio visa buscar o significado das mensagens através da mensagem original ou em conjunto com ela. É o momento da intuição, da análise reflexiva e crítica. Durante essa fase, o tratamento dos resultados visa identificar e compreender os conteúdos presentes em todo o material coletado por meio dos instrumentos utilizados na pesquisa. Essa fase representa a "operação lógica pela qual uma proposição é admitida devido à sua relação com outras proposições já aceitas como verdadeiras" (Bardin, 2011).

Considerando as diversas etapas da análise de conteúdo conforme proposta por Bardin (2011), é relevante enfatizar as dimensões da codificação e categorização, que facilitam e permitem interpretações e inferências, a partir dos dados obtidos. Esses processos são fundamentais para a compreensão da pesquisa realizada junto aos EEB'S que figuraram o contexto para o desenvolvimento do estudo sobre "As contribuições do especialista da educação básica (EEB) na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na escola".

Quanto aos dados quantitativos, as análises seguem os padrões estatísticos, por meio dos quais os dados são verificados a partir das margens quantificáveis, sob o viés da totalidade das amostras.

O formulário de pesquisa conteve 15 questões de cunho quantitativo, com proposição de análise numérica e estatística, além das 9 questões abertas que visam a caracterização dos participantes, por meio de abordagens envolvendo padrões demográficos de consulta, como idade, localização, tempo de serviço, formação acadêmica e natureza do cargo no estado.

Como mencionado anteriormente, essa pesquisa adota uma abordagem quantitativa e exploratória. Creswell (2010) esclarece que nos métodos quantitativos, há um processo sistemático de coleta, análise, interpretação e redação dos resultados do estudo. Esses métodos são específicos e envolvem várias etapas: identificação de amostragem e população, definição da estratégia de investigação, coleta e análise de dados, apresentação dos resultados,

interpretação dos achados e redação do relatório de pesquisa de maneira coerente, em consonância com o levantamento ou estudo experimental.

#### **4.5 Resultados e Discussão**

#### **4.6 Caracterização dos participantes**

Com o objetivo de entender o perfil do profissional entrevistado, o início do formulário de pesquisa continha questões abertas que solicitavam informações demográficas, como idade, formação acadêmica, tempo de serviço na função e na educação, dentre outras. Em relação às questões introdutórias, a configuração empregada no formulário *Google Forms* contemplou o registro descritivo, de maneira que o participante poderia responder até o limite dos caracteres permitido.

As questões configuradas nesse formato permitem a livre expressão dos respondentes, dando amplitude às suas considerações pessoais, contudo, houve perguntas nas quais as respostas não atenderam às expectativas prévias da pesquisa, dentre de um contexto esperado para o campo conceitual dos enunciados, de maneira que foi necessário adotar a opção “não identificado” para os casos nos quais os respondentes não entregaram conteúdos apropriados à análise.

A pesquisa foi acessada por 95 respondentes, dos quais 94 concluíram todas as etapas do questionário, tendo somente 1 participante interrompido a continuidade da pesquisa na pergunta inicial, ao optar pela opção “não”, em relação ao consentimento para a continuidade do acesso ao formulário.

Dos 94 participantes, a idade mínima obtida foi 23 anos, a idade máxima foi de 65 anos, e a média calculada foi de 45,2 anos de idade.

A pesquisa foi aplicada nas 30 cidades que abrangem a SRE – Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre. O cenário da pesquisa nos revela que a grande maioria das cidades da regional comporta somente 1 escola estadual, com somente duas cidades portando um número acima de 5 escolas: Ouro Fino (8 escolas estaduais) e Pouso Alegre (15 escolas estaduais).

Tabela 2 - Relação do quantitativo de cidades por número de escolas.

<b>ESCOLA ESTADUAL</b>	<b>CIDADES</b>
1 Escola Estadual	20
2 Escolas Estaduais	2
3 Escolas Estaduais	5
4 Escolas Estaduais	1
Acima de 5 Escolas Estaduais	2

Fonte: SRE Pouso Alegre (2024).

Em relação ao item sobre o curso de graduação dos participantes, a questão permitia resposta descritiva, de maneira que foram obtidas 112 respostas, das quais 103 respostas válidas para análise e 9 classificadas como “não identificadas”, pois os participantes, nesse contexto, registraram dados, tais como: “graduação”, “nível superior”, “não”, “sim”, de maneira que tais dados foram agrupados na categoria descrita como “não identificados”, por não se inserirem em nenhuma das categorias de análise.

Dentre os respondentes, dos cursos de graduação registrados na pesquisa, 76 participantes declararam nível superior em Pedagogia, atingindo um percentual de 73,8% do total das respostas válidas. Desse modo, as graduações na área das licenciaturas ficaram em torno de 95,2%, com 4,8% de graduações no campo do bacharelado.

Tabela 3 - Cursos de Graduação apresentados na pesquisa.

CURSOS DE GRADUAÇÃO	QUANTIDADES
Pedagogia	76
Letras	6
Geografia	3
Matemática	3
Sociologia	3
Normal Superior	2
Educação Física	2
Direito	2
Ciências Biológicas	1
Ciências Sociais	1
Arte	1
Fisioterapia	1
Ensino Religioso	1
Ciência da Computação	1
Não identificado	9

Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Para ingressar na carreira de EEB – Especialista da Educação Básica do estado de Minas Gerais, o candidato deve comprovar habilitação, segundo o Art. 12 da Lei nº 15.293, de 05/08/2004, que institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado.

Art. 12 - O ingresso em cargo de carreira de que trata esta Lei ocorrerá nos níveis mencionados a seguir e dependerá de comprovação mínima de:

II - para a carreira de Especialista em Educação Básica:

a) habilitação específica em supervisão pedagógica ou orientação educacional obtida em curso superior de Pedagogia ou especialização em Pedagogia com licenciatura em área específica, conforme edital, para ingresso no nível I;

b) habilitação específica em supervisão pedagógica ou orientação educacional obtida em curso superior de Pedagogia ou especialização em Pedagogia com licenciatura em área específica acumulada com mestrado em educação ou em área afim, conforme edital, para ingresso no nível III (Assembleia Legislativa de Minas Gerais, 2004).

Dessa forma, de acordo com a legislação estadual, vemos que o Curso de Graduação em Pedagogia é prerrogativa para o acesso na função, assim como, as demais licenciaturas afins também oferecem possibilidade de ingresso. Vale ressaltar que, conforme o formulário da pesquisa permitia respostas abertas, os respondentes que declararam possuir graduação em área de bacharelado, também registraram curso superior na área das licenciaturas, a saber: Pedagogia e Direito; Licenciatura em Computação e Matemática; Pedagogia, Sociologia e Direito.

No quadro inicial de caracterização dos participantes, após declarar a respeito da graduação, os respondentes foram questionados sobre o item especialização. Nesse quesito, o número total de respostas foi 168, com 18 respostas enquadradas na categoria “Não identificado”, totalizando 150 respostas válidas para análise, conforme os dados tabulados a seguir.

Tabela 4 - Tabela dos dados referentes à Especialização dos EEB’S.

<b>Pós-graduação dos Especialistas da Educação Básica (EEB)</b>	
SUPERVISÃO ESCOLAR	22
EDUCAÇÃO ESPECIAL	21
PSICOPEDAGOGIA INSTITUCIONAL / CLÍNICA	21
EDUCAÇÃO INCLUSIVA	21
GESTÃO ESCOLAR	19
ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL	10

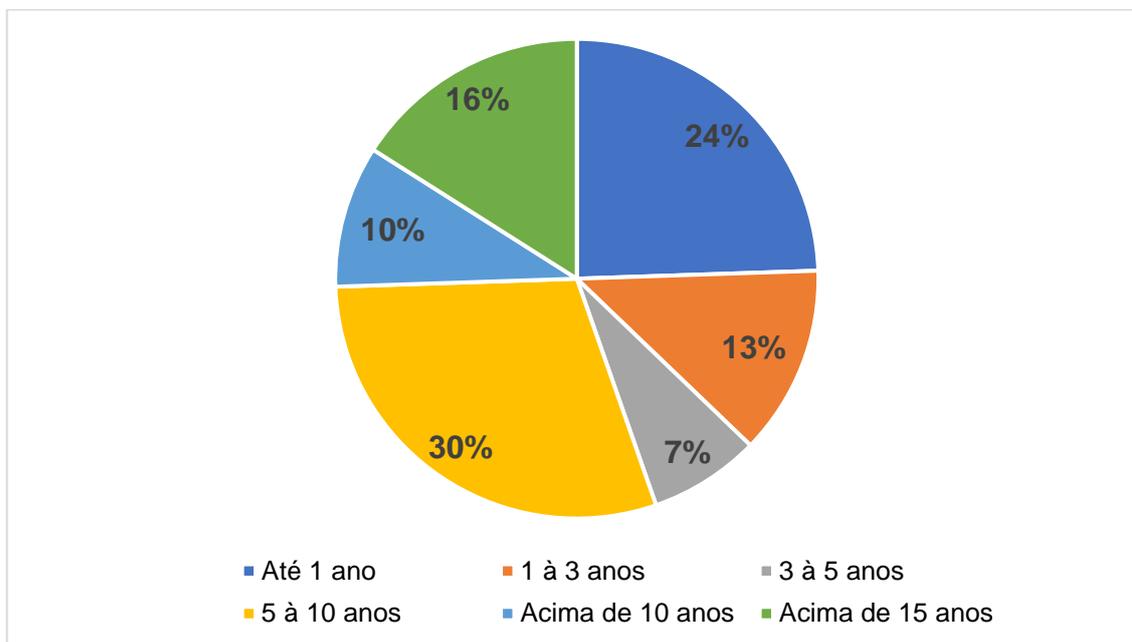
Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Além das especializações mais apontadas, os dados demonstram que, dos 94 respondentes, 13 não possuem Pós-graduação, (13,8%), 5 não especificaram a pós graduação cursada (5,3%), 29 declararam possuir apenas 1 pós graduação (30,8%) e 61 participantes declararam possuir 2 ou mais pós-graduações (64,8%).

Quanto aos cursos de Mestrado e Doutorado, constatou-se que, somente 2 participantes afirmaram possuir Mestrado, em um universo amostral de 94 respondentes, e nenhum profissional com nível de doutorado.

A nível nacional, os dados sobre a formação *stricto sensu* demonstram otimismo, com evolução a nível de Mestrado e aumento progressivo a nível de doutorado. Em relação ao quantitativo de escolas estaduais que compõem a SRE Pouso Alegre, temos 66 instituições de ensino, distribuídas ao longo de 30 cidades. A cidade de Pouso Alegre, sede da SRE possui o maior número, com 15 escolas.

Gráfico 10 - Tempo de atuação como Especialista da Educação Básica

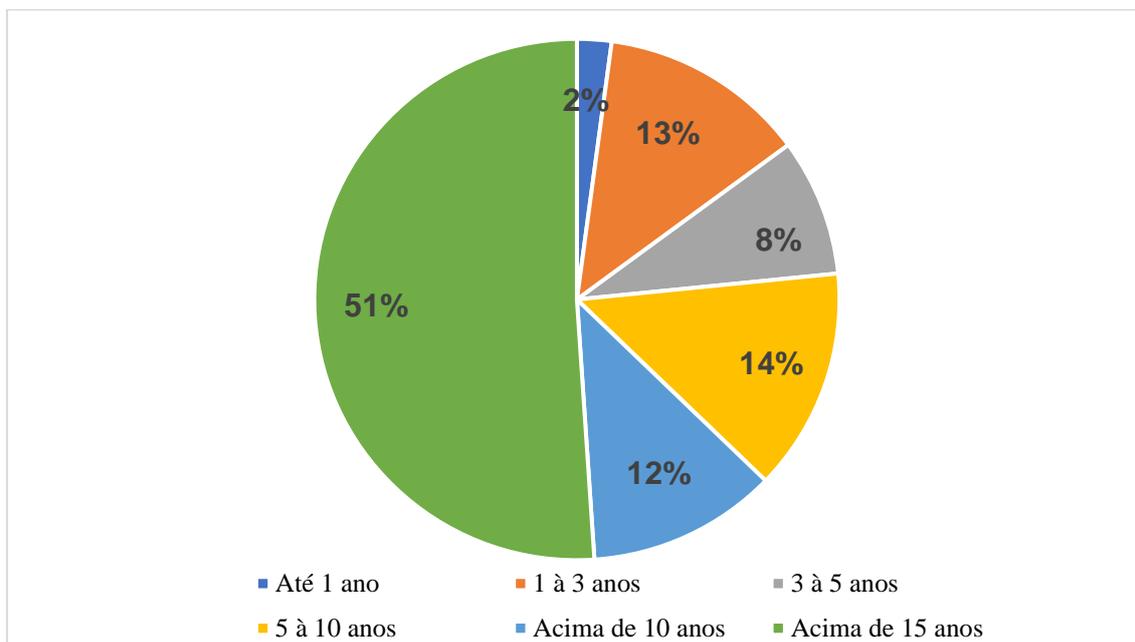


Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Na caracterização do cenário e dos atores da pesquisa, um dos pontos abordados foi a respeito do tempo de atuação profissional do servidor como Especialista da Educação Básica. Diante dos dados, temos 23 servidores que estão iniciando a carreira, com tempo de atuação de até 1 ano; e 15 servidores com tempo de serviço superior a 15 anos. Dentre as categorias pesquisadas, o número maior de especialistas, ou seja, 28 respondentes, já atuam na função de 5 à 10 anos.

No decorrer da pesquisa com os Especialistas, abordou-se a respeito do tempo total de trabalho na educação a fim de mapear o perfil dos participantes, assim sendo, os dados revelaram que 51% dos participantes, ou seja, 48 servidores, já atuam na educação há mais de 15 anos. Esse dado nos permite inferir que se trata de um público-alvo com experiência consolidada no meio educacional. Dos respondentes, apenas 2 participantes estão atuando na educação há cerca de 1 ano. Os dados a respeito desse item estão representados no gráfico a seguir.

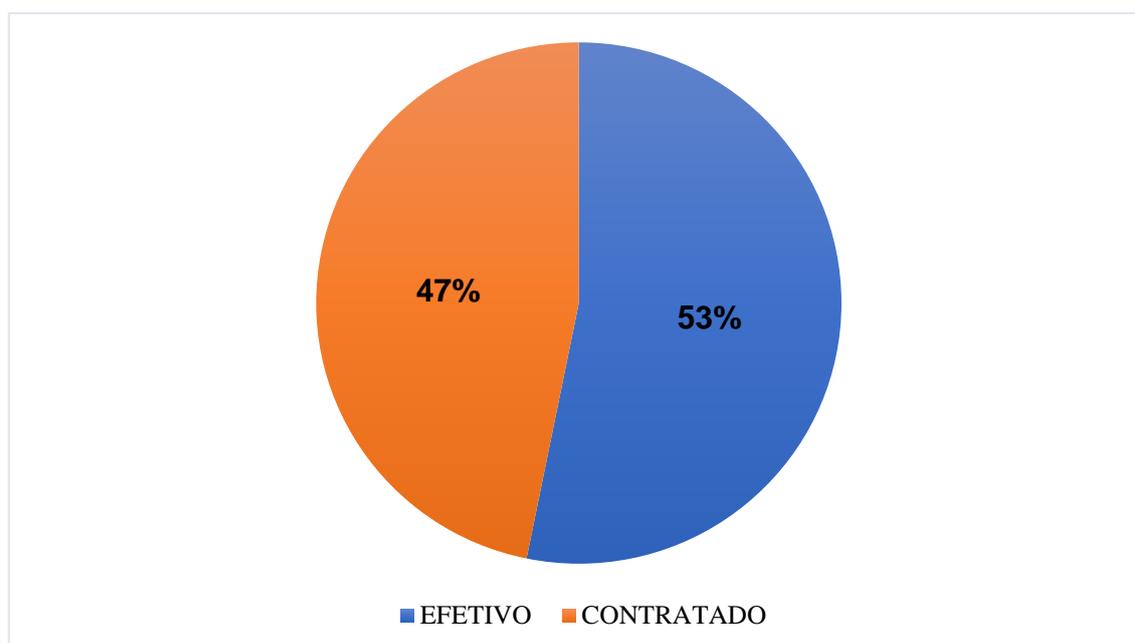
Gráfico 11 - Tempo total de trabalho na Educação



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Dos 94 participantes da pesquisa, 53% são servidores de carreira do estado de Minas Gerais, compondo assim o quadro efetivo da rede estadual de ensino. O percentual de 47% dos servidores são profissionais que ingressaram na rede estadual, através de processo anual de designação, para completar o quadro de cargos e funções.

Gráfico 12 - A natureza do cargo de Especialista da Educação Básica



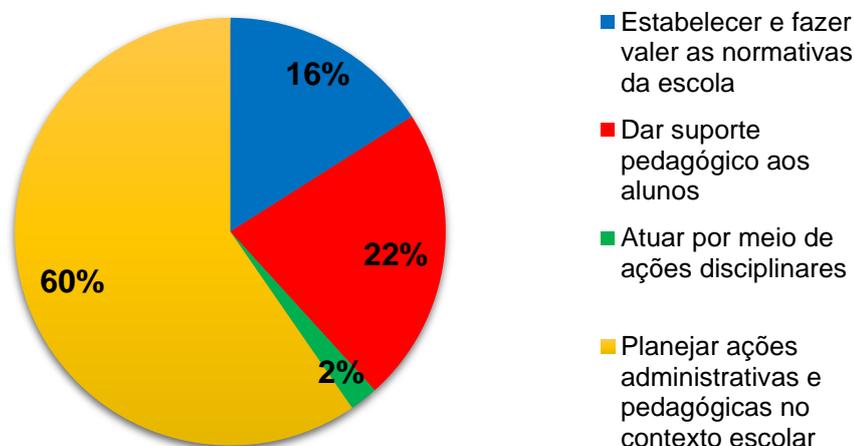
Fonte: Elaborada pela autora (2024).

#### 4.7 Compreensões basilares

A presente pesquisa foi realizada com os Especialistas da Educação Básica pertencentes à SRE – Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais, em um contingente de 94 respondentes, e buscou-se mapear informações que contribuíssem com a discussão em torno dos objetivos propostos e corroborassem com as hipóteses da pesquisa.

Nesse sentido, as informações iniciais referentes ao levantamento dos dados vêm nos revelar posicionamentos e práticas envolvendo o papel do EEB que embasam e contribuem de forma basilar para a compreensão do processo de elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na Escola. Dessa forma, a questão número 15 procurou mapear as opiniões dos Especialistas da Educação Básica em relação à principal função que o cargo ocupa no contexto institucional, conforme veremos a seguir.

Gráfico 13 - A principal função do Especialista na escola



Fonte: Elaborada pela autora (2024).

Diante da questão: Em sua opinião, qual a principal função do Especialista em sua escola? Os dados revelam que, a maior parte dos Especialistas da Educação Básica, ou seja, 60% dos respondentes, apontam para o fato de que a sua principal função no desempenho do cargo é planejar ações administrativas e pedagógicas no contexto escolar; seguidos por 22% dos participantes que consentem na ideia de que sua principal função na escola é dar suporte pedagógico aos alunos; e 15% de participantes trabalham com o foco em estabelecer e fazer

valer as normativas da escola, e por fim, somente 2% procuram atuar por meio de ações disciplinares, no contexto escolar.

Com base nos dados apresentados nessa seção, as seguintes considerações podem ser extraídas acerca dos indicadores de pertencimento e reconhecimento do EEB em relação às suas funções no contexto escolar, tendo em vista à legislação vigente e os recortes teóricos dessa pesquisa.

De acordo com a Lei nº15.293, de 5 de agosto de 2004, que dispõe sobre as atribuições do Especialista da Educação Básica (EEB), vemos que a função desse profissional gira em torno de exercer em unidade escolar a supervisão do processo didático como elemento articulador no planejamento, no acompanhamento, no controle e na avaliação das atividades pedagógicas, conforme o plano de desenvolvimento pedagógico e institucional da unidade escolar (Minas Gerais, 2004). Neste sentido, o percentual de 60% dos participantes está atuando de acordo com as funções atribuídas ao papel do EEB no contexto escolar, conforme veremos em Libânio (2018).

Para Libânio (2018, p. 181), as funções de coordenação pedagógica podem ser sintetizadas nesta formulação: planejar, coordenar, gerir, acompanhar e avaliar todas as atividades pedagógico-didáticas e curriculares da escola e da sala de aula, visando atingir níveis satisfatórios de qualidade cognitiva e operativa das aprendizagens dos alunos.

Com efeito, as ações que extrapolam as atribuições do cargo são caracterizadas nessa pesquisa pelo termo “disfunções”, que nos levam a refletir e considerar as ações que vem de encontro aos papéis legitimamente atribuídos ao EEB, e dos quais depende o bom andamento da rotina pedagógica da escola.

Para Vasconcellos (2019) conforme já referido nas conjecturas iniciais dessa pesquisa, pensar a relação do Especialista da Educação Básica (EEB) na presente conjuntura educacional é refletir sobre as contribuições que este profissional agrega ao fazer pedagógico. Com isso, dentre tantas disfunções cotidianas, comumente relacionadas ao ato de “apagar incêndios”, é necessário priorizar o tempo para o cumprimento das funções de ordem do estudo e do planejamento escolar.

Ademais, o objetivo geral dessa pesquisa centra-se em refletir sobre a compreensão do Especialista da Educação Básica (EEB) acerca do Projeto Político-Pedagógico e seu funcionamento na escola, bem como conhecer os desafios, anseios e disfunções que permeiam a ação deste profissional na realidade das escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais.

Para tanto, as funções elegidas por 39% dos participantes, que apontam para ações como dar suporte pedagógico aos alunos (22%); estabelecer e fazer valer as normativas da escola (15%) e atuar por meio de ações disciplinares (2%), configuram-se, em parte, como disfunções segundo o panorama geral de atribuições pedagógicas do EEB.

Ao problematizar esses dados, pode-se inferir que 39% dos participantes que assinalaram a opção diversa do “planejamento de ações administrativas e pedagógicas” denotam não (re)conhecer as atribuições imediatas do Especialista Pedagógico e ou encontram-se em uma realidade de trabalho em que essas demandas são mais urgentes e/ou culturalmente enraizadas, como o Supervisor Pedagógico que ainda assume ações disciplinares e rotineiras, como “olhar” o recreio, “vigiar” os corredores e banheiros e “cuidar da entrada e da saída dos alunos”, com isso, notadamente afetando de maneira significativa o êxito da condução do processo Administrativo e Pedagógico nas escolas.

A partir de dados históricos, vemos que o papel da Supervisão Pedagógica ao longo do tempo passou por três fases que caracterizam as suas atribuições, conforme descrito por Nérici (1978 *apud* Carlos; Lodi, 2012, p. 59) e sintetizadas a seguir:

I. Fase fiscalizadora: fase em que o papel do supervisor é confundido com o da inspeção escolar, logo de cunho técnico e administrativo, rígido e inflexível seguindo ações de cumprimento de leis educacionais, cumprimento de datas e prazos, entre outras;

II. Fase construtiva: também conhecida como supervisão orientadora, cujo foco principal estava focado na melhoria da atuação dos professores, logo amparada em orientações de busca de novos conceitos e metodologias úteis aos professores e que assim favorecessem a superação de dificuldades no processo de ensino;

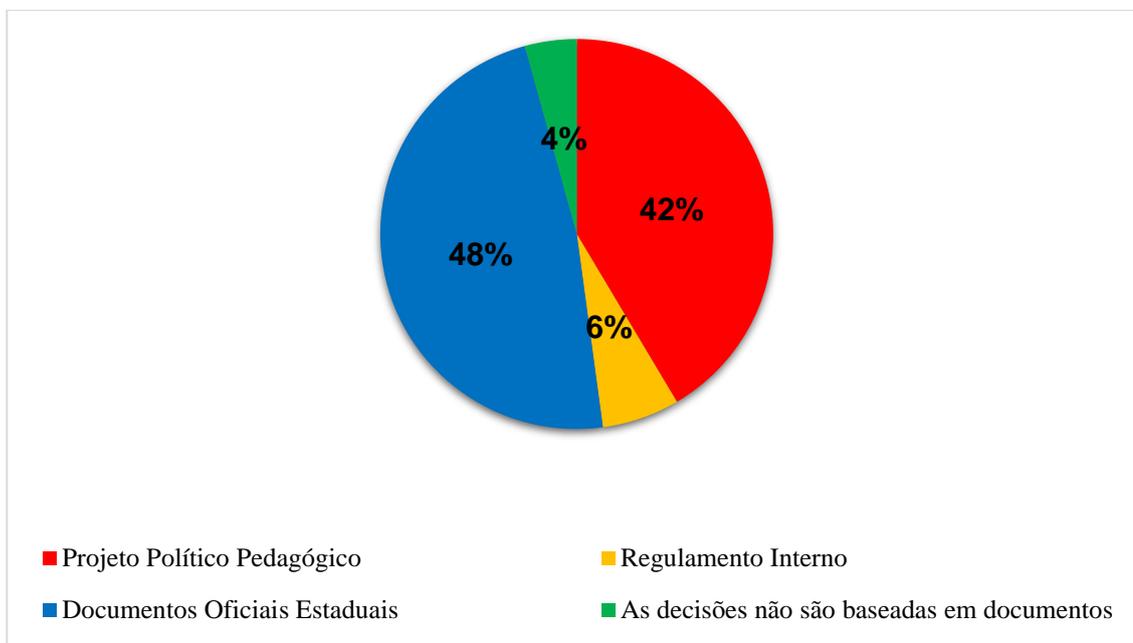
III. Fase criativa: fase pautada no trabalho democrático e cooperativo de todos os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, ou seja, de toda a comunidade escolar (professores, alunos, pais, funcionários em geral).

Nesse sentido, os Especialistas Pedagógicos que definiram as suas atribuições baseadas no ato de ensinar e cuidar da disciplina do ambiente escolar ainda se mantêm arraigados na fase fiscalizadora, no papel de controle, nas práticas autocráticas de gestão escolar.

Dessa forma, os dados revelaram disfunções nas práticas de gestão pedagógica nas escolas pesquisadas, considerando que, verificou-se uma margem de 40% dos EEB'S entrevistados na pesquisa que apontaram práticas cotidianas relacionadas às disfunções. Pode-se inferir que tais práticas emergem de inapropriações do Projeto Político-Pedagógico na cultura escolar.

Após a questão 15 que indagou a respeito da principal função do Especialista na escola, passou-se à questão 16 que trata a respeito do documento mais utilizado na escola como diretriz para as ações cotidianas.

Gráfico 14 - O documento mais utilizado como diretriz na escola



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir do questionamento: Qual o documento é mais utilizado em sua escola como diretriz para as ações cotidianas? Em posse dos dados, vemos que, 48% dos participantes da pesquisa, totalizando 45 pessoas, utilizam os Documentos Oficiais Estaduais como diretrizes para a tomada de decisões nas ações cotidianas; seguidos por 42% do percentual de supervisores que baseiam-se no PPP como diretriz norteadora das ações de gestão escolar; ambos os itens somam 90% das respostas, de modo que as referidas opções despontaram nas preferências dos entrevistados e mantiveram resultados aproximados, seguidos por 6% de respostas que destacam o Regimento Interno como diretriz norteadora e apenas 4% declararam não basear as decisões em documentos oficiais.

A partir desses números, tomemos por base que, os participantes que declararam utilizar os Documentos Oficiais Estaduais como principal diretriz para as ações cotidianas partem do pressuposto da primazia do Estado na chancela das decisões da escola, diretamente submetidas a outorga governamental.

De fato, por tratar-se de escolas de âmbito estadual, sabe-se que a subordinação às autarquias superiores é prerrogativa da ética pública, circunscrita no Código de Ética dos

servidores públicos do Estado de Minas Gerais<sup>19</sup>. Como exemplo de documentos oficiais estaduais, normatizadores da gestão pública, temos a Resolução nº 4.948/2024, que, de acordo com o artigo 1º “estabelece as diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais” (Minas Gerais, 2024). A referida resolução exemplifica a *práxis* da gestão orientada pelo uso dos documentos oficiais estaduais como diretriz para o bom andamento do dia a dia nas instituições escolares.

Com efeito, a escola, como organismo vivo, dinâmico e atuante, com identidade e particularidades, requer, à luz da legislação vigente, diretrizes próprias, que traduzam os anseios e desejos da instituição, por meio de ações concretas que reflitam os saberes e fazeres daquele espaço escolar. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico apresenta-se como instrumento de gestão à medida que é a concretização do processo de planejamento e consolida-se num documento que detalha objetivos, diretrizes e ações do processo educativo a ser desenvolvido na escola, expressando a síntese das exigências sociais e legais do sistema de ensino e os propósitos e expectativas da comunidade escolar (Libânio, 2018).

Dessa forma, o PPP deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola. Considera o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola, etc.), mas tem também uma característica de instituinte. A característica de instituinte significa que o projeto institui, estabelece e cria objetivos procedimentais, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional (Libânio, 2018)

Um dos relatos da pesquisa traz assertividade diante do papel do PPP frente aos processos de tomada de decisão no dia a dia da escola:

O PPP é uma ferramenta que vai além do currículo escolar, trazendo os valores, a cultura, as crenças e as diretrizes de ação que devem orientar toda a comunidade escolar. Por isso, é fundamental que ele seja bem elaborado e sempre sirva como orientação para o cotidiano da instituição (Respondente Anônimo, 2024).

Com efeito, é importante ressaltar o fato de que, dentro da realidade de trabalho dos Especialistas da Educação Básica, nota-se ações e percepções dicotômicas diante da função do PPP na rotina da gestão escolar.

Diante das considerações acerca da questão nº 16, que se propôs a investigar qual o documento é mais utilizado nas escolas como diretriz para as ações cotidianas, trazemos para o

---

<sup>19</sup> Decreto nº 46.644, de 6 de novembro de 2014, que versa sobre o Código de Conduta Ética do Agente Público e da Alta Administração Estadual. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/planejamento/documento/codigo-de-conduta-etica-do-agente-publico-e-da-alta-administracao-estadual>. Acesso em: 24 maio 2024.

debate o percentual de 6% dos participantes, que assinalaram a utilização do Regimento Interno como diretriz de ação, seguidos por 4% que não baseiam as decisões em documentos oficiais. Esse percentual aponta para dados preocupantes na realidade da gestão das escolas estaduais pesquisadas à medida que, analisando a realidade da pesquisa, dados revelam que parte dos Supervisores Pedagógicos desconhecem e ou não se apropriaram da legislação vigente, notadamente no que se refere ao PPP. Em um dos espaços abertos para coleta de relatos, um participante considerou que “apesar de nos reunirmos para atualização do PPP, ele não chegou no colegiado. Não é visto como o mais necessário para desenvolver trabalhos escolares” (Respondente anônimo, 2024).

Tantos os dados quantitativos da pesquisa, quanto os aspectos qualitativos conduzem as discussões para um plano que sinaliza o PPP como documento coadjuvante no cenário de tomada de decisões na gestão escolar, em detrimento dos documentos oficiais.

A literatura na área de gestão escolar vem nos evidenciar que o PPP, elaborado a partir das análises e discussões da comunidade local, traz os documentos oficiais para as especificidades da escola, promovendo análises e debates de dados educacionais de acordo com cada realidade. Contudo, os documentos oficiais possuem caráter genérico para todas as escolas estaduais, com apropriação de caráter generalista. Nesse processo de elaboração do PPP, os dados contextuais, juntamente com os elementos normativos são apropriados pela escola a partir desse movimento de estudo, seguindo os recortes do processo de organização do referido Projeto, como nos revela a Resolução nº 4.948/2024:

Artigo 9º- O Projeto Político-Pedagógico, documento que estabelece os objetivos, diretrizes e metas da unidade escolar, a partir da construção coletiva, para a formação de cidadãos com direitos à proteção e à participação social deverá:

I - Ser elaborado a partir da articulação e participação de todos os segmentos representativos da escola.

II - Expressar a identidade e valores da comunidade e do território em que a escola está inserida, caracterizando os sujeitos atendidos, acolhendo e potencializando as suas particularidades.

III - Conter o conjunto de diretrizes organizacionais e operacionais que expressam e orientam os programas, projetos e práticas pedagógicas da escola, em consonância com as diretrizes da SEE/MG.

IV - Conter os planos, projetos e/ou parcerias implementados na escola (Minas Gerais, 2024, p. 3).

Nesse sentido, à luz da literatura vigente, é imprescindível compreender os determinantes que descaracterizam o papel do PPP no cenário de decisões do universo escolar, a partir de falas dos entrevistados que ilustram certos posicionamentos divergentes, como o citado anteriormente no fragmento que enfatiza “o PPP não ser visto como o mais necessário para o desenvolvimento dos trabalhos escolares”. Para tanto, a Resolução nº 4.948/2024, no seu

artigo 9º plenifica a necessidade da elaboração do PPP para a construção de uma educação baseada na realidade de cada escola.

Para Veiga (2013), a ideia de autonomia está ligada à concepção emancipadora da educação. De fato, para ser autônoma, a escola não pode depender dos órgãos centrais e intermediários que definem a política da qual ela não passa de executora. Ela concebe seu Projeto Político-Pedagógico e tem autonomia para executá-lo e avaliá-lo ao assumir uma nova atitude de liderança, no sentido de refletir sobre as finalidades sociopolíticas e culturais da escola.

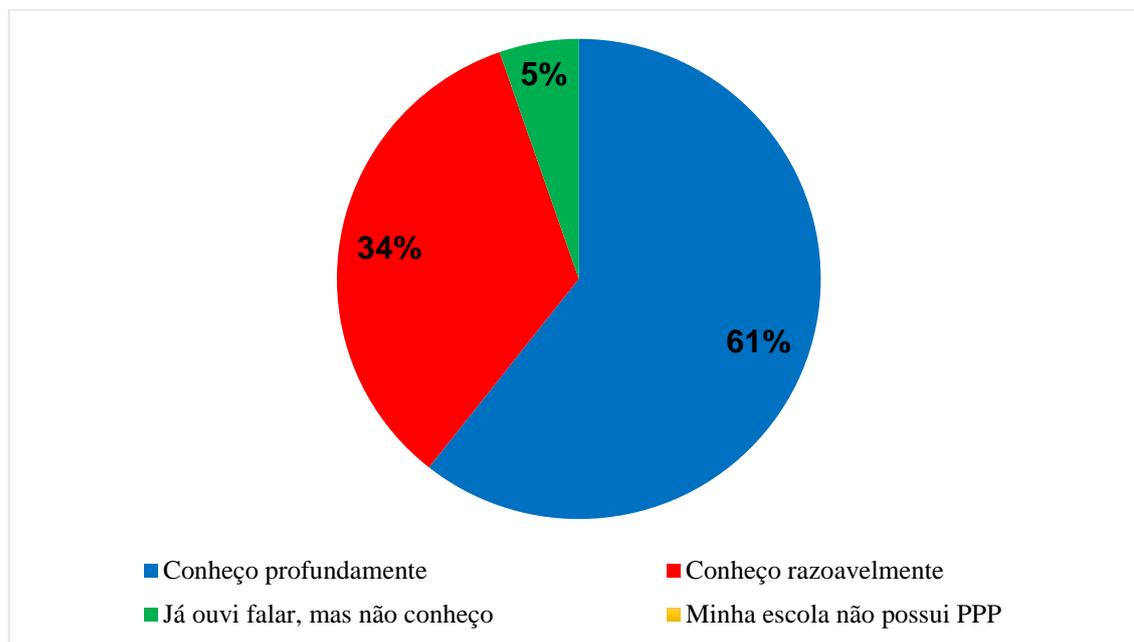
Os dados da pesquisa trouxeram à baila resultados preocupantes em relação ao papel do EEB e suas experiências nas práticas de gestão. À medida em que os dados foram sendo confrontados com os objetivos e hipóteses da pesquisa, verificou-se a celeridade de estudos que se proponham investigar os processos de gestão, a partir do protagonismo do EEB na articulação da conjuntura educacional atual.

As informações iniciais situaram a pesquisa em dois pontos: 1. A opinião dos participantes em relação a principal função do Especialista na escola; 2. O documento mais utilizado na escola como diretriz para as ações cotidianas. Após as reflexões tecidas sobre esses dois pontos de natureza basilar (gráficos 15 e 16); passou-se a análise dos conteúdos constantes nos gráficos do 1 ao 14, por meio da categorização dos dados da pesquisa em três categorias: elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (Bardin, 2011).

#### 4.7.1 Sobre o PPP – Projeto Político-Pedagógico e sua elaboração

Com base na categorização dos dados, os gráficos 02, 03 e 12 tem relação direta com a categoria referente à elaboração do PPP. O intuito da análise será a investigação da relação dos dados coletados com as hipóteses referentes à elaboração do PPP - Projeto Político-Pedagógico, bem como buscar tecer uma articulação com os objetivos da pesquisa.

Gráfico 15 - O Conhecimento do Projeto Político-Pedagógico (PPP)



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

No item “sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual em que você atua”, esta questão da pesquisa procurou investigar o nível de conhecimento do Especialista da Educação Básica em relação ao Projeto Político-Pedagógico da escola de atuação. Considerando os 94 respondentes, verificou-se que 61% apontaram conhecer profundamente o PPP; seguidos por 34% que declararam conhecer razoavelmente e 5% afirmaram já ter ouvido falar, mas desconhecem o teor do documento. De acordo com Bardin (2011), a análise dos resultados dos dados qualitativos passa por três fases, sendo a terceira fase a que diz respeito ao tratamento dos resultados, inferência e interpretação dos dados.

O relato a seguir ilustra a posição do Especialista da Educação Básica que ocupa o lugar de fala partindo de uma apropriação e ou compreensão do seu papel institucional:

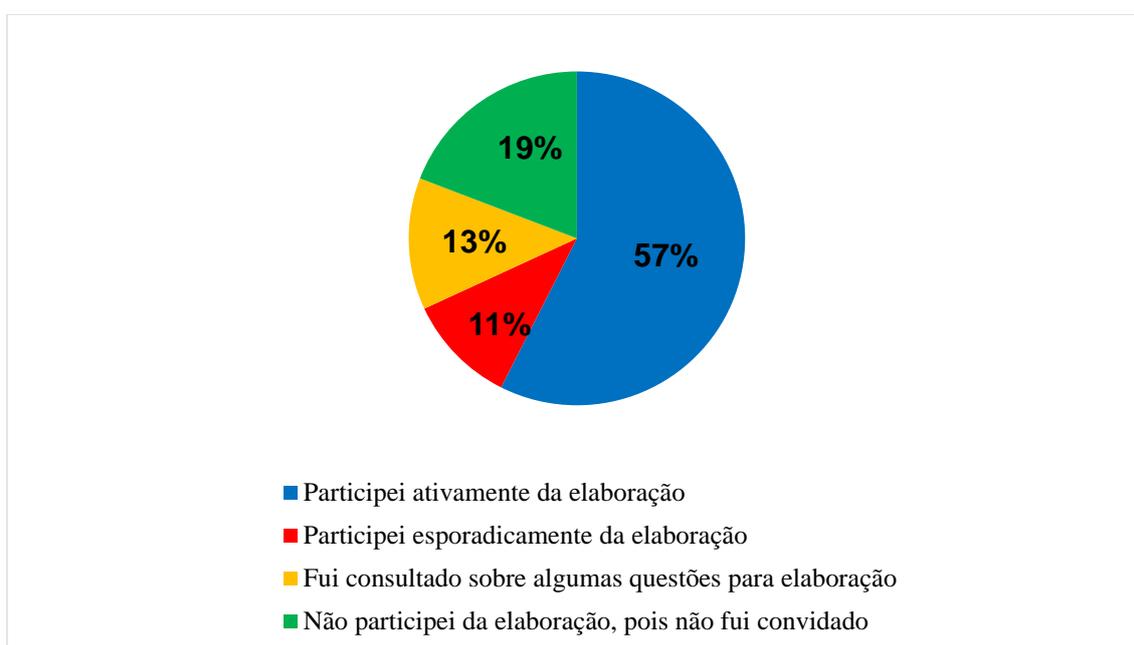
O PPP é uma ferramenta que vai além do currículo escolar, trazendo os valores, a cultura, as crenças e as diretrizes de ação que devem orientar toda a comunidade escolar. Por isso, é fundamental que ele seja bem elaborado e sempre sirva como orientação para o cotidiano da instituição (Respondente Anônimo, 2024).

A pesquisa no seu decorrer, deixa transparecer, em vários pontos, que o conhecimento orgânico do PPP provoca nos Especialistas que participam desse movimento a segurança na condução do processo da gestão pedagógica, o que garante respaldo técnico e científico para um efetivo planejamento estratégico, na esfera organizacional.

Em sequência, a questão 3 abordou sobre o nível de participação do EEB na logística de elaboração do PPP, conforme veremos a seguir.

Nos gráficos 02, 03 e 12 veremos os resultados da pesquisa referentes ao papel do Especialista da Educação Básica e sua interface com o Projeto Político-Pedagógico. Tais questões situam o EEB no contexto da pesquisa e tecem o panorama para a compreensão da relação que o Especialista Pedagógico mantém com o PPP, no cenário da SRE Pouso Alegre – MG.

Gráfico 16 - A participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A questão 3 da pesquisa versou sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e a participação do EEB na elaboração do PPP da Escola Estadual em que atua. Diante dos dados, verificou-se que 57% dos participantes declararam terem participado ativamente dessa elaboração, seguidos por 19% que afirmaram não terem participado da elaboração do projeto por falta de convite; e desse espaço amostral, 24% dos respondentes revelaram posicionamentos de caráter ambíguo, ora opinando sobre questões isoladas nesse processo de elaboração, ora participando de forma esporádica.

Esse percentual de 13% que relataram terem sido consultados somente para algumas questões, bem como os 11% que declararam participação esporádica, figuram casos de omissão e ou disfunção, à medida em que é possível levantar os seguintes questionamentos: quais ações

ocupam a rotina de trabalho em detrimento das funções essenciais? O que pode desviá-lo de sua atribuição? Em que contexto essas disfunções são permissíveis?

Pela análise das questões 2 e 3, os dados nos permitem inferir que, 61% dos Especialistas que conhecem profundamente o documento, possivelmente figuram no espaço amostral dos 57% que participaram ativamente de sua elaboração, assim como os demais respondentes que apontaram conhecer razoavelmente o PPP e ou já ouviram falar, supostamente figuram nos percentuais que apontaram uma participaram esporádica ou irrisória na sua elaboração.

O relato a seguir traz à baila um importante ponto de discussão, que fomenta indícios de confirmação de hipótese da pesquisa:

Acredito que os desafios para a elaboração do PPP esteja (*sic*) na gestão do tempo para que todos da equipe gestora e professores possam juntos construir (*sic*) para o documento, além da conscientização da sua importância para o conhecimento da realidade escolar, traçar metas e planejar ações na educação básica (Respondente Anônimo 6, 2024).

Segundo o depoimento anterior, a gestão do tempo no contexto escolar é o ponto crucial, a “chave” que pode contribuir ou comprometer a participação dos membros da comunidade escolar na elaboração do PPP. A constatação dessa imprecisão na “gestão do tempo” vem ao encontro de hipótese da pesquisa que cogita a esse respeito, considerando que, muitas das demandas operacionais cotidianas da Escola não são cumpridas devido às possíveis falhas na gestão do tempo, onde o EEB deixa em segundo plano a elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto, mesmo consciente de suas atribuições legais, em razão das “disfunções” na sua rotina diária.

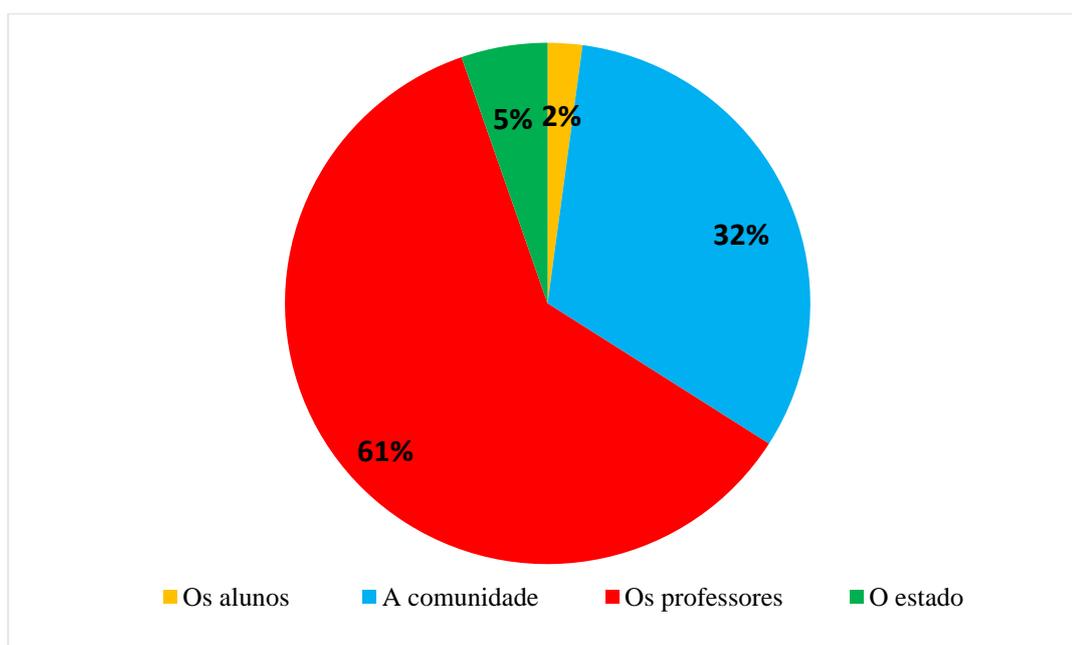
De fato, nesse ponto de discussão dos resultados, vale considerar que, de acordo com esta categoria de análise referente à “elaboração do PPP”, o referido depoimento confirma a primeira hipótese da pesquisa que cogitou a gestão do tempo como fator de disfunção envolvendo as funções do EEB em relação a elaboração do documento.

De acordo com as atribuições do Especialista da Educação Básica (EEB), de acordo com a Lei nº 15.293, de 5 de agosto de 2004, umas das funções primordiais do EEB é:

Coordenar a equipe escolar na elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino (Projeto Político-pedagógico), do plano e desenvolvimento, de todo processo que envolve planejamento, execução, monitoramento, avaliação, elaboração ou atualização do Regimento Escolar e definição do calendário escolar (Minas Gerais, 2004).

Partindo da legislação estadual, vemos que cabe ao EEB a ação de coordenar o processo de elaboração do PPP no estabelecimento escolar e, portanto, deveria ser premissa fundamental para todo servidor imbuído na função ter esse conhecimento de causa. Esse ponto de análise abre discussão para a gravidade dos dados que apontam para 19% dos participantes da pesquisa que relataram não participar desse movimento por “falta de convite”, em um contexto no qual esse “convite” passaria, notadamente, pela figura do próprio EEB, “cicerone” desse processo. Esse dado reflete uma imagem de “permissividade” ou “passividade” ou “obscuridade”, que, no cenário atual, não condiz com a realidade ou legalidade da função do EEB. Trata-se de uma questão que vem à luz e impõe inúmeras indagações: Não é convidado por quem? Por que deveria ser convidado? Por que não ocupa o papel de anfitrião? Quem está ocupando o papel de anfitrião no seu lugar? Para quem está sendo dirigido esse convite? São questões que trazem à baila pontos ontológicos do ser EEB e sua *práxis*.

Gráfico 17 - Participação na elaboração, implementação e acompanhamento do PPP



Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A Questão 12: Além do corpo gestor da escola, quem participa da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico?

O gráfico 12 traz para a reflexão e debate pontos referentes aos atores que participam do movimento do PPP na escola, além da equipe gestora.

Com base nessa exposição, vemos que 61% dos participantes narram que, além do corpo gestor da escola, os professores participam da elaboração, implementação e acompanhamento

do Projeto Político-Pedagógico; este dado é seguido por 32% que apontam a comunidade escolar como atuante nesse processo; seguidos por 5% que atribuem esse papel ao Estado e 2% acreditam na participação dos alunos na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP).

É interessante constatar o percentual de 61% dos respondentes que atribuíram aos professores um protagonismo no processo de elaboração, implementação e acompanhamento do PPP. A esse respeito, Libâneo (2018) enfatiza que o Corpo Docente, além de seu papel específico de docência das disciplinas, também tem responsabilidades de participar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, bem como atribuições nos Conselhos de Classe e demais reuniões envolvendo a Comunidade Escolar.

A participação dos professores na elaboração do PPP é atribuição inerente ao cargo, e faz parte da realidade do trabalho docente, com isso, torna-se preocupante, quando a pesquisa se depara com relatos nesse segmento: “Percebo que os professores não se interessam muito na elaboração deste documento e quem acaba por finalizá-lo é o especialista” (Respondente Anônimo, 2024).

A partir desse dado, emerge uma realidade preocupante e dicotômica, pois vemos que o processo de elaboração do PPP encontra-se comprometido na sua natureza basilar, relacionado ao fazer coletivo.

Veiga (2013) ressalta que o Projeto Político-Pedagógico, ao mesmo tempo em que exige dos educadores, funcionários, alunos e pais a definição clara do tipo de escola que desejam, requer a definição de fins, dessa forma, todos deverão definir o tipo de sociedade e o tipo de cidadão que pretendem formar. As ações específicas para a obtenção desses fins são meios. Essa distinção clara entre fins e meios é essencial para a construção do projeto.

Ao participar da elaboração do PPP, os agentes escolares tem a possibilidade de refletir e construir as suas narrativas sobre o tipo de cidadão, de escola e de sociedade que almejam formar! Há muita responsabilidade implícito nessa ação, e negligenciá-la pode afetar aspectos genuínos da formação humana das gerações que perpassam pela escola.

Na análise dos relatos, há narrativas que consideram o processo de elaboração do projeto como uma ação relevante, porém restrita ao grupo gestor:

A elaboração do PPP da escola é baseada em projetos e ações importantes para a escola, porém é realizado apenas pelo corpo diretivo e especialistas, ficando longe do alcance da comunidade escolar. Não é um documento democrático como deveria ser, portanto não cumpre seu papel (Respondente Anônimo, 2024).

De fato, segundo o relato anterior, quando a obra é realizada por uma equipe restrita, formada somente pelo Corpo Diretivo e Especialistas, o caráter consultivo fica comprometido, sendo necessários esforços internos para que essa participação ocorra de forma democrática.

Paro (2016) tensiona o aspecto da democratização dos processos de gestão ao implicar que:

[...] parece haver pouca possibilidade de o Estado empregar esforços para a democratização do saber sem que a isso seja compelido pela sociedade civil. No âmbito da unidade escolar, esta constatação aponta para a necessidade de a comunidade participar efetivamente da gestão da escola de modo a que esta ganhe autonomia em relação aos interesses dominantes representados pelo Estado. E isso só terá condições de acontecer na medida em que aqueles que mais se beneficiarão de uma democratização da escola puderem participar ativamente das decisões que dizem respeito a seus objetivos e às formas de alcançá-los (Paro, 2016, p. 50).

Dentro do espaço amostral da pesquisa, dados convergiram em pontos fundamentais, como a relevância do PPP e a presença da participação da comunidade escolar no seu processo, contudo, surgiram também dados divergentes, conforme o relato anterior (Respondente Anônimo nº 5), que suscitou interesses excludentes e autocráticos.

O relato a seguir retrata um panorama referente à categoria da elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP), ilustrando um cenário favorável ao trabalho coletivo e à gestão democrática.

Aqui elaboramos e revisamos o PPP no início de cada ano letivo, contamos com a participação de toda a comunidade escolar, representada por todos os seguimentos (sic). Os professores participam ativamente da elaboração e revisão, porém, embora contemos com a participação de todos, ainda estamos aquém do desejado em termos de execução e acompanhamento, o PPP ainda não é utilizado de forma ideal. Após sua elaboração, o processo se inicia de forma automática e nem sempre o PPP está em nossas mãos. O fato da construção ser coletiva ajuda muito, pois na tomada de decisões e execução dos trabalhos todos têm conhecimento das diretrizes do documento e as respeitam, entretanto, nos falta aquela retomada, uma análise mais frequente das ações pedagógicas da escola em relação ao PPP (Respondente Anônimo, 2024).

Esse relato evidencia que o movimento de elaboração do PPP ocorre de maneira participativa e engajadora, de modo que o ponto crucial da questão se manifesta na etapa de implementação, ou seja, na sua execução e interlocução com a realidade escolar.

As questões abordadas nos gráficos 2, 3 e 12, referentes à categoria “Elaboração” dispuseram de dados fundamentais para a compreensão do papel do EEB nesse processo de elaboração do Projeto. Em síntese, vemos que, a margem dos respondentes que reconhecem possuir um nível aprofundado de conhecimento do PPP da escola onde atua manteve-se em nível médio de 61% na pesquisa.

Dos 94 participantes do estudo, 57% relataram que houve participação ativa no processo de elaboração do Projeto. Nessas duas questões, há dados que coadunam com objetivo geral da pesquisa: investigar a compreensão dos Especialistas da Educação Básica acerca do processo de elaboração, implementação e acompanhamento do PPP na escola. A partir das reflexões que emergiram por meio das análises pontuais, vemos que os objetivos estão sendo contemplados pelos resultados da pesquisa, que iremos apurar nas discussões seguintes.

A questão 12 relatou a importância da participação docente na etapa de elaboração do documento. Diante dessa importante etapa do PPP, há lacunas preocupantes que já foram destacadas, como especialistas que “já ouviram falar, mas não conhecem o Projeto”, bem como participações esporádicas nesse processo, participações irrelevantes em apenas parte do processo, falta de engajamento do profissional na equipe gestora, numa posição de isolamento dos trabalhos com o PPP.

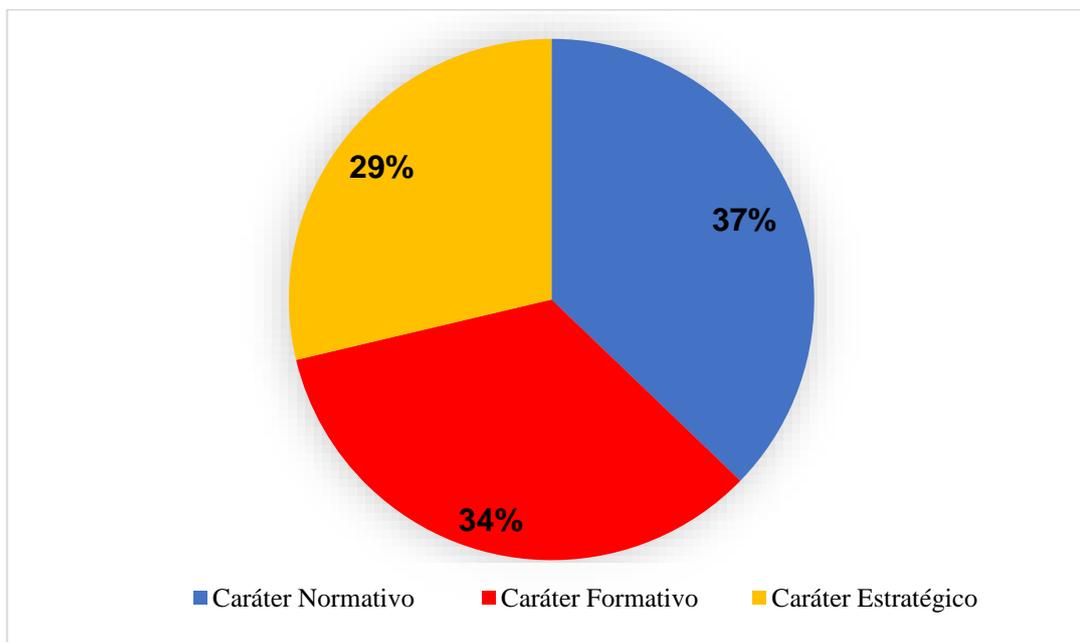
Vasconcellos (2019) esclarece que a coordenação pedagógica precisa ter muita clareza da proposta metodológica de elaboração do projeto, dominar bem as técnicas, os passos de construção e realização, para ter firmeza na condução do processo. Os participantes da pesquisa, *a priori*, necessitariam entender o sentido, a lógica do percurso, bem como ter uma ideia geral da metodologia a ser percorrida, para que não tenham uma prática pedagógica alienada. Em relação à preocupação com o envolvimento da comunidade escolar na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, ficou evidente que isso está diretamente ligado ao respectivo envolvimento inicial dos professores.

Em síntese, todos os apontamentos nos levam a concluir que há fissuras e ou furos envolvendo o processo de elaboração do PPP, que de longe, esperava-se ser uma condição inerente à rotina diária das escolas estaduais de nossa regional, mas que se revelou frágil em aspectos basilares de sua elaboração: o conhecimento do documento e a atuação do EEB no processo.

#### 4.7.2 Sobre o PPP e sua implementação

Os gráficos 06, 07, 08, 10 e 11 tem relação direta com as hipóteses referentes à implementação do PPP - Projeto Político-Pedagógico e articulam-se com os objetivos da pesquisa. A seguir veremos, nessa categoria de análise, os resultados da pesquisa referentes ao Especialista da Educação Básica e sua interface com o Projeto Político-Pedagógico na etapa da implementação. O gráfico 6 traz elementos para introdução dessa análise.

Gráfico 18 - O caráter do Projeto Político-Pedagógico (PPP)



Elaborado pela autora (2024).

Na Questão 6 - Na sua opinião, qual o caráter do Projeto Político-Pedagógico (PPP)? Segundo os dados, vemos que na perspectiva dos participantes, 37% optaram pelo caráter normativo do PPP; 34% declararam o caráter formativo e para 29% vigora o caráter estratégico. Percebe-se uma certa paridade entre os resultados das categorias, suscitando um desnivelamento nos posicionamentos dos participantes.

Pode-se inferir que cada respondente se identificou com o caráter que mantém maior similaridade e ou representatividade nas suas ações cotidianas, e para o qual o EEB se volta nas suas necessidades de embasamento técnico e ou teórico.

Ao problematizar essa reflexão, vemos que, para os 37% dos casos onde o PPP funciona a nível normativo, percebe-se certo conflito de interesse com o Regimento Escolar, que é o documento a nível institucional que produz as instruções e normativas da escola. De acordo com o Artigo 10, da Resolução nº 4.948/2024, o Regimento Escolar é o documento que regulariza e normatiza as ações da unidade escolar, em conformidade com a legislação vigente e as diretrizes da SEE/MG, e rege as relações intraescolares, expressando as intenções educativas da escola (Minas Gerais, 2024). Assim sendo, a função normativa cabe ao Regimento Escolar.

Para 34% dos Especialistas Pedagógicos que vincularam o PPP ao caráter formativo, há implicações que evidenciam tratar-se de uma visão fragmentada do todo, considerando que o

processo de formação pedagógica é uma das temáticas que o documento contempla, portanto, o caráter formativo está implícito no projeto.

Com efeito, é no caráter estratégico que o PPP encerra a sua essência, pois no “sentido etimológico, o termo projeto vem do latim *projectu*, particípio passado do verbo *projicere*, que significa lançar para diante. Plano, intento, desígnio. Empresa, empreendimento, [...]” (Ferreira 1975 *apud* Veiga, 2013, p. 12).

Desse modo, o Projeto Político-pedagógico tem a ver com a organização do trabalho pedagógico em dois níveis: como organização da escola como um todo e como organização da sala de aula, incluindo sua relação com o contexto social imediato, procurando preservar a visão de totalidade. Nesta caminhada será importante ressaltar que o projeto político-pedagógico busca a organização do trabalho pedagógico da escola na sua globalidade (Veiga, 2013, p. 14).

O caráter estratégico vincula-se diretamente à posição do EEB enquanto agente planejador de ações, investido de saberes e imbuído de visão estratégica na sua atuação pedagógica. Os dados constantes no Gráfico 6 possui condicionantes de análise que se vinculam à hipótese de pesquisa, onde cogitou-se que o Especialista da Educação Básica possui dificuldades nas práticas de gestão pedagógica, apontando para disfunções no real intuito do Projeto Político-Pedagógico – PPP.

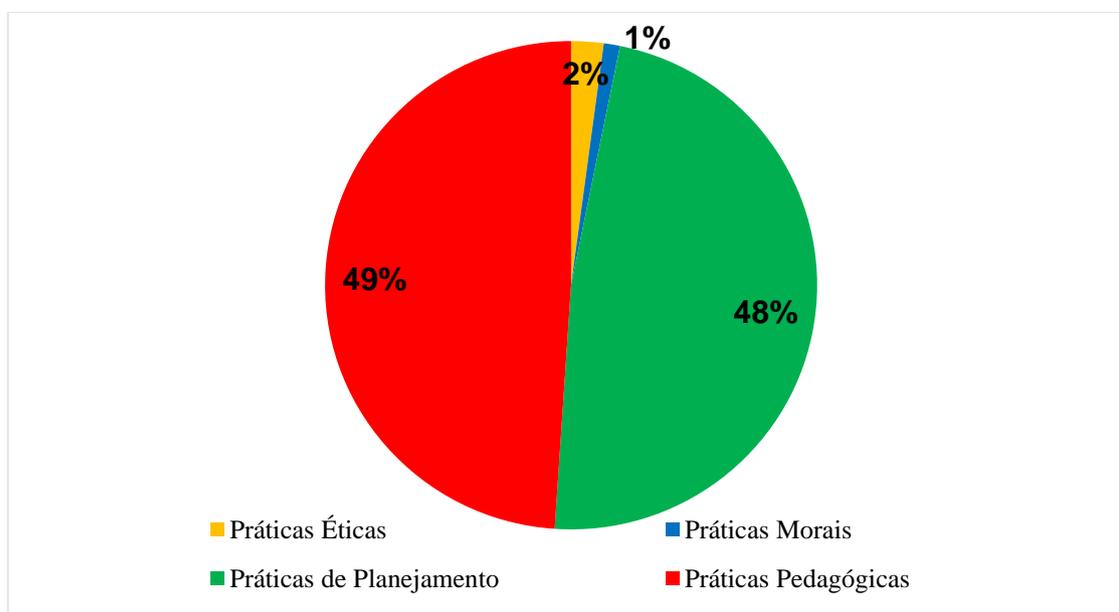
De fato, nas práticas exitosas em gestão pedagógica, assumidas pelo aporte teórico dessa pesquisa, o caráter estratégico do PPP é o ideário a ser vivenciado nas experiências de gestão; nesse sentido, o percentual de 29% dos participantes que assumiram o caráter estratégico do PPP, configuram-se num patamar desejável de atuação, em detrimento dos 71% que demonstraram possuir dificuldades nas práticas de gestão pedagógica, apontando para disfunções no real intuito do Projeto Político-Pedagógico. O caráter normativo e formativo está implícito nas ações do documento, e não se desfiguram dele, contudo, é o caráter estratégico que promove os movimentos de planejamento e tomada de decisões.

A questão 06 vem ao encontro de objetivos do estudo à medida que traz elementos para o conhecimento do nível de compreensão dos Especialistas da Educação Básica acerca da implementação do PPP na realidade escolar. A concepção de cada EEB sobre o caráter do PPP é de fundamental importância para os desdobramentos que este documento efetivará nas práticas de gestão escolar.

A questão 06 buscou investigar as percepções dos especialistas pedagógicos a nível teórico, do ser e do conhecer, numa relação dialética e epistemológica. Partindo desse panorama, o gráfico 07 realiza investigações a respeito das práticas promovidas pelo PPP no chão da escola. Quais são essas práticas?

Na Questão 7, questiona-se a opinião a respeito do Projeto Político-Pedagógico (PPP) enquanto documento promotor de ações na escola.

Gráfico 19 - O Projeto Político-Pedagógico e as práticas na escola



Elaborado pela autora (2024).

Com base nessa exposição de dados, vemos que 49% dos participantes definiram o Projeto Político-Pedagógico como um documento que promove práticas pedagógicas; 48% vincularam o PPP às práticas de planejamento; mantendo a diferença mínima de 1% separando as categorias; e por fim, 2% optaram pelas práticas éticas e somente 1% acredita que o PPP promove práticas morais.

Segundo Veiga (1996), a primeira ação que me parece fundamental para nortear a organização do trabalho da escola é a construção do projeto pedagógico assentado na concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana, dessa forma, ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o Projeto Político-Pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político e pedagógico.

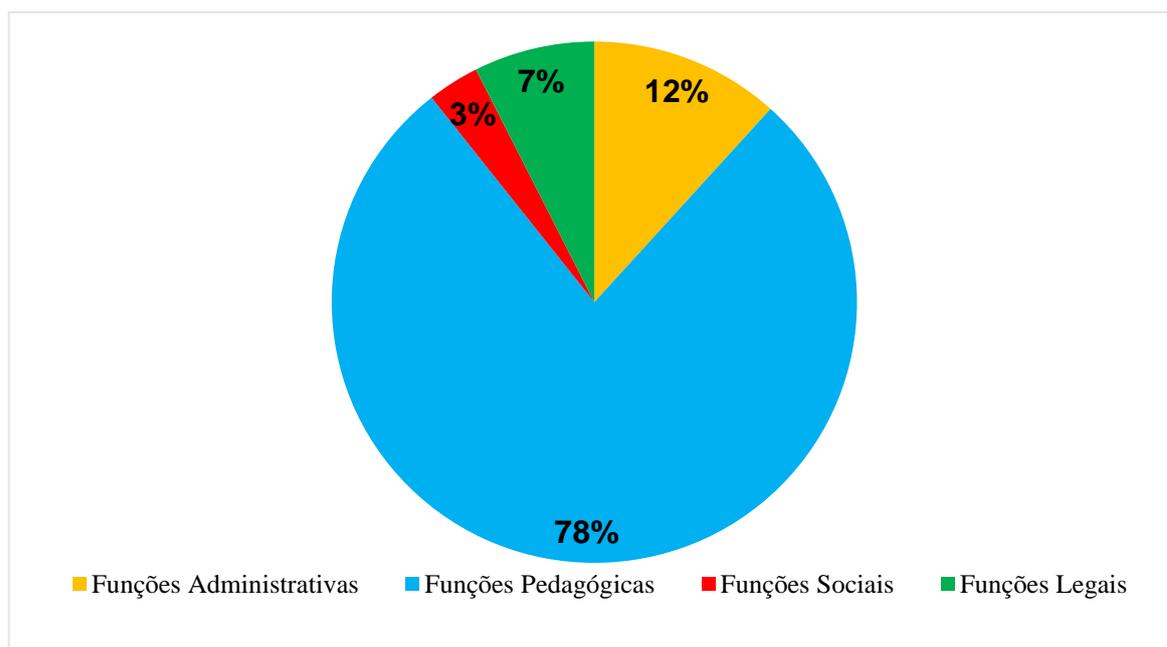
Dentre os relatos coletados, a narrativa a seguir descreve posicionamentos que se inscrevem nessa categoria da pesquisa e vem contribuir com as discussões, dialogando com os objetivos do estudo, e validando hipóteses. Para o Respondente Anônimo nº 07, o PPP possui pontos relevantes na sua implementação.

Pontos positivos, pois todas as vezes que necessitamos, pautamos no PPP que é um documento que norteia nosso trabalho, pois nossas decisões não podem ser baseadas em achismos. O PPP é um documento que se soubermos usar com sabedoria ele nos auxilia em todos os aspectos (Respondente Anônimo, 2024).

Corroborando com esse apontamento, Veiga (1996) ressalta como aspecto primordial do Projeto a ação de coordenar a esfera educativa através de práticas de planejamento e a promoção, no interior da instituição, de práticas pedagógicas para que a escola cumpra o seu papel na sociedade.

Neste sentido, a questão 08 pesquisa sobre a função que o Especialista da Educação Básica acredita que o PPP mais se relaciona na realidade do espaço escolar. O propósito da questão foi investigar a percepção do EEB sobre as funções inerentes ao Projeto. Os dados dessa questão dialogam com aspectos pertinentes à questão 06, construindo pontos complementares de análise da implementação do documento.

Gráfico 20 - A função do Projeto Político-Pedagógico



Elaborado pela autora (2024).

Sobre a questão 8: Na sua opinião, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) se relaciona mais com qual função? Dos 94 participantes da pesquisa, para 78% o Projeto Político-Pedagógico se relaciona mais com as funções pedagógicas; para 12% o documento se relaciona mais com as funções administrativas, seguidos por 7% que optaram pelas funções legais, e por fim, somente 3% acreditam que o PPP se relaciona mais com as funções sociais.

Dentre os percentuais predominantes na pesquisa dessa questão, há relatos de participantes afirmando que “através do PPP, a escola pode melhorar o atendimento pedagógico, atingir as metas de qualidade e desempenho dos alunos” (Respondente Anônimo, nº 8, 2024).

Nessa perspectiva, as respostas predominantes na questão anterior vêm ao encontro dos postulados de Veiga (2013):

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. É político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. Na dimensão pedagógica reside a possibilidade da efetivação da intencionalidade da escola, que é a formação do cidadão participativo, responsável, compromissado, crítico e criativo. Pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas de cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade (Veiga, 2013, p. 13).

Ao se refletir sobre as funções pedagógicas do PPP, abre-se espaço para o debate sobre a necessidade da escola, numa busca por rever os aspectos centrais da sua função social, neste contexto de estudo, lançamos o olhar para a escola pública

Vasconcellos (2019, p. 21) afirma que “não constitui absolutamente novidade a denúncia de que a escola (em função de seu caráter autoritário, elitista, passiva, verbalista, voltada para a seleção social e inculcação ideológica) precisa mudar.

Neste sentido, Vasconcellos (2019) traz à baila que o novo ideário pedagógico produz discursos recorrentes sobre a urgência dos conteúdos serem próximos à realidade dos alunos, a educação ser ativa, contribuir para a construção da cidadania. No entanto, quando confrontamos com o cotidiano escolar, a distância entre teoria e prática ainda são abissais. Esse caráter contraditório da educação, esse distanciamento da teoria e da prática, é pauta de estudos e debates acadêmicos, mas, nem sempre, retratam a realidade das escolas.

Mudar a prática educativa implica alterar concepções enraizadas e, sobretudo, enfrentar a “roda viva” já existente. No momento da tentativa de mudança é que sentimos a fragilidade de nossa teoria, assim como de nossas convicções, de nossa organização, além de nossas estruturas e condições materiais. Estamos apontando, pois, para a existência de outros condicionantes que não apenas o teórico. Ocorre que o papel da teoria deve ser exatamente este: tentar captar esses condicionantes, o movimento do real, para nele intervir. Este é o desafio. O Projeto Político-Pedagógico entra justamente neste campo como um instrumento teórico-metodológico a ser disponibilizado, (re)construído e utilizado por aqueles que desejam efetivamente a mudança (Vasconcellos, 2019, p. 22).

Considerando o papel do PPP como instrumento de reflexão e mudança, vemos que é praticamente impossível mudar a prática de sala de aula sem vinculá-la a uma proposta conjunta da escola, a uma leitura da realidade, à filosofia educacional, às concepções de pessoa, sociedade, currículo, planejamento, disciplina, a um leque de ações, intervenções e interações. Neste sentido, fala-se muito na realidade das escolas, e um dos problemas mais enfatizados pelos professores, em escolas que estão com problemas de gestão, é a falta de uma linha comum de atuação, onde todos falem a “mesma linguagem”, buscando compartilhar uma visão de mundo e de educação que conduzam para um trabalho coordenado e efetivo (Vasconcellos, 2019).

Dessa forma, as funções pedagógicas do PPP, ao dialogarem com a realidade, promovem tensões nos processos e práticas, suscitando mudanças no ensino e na escola, de forma geral.

No processo de implementação do PPP, há dados que suscitam novamente a atenção para a gestão do tempo como fator de precarização das ações do EEB junto ao PPP, em um dos relatos nesse sentido, vemos que:

O PPP tem uma função muito importante na escola, e uma delas, é de documentar todas as nossas ações pedagógicas, acaba sendo um norte. Porém, é uma pena que são tantas demandas, tantos projetos a serem realizados vindos da SEE, com prazos curtos, que não temos tempo de rever as ações, reestudar, reestruturar o documento com frequência (Respondente Anônimo, 2024).

O participante aponta para o excesso de demandas externas como fator preponderante para as possíveis falhas na implementação do PPP, culminando em realidades alheias ao planejamento estratégico efetivo. Além desse dado que vem comprometer a logística de execução do Projeto, há relatos que denunciam a rotatividade do professor na instituição como fator agravante nesse contexto.

Particpei da elaboração e reelaboração do documento. As diretrizes do PPP funcionam bem na escola, porém, o rodízio de professores na escola é muito grande e isso compromete sua execução, na maioria das escolas, professor designado não toma conhecimento profundo do PPP ou por falta de interesse ou por considerar que não precisa conhecer o documento para que suas aulas fluam (Respondente Anônimo, 2024).

Segundo o relato do respondente anterior, os profissionais contratados da escola, também conhecidos como “designados”, não tomam conhecimento a respeito do PPP, nem a ele se remetem para estudos e aprofundamentos, seja por descaso ou negligência. Nesse ponto, é importante abrir espaço para uma discussão ao problematizar que, na narrativa, citou-se

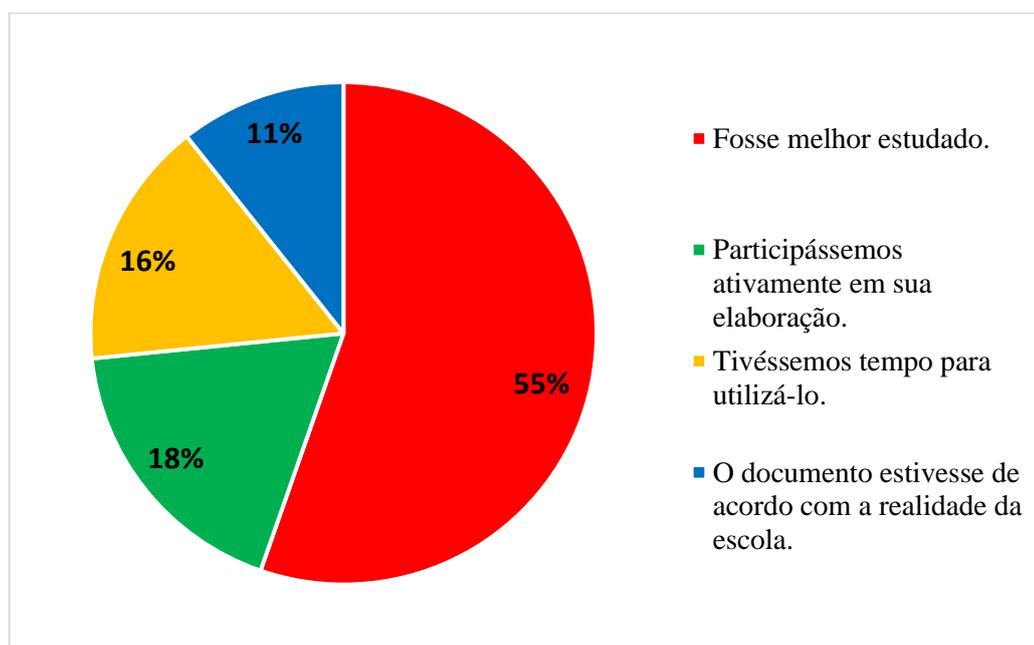
“professores”, mas esse dado pode se desdobrar, inclusive, para a categoria dos EEB’S, pois conforme a pesquisa apontou, 47% dos Especialistas Pedagógicos são contratados, dentro de um campo amostral de 94 participantes. Nesses desdobramentos, é possível inferir que os especialistas contratados, em diversas situações e contextos, podem incorrer também nas falhas apontadas, sendo inúmeras: pouca permanência na escola devido ao contrato e à mudança de instituição, estabelecimento de vínculos superficiais pelo pouco tempo de serviço em determinada escola, etc., estes fatores podem prejudicar a atuação do EEB junto à implantação do PPP.

Dos participantes da pesquisa, os relatos positivos destacam que, “através do PPP, a escola pode melhorar o atendimento pedagógico, atingir as metas de qualidade e desempenho dos alunos” (Respondente Anônimo, 2024).

Em síntese, diante da questão analisada, verificou-se que, para a grande maioria dos participantes da pesquisa, o documento relaciona-se mais com as funções pedagógicas.

Em sequência, a questão 10 da categoria Implementação, buscou investigar junto aos EEB’S de que maneira o PPP seria utilizado de forma mais proveitosa, no espaço escolar. Trata-se de questão basilar para a compreensão de pontos latentes da pesquisa, envolvendo segmentos de conduta na função, como: formação em serviço; participação ativa; gestão do tempo e noção de pertencimento.

Gráfico 21 - O Projeto Político-Pedagógico e sua utilização



Elaborado pela autora (2024).

Diante da questão 10 – “Na sua opinião, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) poderia ser melhor utilizado, se”, é perceptível a preferência dos Especialistas ao relatarem a necessidade de um estudo mais criterioso do documento, segundo relato dos 55% dos respondentes que sinalizaram nesse sentido; seguidos por 18% que relataram a necessidade da participação ativa na elaboração do projeto; bem como 16% dos especialistas alegaram que o PPP seria melhor utilizado se houvesse tempo para essa utilização; e por fim, 11% declararam que a utilização seria mais proveitosa se o documento estivesse de acordo com a realidade da escola.

Os dados trazem informações e ao mesmo tempo suscitam dúvidas. É necessário pôr em evidência que a maioria dos EEB’S responderam que o PPP seria melhor utilizado se fosse melhor estudado. Mas por que ele não é bem estudado? O que impede essa ação? Diante das demais alternativas também surgem questionamentos e emergem conjecturas: Por que não há participação ativa? Por que o documento não está de acordo com a realidade da escola? Por que não há tempo para utilizá-lo?

As dúvidas que emergiram dessa questão convergem para os objetivos e hipóteses da pesquisa, e carregam dados potencialmente relevantes para essa validação.

O reconhecimento dos profissionais acerca da necessidade do PPP ser melhor estudado traz à tona elementos que vão ao encontro da perspectiva de Cunha (1996) que destaca o ensino e a pesquisa como princípio educativo que concretiza e viabiliza a relação entre o ensinar, o pesquisar e o aprender. Os sujeitos reflexivos são aqueles que, pela postura investigativa que exercitam, sabem não apenas identificar suas próprias competências e fragilidades, mas também trabalhar para desenvolver ações desejáveis para um processo educativo crítico.

Dessa forma, uma visão crítica e reflexiva é fundamental para a implementação do Projeto Político-Pedagógico na realidade das escolas. Nesse sentido, ações de gestão estratégica precisam ser mobilizadas para que as variáveis e disfunções não se sobreponham a esse objetivo.

Esta questão trouxe elementos fundamentais para o debate, ao considerarmos que, 18% dos respondentes apontaram que o PPP seria melhor utilizado se houvesse uma participação ativa da comunidade escolar na sua elaboração. Este dado vem de encontro ao princípio nuclear da concepção do documento, que prevê:

O projeto político-pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico, conhecimentos da comunidade

escolar, do contexto social e científico, constituindo-se em compromisso político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico-administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação (Veiga, 2007, p. 9).

Veiga (2007) deixa claro a natureza reflexiva, dinâmica e coletiva do documento, e nos conduz a tecer relações, a partir da indagação disparada pela pergunta: na sua opinião, como o PPP poderia ser melhor utilizado? Para 16% a resposta está associada ao tempo, novamente a gestão do tempo surge como impedimento associado ao êxito da logística do projeto. Essa relação vinculando as falhas e disfunções na implementação do PPP associada à gestão do tempo, abre novamente precedente para sinalizar validação de hipótese de pesquisa. E quanto aos 11% dos especialistas que optaram pelo item, “se o documento estivesse de acordo com a realidade da escola seria melhor utilizado”, abre-se novamente espaço para reafirmar o caráter essencialmente singular do PPP, referenciado no aporte teórico.

No decorrer do processo de construção do projeto político-pedagógico, consideram-se dois momentos interligados e permeados pela avaliação: o da concepção e o da execução. Para que possam construir esse projeto, é necessário que as escolas, reconhecendo sua história e a relevância de sua contribuição, façam autocrítica e busquem uma nova forma de organização do trabalho pedagógico que “reduza os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle hierárquico (Veiga, 1996, p. 22).

Em síntese: falha no estudo do PPP, falta de participação ativa da comunidade na sua elaboração, documento elaborado fora da realidade da escola e falta de tempo para a implementação do projeto são dados que conduzem à validação de hipótese de pesquisa ao se constatar dificuldades evidentes nas práticas de gestão pedagógica, apontando para disfunções no real intuito do projeto.

As disfunções neste estudo são caracterizadas por ações que divergem das atribuições regulares da função, culminando em atos isolados e desfigurados do planejamento. Para Vasconcellos (2019) a coordenação pedagógica tem vivenciado nos últimos tempos uma busca por redefinição de papéis da sua atuação profissional. Nesse sentido vemos que:

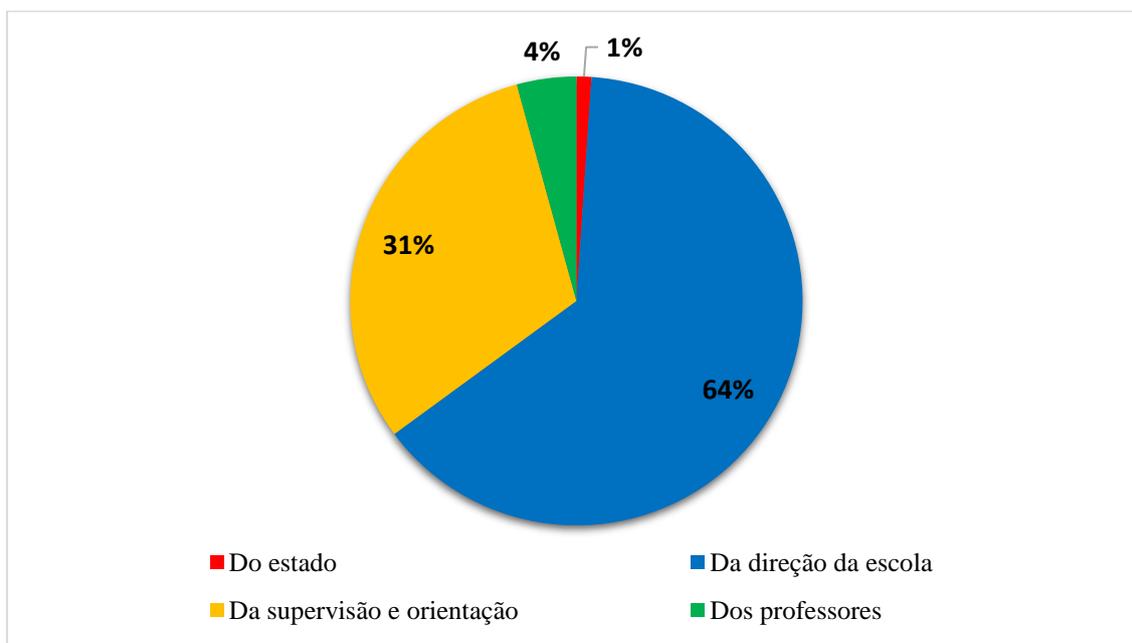
[...] Começamos pela definição negativa, qual seja, por aquilo que a supervisão/coordenação pedagógica não é (ou não deveria ser): não é fiscal de professor, não é dedo-duro (que entrega os professores para a direção ou mantenedora), não é pombo-correio (que leva recado da direção para os professores e dos professores para a direção), não é coringa/tarefairo/quebra-galho/salva-vidas (ajudante da direção, auxiliar de secretaria, enfermeiro, assistente social), não é tapaburaco (que fica “toureando” os alunos em sala de aula no caso de falta de professor), não é burocrata (que fica às voltas com relatórios e mais relatórios, gráficos, estatísticas sem sentido, mandando um monte de papéis para os professores preencherem – escola de “papel”), não é de gabinete (que está longe da prática e dos desafios efetivos dos educadores), não é dicário (que tem dicas e soluções para todos

os problemas, uma espécie de fonte inesgotável de técnicas, receitas), não é generalista (que entende quase nada de quase tudo) (Vasconcellos, 2019, p. 128).

Vasconcellos (2019) ao trazer para o debate as disfunções que podem interferir na prática diária do EEB contribui para as reflexões da pesquisa no sentido de oferecer subsídios para a compreensão do real papel do Especialista da Educação Básica no espaço da Gestão Escolar. Ao se refletir sobre as ações envolvendo o PPP é imprescindível o conhecimento das funções inerentes à Gestão Pedagógica para que o debate produza os efeitos de sentido expressos nos objetivos e nas hipóteses da pesquisa.

O gráfico 22 investiga a respeito da operacionalização do PPP numa esfera responsiva, de tomada de decisões: quem é o agente dessa ação? A quem cabe o funcionamento do PPP?

Gráfico 22 - O Projeto Político-Pedagógico e sua aplicabilidade



Elaborado pela autora (2024).

Diante da questão 11: Na sua opinião, de quem é a função de fazer valer o Projeto Político-Pedagógico (PPP)?

Os dados revelam que 64% dos especialistas atribuem à direção da escola a função de fazer valer o Projeto Político-Pedagógico; seguidos por 31% que delegam essa função à Supervisão e Orientação Escolar; 4% declaram caber aos professores essa demanda; e somente 1% dos respondentes acreditam que cabe ao Estado fazer valer o PPP, na realidade da Escola.

Para Vasconcellos (2019) a coordenação pedagógica é a articuladora do Projeto Político-Pedagógico da instituição no campo pedagógico, organizando a reflexão, a

participação e os meios para a concretização do mesmo, de tal forma que a escola possa cumprir sua tarefa de propiciar a todos os alunos a aprendizagem efetiva, o desenvolvimento humano pleno e a alegria crítica (*docta gaudium*), partindo do pressuposto de que todos têm direito e são capazes de aprender. Assim sendo, o núcleo de definição e de articulação da supervisão/coordenação deve ser o pedagógico, em especial, os processos de ensino-aprendizagem.

Prosseguindo na análise da questão a respeito “de quem é a função de fazer valer o Projeto Político-Pedagógico (PPP)?”

Com o menor percentual, temos o Estado, com 1% de escolha, como o responsável pelas ações macro no processo de implementação, a partir do estabelecimento e aplicação da legislação estadual em vigor, que contempla, pela Resolução nº 4.948/2024, no Artigo 9º, a obrigatoriedade da elaboração, implementação e acompanhamento do PPP na Unidade Escolar. Nesse sentido, há a chancela do Estado por meio do imperativo legal e os agentes externos de controle, que validam essa ação.

Em relação aos 4% dos participantes que optaram pelos professores, como agentes com a função de fazer valer o PPP na escola, vemos uma inconcretude nessa direção à medida que o corpo docente, ao atuar como agente operacional do processo, no chão da sala de aula, de onde emergem os axiomas da produção material do projeto, não dispõe da visão totalitária da instituição escolar, devido às mudanças de horários, espaços de atuação e logística de acesso entre outras escolas.

Fazer valer o funcionamento do PPP na rotina escolar está diretamente relacionado aos mecanismos táticos e estratégicos, do planejamento organizacional. A Supervisão e Orientação educacional, enquanto níveis táticos, operam a logística do Projeto no âmbito pedagógico, nas esferas de relações e construção de significados e materialidades do *corpus* do documento, mas a nível de implementação técnica do PPP, a Direção Escolar passa a ocupar o lugar de chancela nesse entremeio, entre o pedagógico e o administrativo, por meio da gestão democrática.

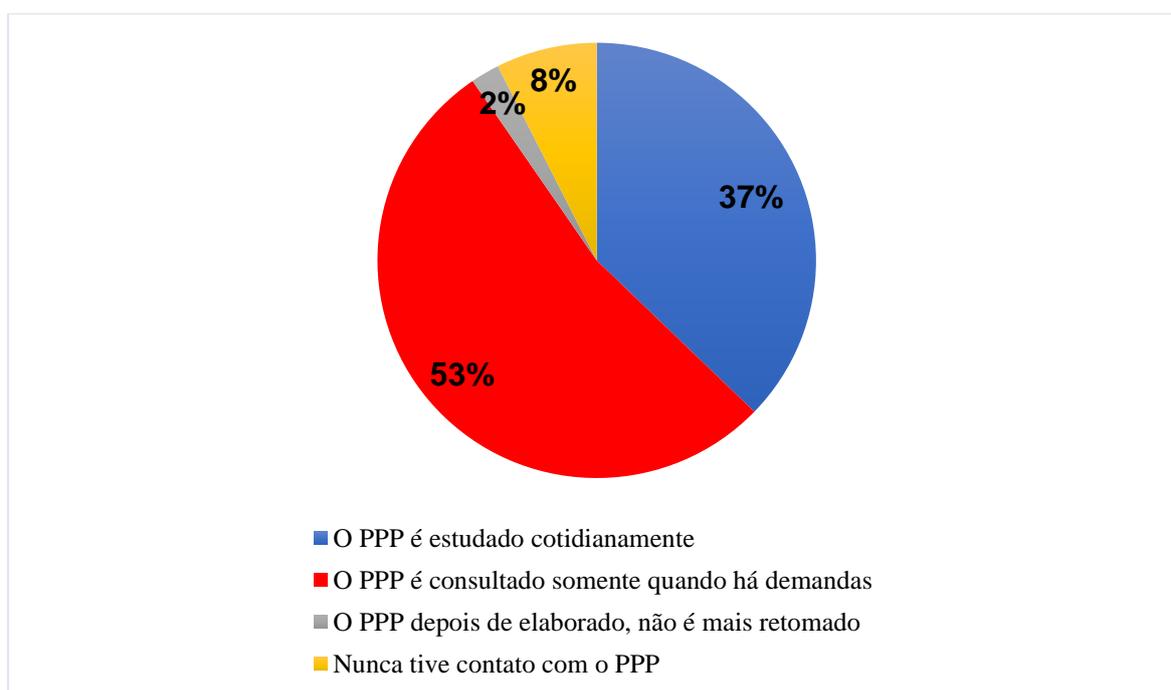
Em síntese, o processo de implementação do PPP passa pelos processos de reconhecimento pelo EEB do caráter intrínseco do projeto, suas concepções e as práticas que ele deve promover na realidade da escola, assim como das funções que são inerentes aos seus mecanismos de atuação, concernentes aos processos que venham a aperfeiçoar a sua execução, por meio da gestão estratégica organizacional. Parece, a princípio, complexo e utópico, mas implementar um projeto que funciona tem a ver com padrões acessíveis: fazer o projeto, participar da sua criação, controlar a sua aplicação, corrigir as suas falhas, avaliar e replanejar.

#### 4.7.3 Sobre o PPP e seu acompanhamento

Os gráficos 04, 05, 09, 13 e 14 tem relação direta com as hipóteses de pesquisa referentes ao acompanhamento do PPP - Projeto Político-Pedagógico e articulam-se com os objetivos do estudo. A seguir, veremos nessa categoria de análise, os resultados da pesquisa referentes ao Especialista da Educação Básica e sua interface com o Projeto Político-Pedagógico na etapa de acompanhamento. Os dados referentes a essa categoria iniciam-se com a apresentação do gráfico 4, que traz os dados para a análise dessa questão.

As questões a seguir propõem uma investigação a respeito do acompanhamento que o Especialista da Educação Básica realiza junto ao PPP de sua escola. A categoria “acompanhamento” fecha o ciclo da logística do projeto, e nessa etapa, ciclos de estudos, aperfeiçoamento e avaliação são determinantes para o sucesso do projeto.

Gráfico 22 - O Projeto Político-Pedagógico e sua aplicabilidade



Elaborado pela autora (2024).

A questão 4: “Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual em que você atua”.

Dos 94 participantes da pesquisa, 53% afirmam que o Projeto Político-Pedagógico somente é consultado quando há demandas; 37% afirmam que o PPP é estudado

cotidianamente; 8% declaram que nunca tiveram acesso ao documento, e por fim, 2% dos Especialistas Pedagógicos confessam que, depois de elaborado, o projeto não é mais retomado.

Remeter-se ao projeto somente quando há demandas nos impõe um imperativo de análise, uma urgência ao se investigar quais seriam essas demandas, do que tratam e qual o grau de importância em que estão submetidas – são questões que vem para justificar essa disfunção de gestão.

De fato, o dia a dia, em todos os segmentos e esferas, são determinantes para o funcionamento do projeto, desde a consulta a respeito dos critérios de avaliação que regem a escola, até o perfil do alunado, seus dados demográficos, por exemplo.

Essa retomada cotidiana, orgânica ao documento atualiza os dados e traz autenticidade à sua composição, pois como escola viva, o fluxo de dados sofre atualizações constantes, e essa proximidade em consultar e acompanhar o PPP com frequência reforça esse movimento de constante renovação.

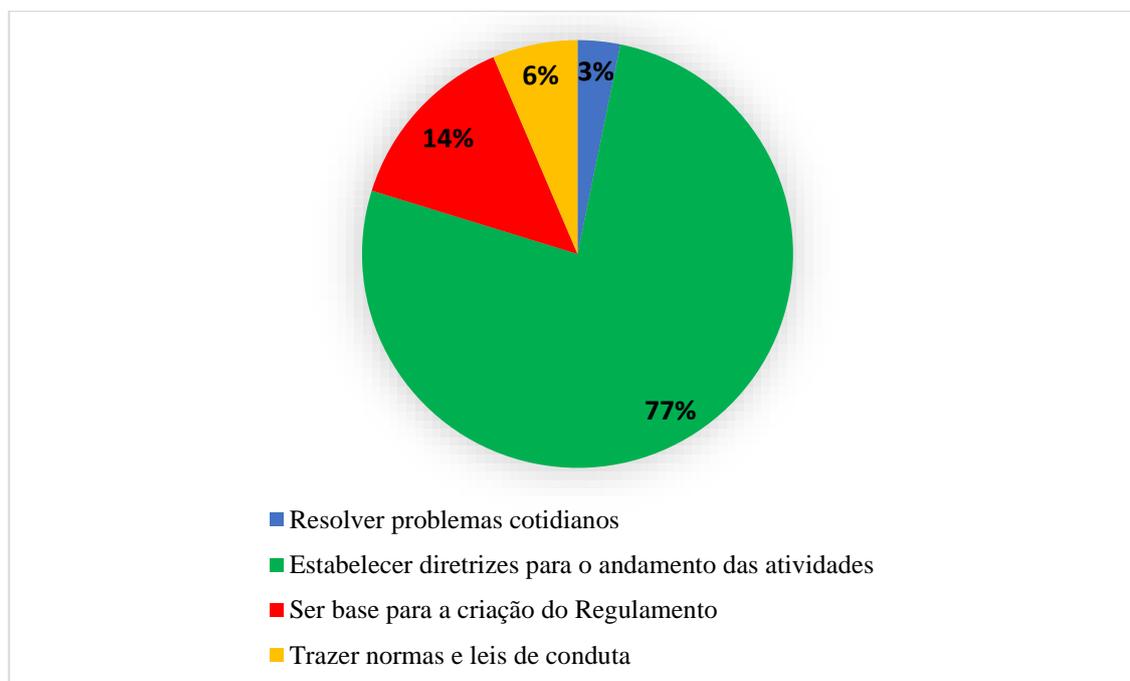
Ao que nos parece necessário ressaltar é que não trata de fazer uma revisão diária do documento, mas manter uma rotina de consulta, de proximidade com os dados, com o material que compõem o acervo do projeto. De modo geral, tudo o que escola produz em termos de dados, como o número de matrículas iniciais e finais, dados de reuniões, conselhos de classe, eventos, pautas formativas, e outras temáticas, tem um espaço de destino no PPP, desde o seu planejamento, até os registros finais. Essa atualização de dados no decorrer do ano letivo é fundamental para manter o documento de acordo com a realidade da escola. As atualizações pontuais são realizadas nas planilhas que compõem o documento. Essas atualizações pontuais não demandam maiores organizações, conforme ocorre com os Itinerários Formativos (SEE MG), ferramenta proposta pelo Estado por meio da qual o PPP é revisto por etapas, de acordo com as temáticas previstas na elaboração do documento. A logística de atualização do PPP por meio dos Itinerários Formativos ocorre quando há propositura do Estado para uma atualização mais aprofundada, com a participação da comunidade escolar.

Tensiona a pesquisa os dados que comprovam a falta acesso do EEB ao documento (8%) e o arquivamento do projeto, após sua elaboração (2%), trazendo à tona disfunções que permeiam as práticas de gestão pedagógica e podem comprometer o bom andamento da instituição.

Dentre os relatos coletados na pesquisa, os depoimentos a seguir confrontam-se com a teoria e marcam duramente a realidade de muitas escolas: “Solicitei o PPP, mas até hoje não me entregaram” (Respondente Anônimo, 2024); e “Ele existe, mas, não tive acesso” (Respondente Anônimo, 2024).

A questão a seguir abordou uma temática bastante sensível aos interesses da pesquisa, ao sondar a respeito da função primordial do PPP, segundo o olhar da Supervisão e ou Orientação Pedagógica (EEB'S).

Gráfico 23 - A principal função do Projeto Político-Pedagógico



Elaborado pela autora (2024).

Sobre a questão 5, na sua opinião, qual a principal função do Projeto Político-Pedagógico (PPP)? O quantitativo de 77% dos Especialistas Pedagógicos declarou que o PPP tem a função principal de estabelecer diretrizes para o andamento das atividades; seguidos por 14% que acreditam na função primordial do documento seja embasar a criação do Regulamento Escolar; 6% afirmaram ser a função principal trazer normas e leis de conduta, e 3% dos participantes consentem na ideia de que cabe ao PPP a função principal de resolver problemas cotidianos.

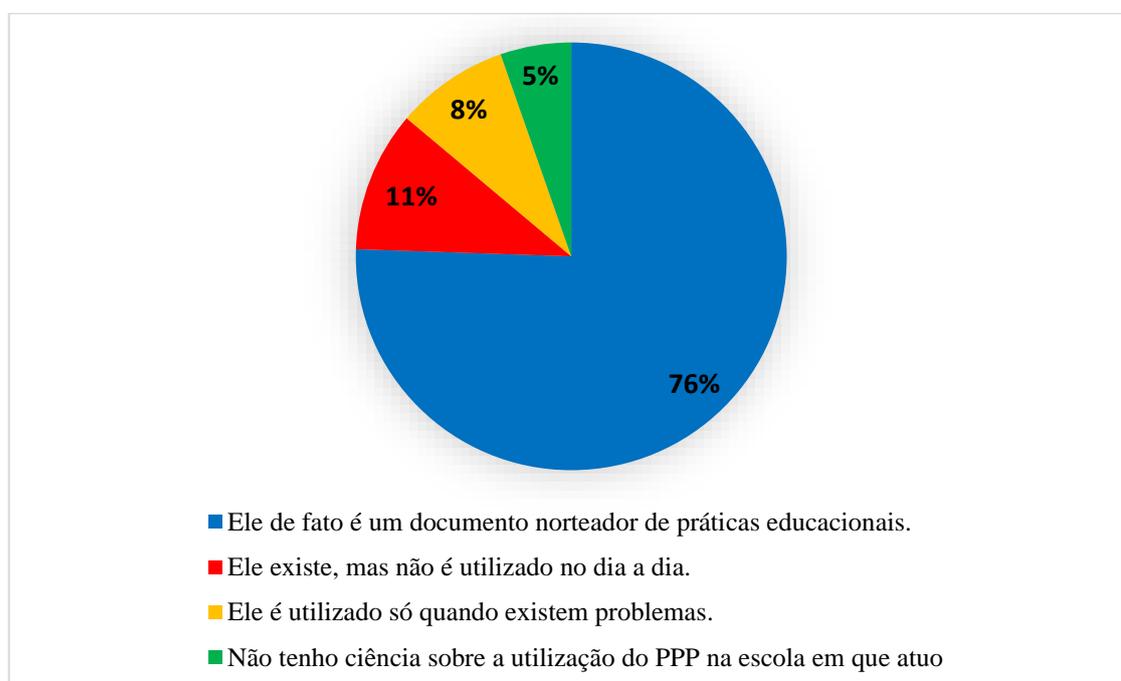
Nesse embate, as questões 04 e 05 trazem à tona dados conflitantes, em relação a relevância do PPP e seu acompanhamento na rotina da gestão pedagógica. Dos 94 respondentes, 77% dos EEB'S acreditam que o PPP tem como função principal estabelecer diretrizes para o andamento das atividades, logo, exigem consulta e estudo frequente. Contudo, ao alegar que o PPP é consultado somente quando há demandas (gráfico anterior), pode-se constatar que entre considerar o documento relevante, e, de fato, apropriar-se dele, há uma discrepância

considerável na prática, e isso, fragiliza o processo de acompanhamento e desqualifica as ações de controle e avaliação.

Essa dicotomia entre a teoria e a prática, releva traços de disfunção das atribuições da gestão pedagógica e sugere fortes indícios de validação de hipótese da pesquisa e resposta aos objetivos do estudo.

A questão a seguir vem contribuir para o estudo numa perspectiva ontológica do ser EEB e sua visão contextual dos processos inerentes ao PPP, enquanto materialidade da sua *práxis* diária.

Gráfico 24 - A visão do Projeto Político-Pedagógico (PPP)



Elaborado pela autora (2024).

Considerando a questão: Sobre sua visão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual em que você atua. Seguindo a perspectiva teórica que abarca este estudo, os dados da referida questão trazem para a reflexão percentuais otimistas ao relatar que, 76% dos especialistas pedagógicos vislumbram o PPP como um documento norteador de práticas educacionais; seguidos por 11% que afirmam ter conhecimento da existência do documento, mas ele não utilizado no dia a dia; 8% dos participantes declaram que o PPP só é utilizado quando existem problemas; e por fim, 5% não tem ciência sobre a utilização do Projeto na escola em que atua.

Nessa etapa de acompanhamento do PPP, vemos que a maioria dos respondentes (76%) afirmam ter conhecimento do documento e ciência da sua função. Esse índice revela uma posição animadora no cenário da pesquisa. Já os demais 24% dos participantes compõem um conjunto de dados preocupantes, que incluem as seguintes perspectivas, em relação ao PPP: “Ele existe, mas não é utilizado no dia a dia”; “Ele é utilizado só quando existem problemas”; “Não tenho ciência sobre a utilização do PPP na escola em que atuo.”

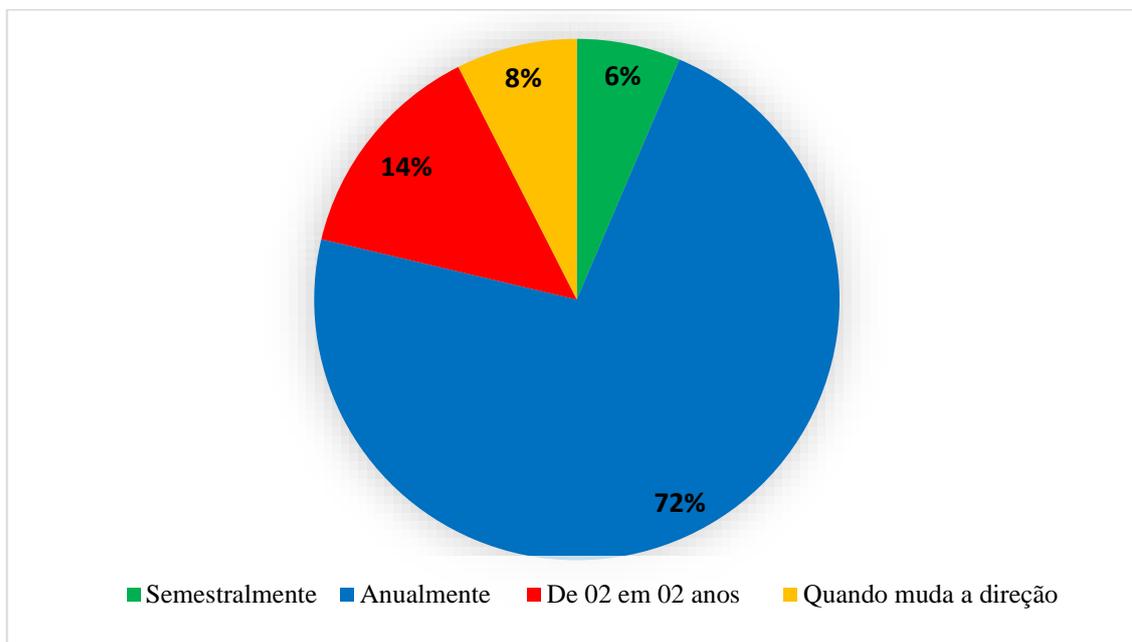
O depoimento a seguir sinaliza posicionamentos de um participante, que relata vivenciar na sua rotina pedagógica pontos de incongruências em relação ao PPP.

Pontos Positivos: o PPP da minha escola acompanha a realidade do contexto escolar do município. É elaborado conforme a identidade da escola. Pontos negativos: É um documento que muitas vezes fica esquecido, pouco consultado e nunca estudado (Respondente Anônimo, 2024).

No fragmento “é um documento que muitas vezes fica esquecido, pouco consultado e nunca estudado”, os dados notadamente subsidiam o quórum da pesquisa e validam as hipóteses, com evidências que comprovam fragilidades no processo de revisão do documento, que subjaz nas realidades pertencentes ao recorte desse estudo.

Os gráficos 13 e 14 apresentam para a análise dados a respeito da periodicidade, atualização, estudo e discussão do PPP no ambiente escolar. Além dos gráficos, os relatos a seguir vem ao encontro dos debates e fornecem elementos para a discussão do tema. São questionamentos que trazem à tona pontos elementares, referentes ao acompanhamento do documento junto à realidade das escolas estaduais pertencentes à SRE Pouso Alegre / MG.

Gráfico 25 - Frequência de atualização do Projeto Político-Pedagógico



Elaborado pela autora (2024).

Diante da questão “Com qual frequência o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é atualizado em sua escola?” Do total dos 94 participantes, 72% declararam que o Projeto Político-Pedagógico é atualizado anualmente; para 14% a atualização ocorre a cada biênio; 8% atualiza o documento somente quando muda a direção e por fim, 6% declararam fazer a atualização do PPP semestralmente.

Além dos dados quantitativos, os dados qualitativos também vêm corroborar com o *corpus* da análise:

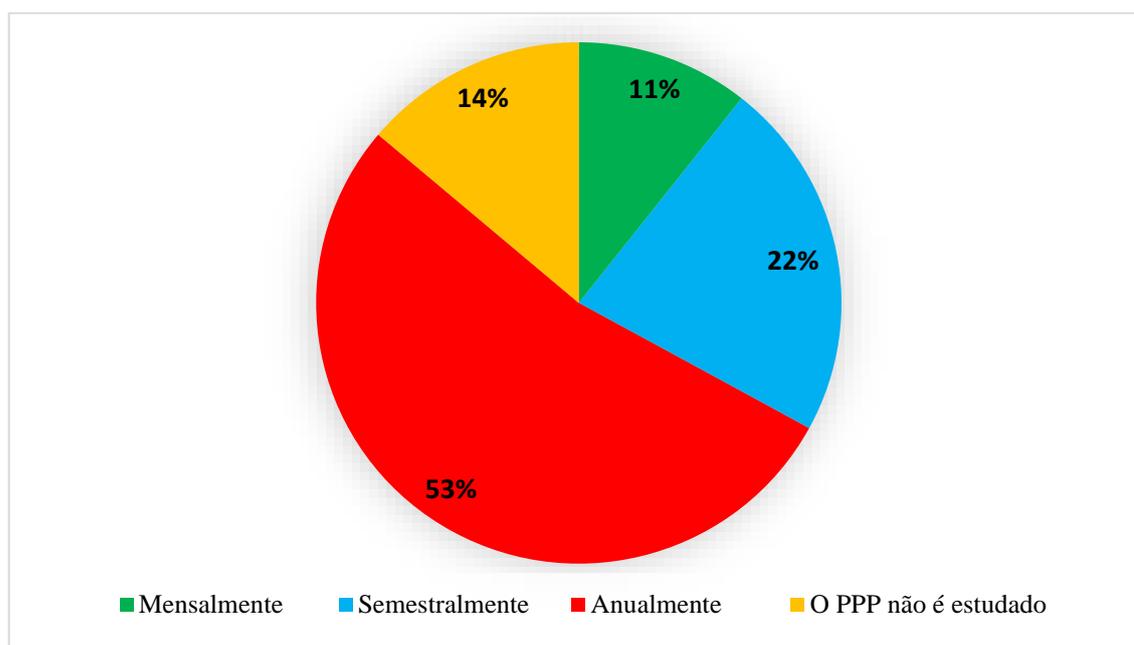
O PPP é revisto a cada mudança de direção e ou quando solicitado pela SRE. O ponto positivo é que garante as ações tomadas pela escola. O ponto negativo é que nem todas as regras contidas nele são acatadas. Infelizmente, algumas normas e regras estão sendo esquecidas (Respondente Anônimo, 2024).

Quando há exigência da SRE/SEE, a atualização do PPP é feita por supervisores e ATB e são levados para discussão em reuniões de módulo II os pontos mais importantes do documento (Respondente Anônimo, 2024).

Nesse sentido, em relação à gestão do projeto, Vasconcellos (2019) afirma que é preciso que se entenda que o fato de ter sido construído coletivamente, não significa que todos irão fazer tudo. Cada segmento terá suas contribuições específicas, das quais deverá dar conta. A diferença é que as grandes decisões do que fazer e da direção geral a seguir na instituição foram, isso sim, tomadas participativamente, de tal forma que todos, sem exceção, deverão estar submetidas a elas.

O gráfico 14 traz dados sobre a frequência relativa ao estudo e discussão do Projeto Político-Pedagógico pelos membros da escola. Apurar estes dados trará à tona informações sobre o acompanhamento do PPP na rotina escolar, a partir das práticas colaborativas de estudo e reflexão. Há que se considerar, nesse cenário, um percentual de dados que vão de encontro a esse panorama.

Gráfico 26 - Frequência de estudo e discussão do Projeto Político-Pedagógico



Elaborado pela autora (2024).

A questão 14 propõe a seguinte indagação: Com qual frequência o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é estudado e discutido com os membros da escola?

Do total de 94 respondentes, 53% dos Especialistas da Educação Básica declararam estudar e discutir o Projeto Político-Pedagógico anualmente; 22% realizam essa tarefa semestralmente; 14% dos participantes afirmaram que o PPP não é estudado nas suas escolas, e finalmente, para 11% esse processo de acompanhamento é realizado mensalmente.

Os relatos a seguir foram compartilhados pelos Especialistas da Educação Básica a respeito da frequência de estudo e discussão do PPP com os membros da equipe escolar. Há narrações descrevendo que “seria primordial o estudo regular deste documento, sinto essa defasagem na minha escola” (Respondente Anônimo, 2024), onde o EEB percebe essa falha na rotina do planejamento escolar. É interessante ressaltar que o fato do participante ter verbalizado essa queixa, possivelmente uma reavaliação da sua própria *práxis* começa a ser

internamente produzida, potencializada pelo ato da pesquisa, que vem ao encontro de expectativas descritas no TCLE, onde prefigurou-se que:

Este estudo poderá não lhe trazer benefícios diretos ou imediatos, além da oportunidade de poder refletir sobre as questões abordadas, mas poderá haver mudanças no processo de abordagem do PPP – Projeto Político-Pedagógico nas Instituições de Ensino após os (as) participantes tomarem conhecimento das conclusões deste trabalho (TCLE, 2023).

A respeito dessa etapa de acompanhamento do PPP, as narrações a seguir nos oferecem relatos valiosos para a compreensão de como se dá esse processo nas escolas estaduais da SRE Pouso Alegre:

Ao longo dos dias o PPP é mencionado e falamos da necessidade de incluir projetos ou alterar alguma coisa, mas as demandas, excesso de funções e prazos não nos permitem fazer isso. Então, só alteramos quando é realmente exigido, o que é uma pena. E mesmo quando exigido, todas as vezes precisei ler com mais calma fora do meu horário de trabalho para fazer isso com mais zelo. Quanto ao estudo com os professores, isso é visto na maioria das vezes como algo sem importância ou perda de tempo (Respondente Anônimo, 2024).

Nessa descrição, a narrativa chama a atenção para pontos conflitantes que giram em torno dos seguintes dados: há reconhecimento da necessidade de atualização; demandas excessivas (externas) impedem as ações de atualização (internas); falta de tempo para o EEB atuar na escola (trabalho levado para casa) e falta de empenho/valorização dos professores pelo PPP.

Na exposição a seguir, vemos que novamente as demandas externas são pontuadas como fatores que “pesam” a rotina da gestão escolar e interferem na realização das ações internas, referentes ao PPP e seu acompanhamento.

A elaboração do PPP em minha escola foi através de reuniões pedagógicas, com a participação do diretor, especialista, corpo docente, servidores e comunidade escolar. Onde todos deram sua opinião para a melhoria das práticas pedagógicas, o planejamento das atividades e outros, visando uma educação de qualidade e as particularidades da escola. Devido à grande demanda de projetos enviados pelo estado, nem sempre conseguimos acompanhar ativamente o PPP (Respondente Anônimo, 2024).

Diante desse apontamento, novamente aparece as demandas externas, como fatores que sobrecarregam a rotina diária da gestão pedagógica e provocam conflitos de interesses, quanto às prioridades das ações do EEB em serviço. Por “demandas externas” subentendem-se os projetos e ações enviados dos órgãos externos à escola, em nível de hierarquia, a SEE MG – Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais e a SRE Pouso Alegre – Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre. Notadamente, vemos que esses apontamentos corroboram

com a sobrecarga de serviços na rotina pedagógica, e, somando-se às “disfunções”, tendem a sobrecarregar o EEB na sua rotina pedagógica.

Veiga (2007) condiciona as ações estatais na escola como fator de unificação da estrutura pedagógica:

O projeto político-pedagógico construído pela própria comunidade escolar é o definidor de critérios para a organização curricular e a seleção de conteúdos, embora o Estado legitimamente constituído assumo o papel de formulador de políticas integrativas, principalmente com o intuito de preservar a unidade nacional respaldado na legislação que estabelece as prescrições mais amplas, em termos dos fundamentos/princípios e orientações (Veiga, 2007, p. 22).

Por esse recorte, fica delineado as ações expressas no PPP, de autonomia da escola e o aporte estatal, de natureza abrangente e unificadora das políticas educacionais. Os registros na pesquisa trouxeram à tona a sobrecarga que muitas vezes, as ações externas provocam no dia a dia da gestão pedagógica, gerando tensões entre a autonomia da escola e sua subordinação aos órgãos externos.

O depoimento a seguir traça uma retrospectiva de atualizações do documento, fazendo memória ao período do REANP (Regime Especial de Atividades Não Presenciais), vivenciado no período pandêmico (2020-2021):

Particpei ativamente da atualização do PPP desde 2019 seguindo as orientações da SEE que reformulou o PPP por meio dos itinerários, onde eram considerados os diversos aspectos do contexto escolar, coletando dados junto aos professores, alunos, comunidade e censo escolar. Em 2020 devido a pandemia o PPP foi novamente atualizado, revendo suas propostas e o adequando ao REANP. Em 2021 realiza-se nova atualização considerando a necessidade de adequação ao modelo híbrido. Em 2022 a escola dá início ao seu curso profissional e também ao novo ensino médio, sendo necessário nova reflexão e análise sobre o trabalho pedagógico. Atualmente em 2023 o PPP ainda não foi atualizado, aguardando o trabalho coletivo junto a nova gestão. O PPP é um documento completo, extenso, aborda e analisa diversos aspectos, porém é de pouquíssimo conhecimento dos professores e da comunidade escolar (Respondente Anônimo, 2024).

O fragmento, “o PPP é um documento completo, extenso, aborda e analisa diversos aspectos, porém é de pouquíssimo conhecimento dos professores e da comunidade escolar” coloca em evidência pontos relevantes que vem ao encontro de hipóteses da pesquisa que cogitam “dificuldades do EEB nas práticas de gestão pedagógica, apontando para disfunções no real intuito do Projeto Político-Pedagógico”.

O relato abaixo ilustra um cenário envolvendo as adequações do PPP na realidade educacional, que ocorrem, mais por uma imposição do sistema, do que por iniciativa própria da equipe pedagógica.

Estamos no meio de uma reelaboração do PPP, devido a mudanças na realidade educacional, como um todo. Há muitas demandas do estado que são exigidas, porém a realidade não compete. Por isto, o PPP precisa ser reelaborado” (Respondente Anônimo, 2024).

Dos 94 depoimentos segundo a proposta “Relate sua experiência em relação a elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em sua escola, apontando pontos positivos e negativos”, foram selecionadas narrativas que expressaram as realidades da elaboração, implementação e acompanhamento do PPP nas escolas estaduais, pertencentes à SRE de Pouso Alegre.

Em síntese, pode-se afirmar que o processo de acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico nas escolas estaduais de recorte da pesquisa ocorre em um cenário contraditório, conforme atestam a seguir os dados selecionados: somente 37% dos especialistas declararam utilizar o documento nas práticas diárias; 77% dos EEB’S acreditam que o projeto tem a função de estabelecer diretrizes para o bom andamento das atividades; 76% visualizam o PPP como um documento norteador de práticas educacionais; 72% relatam que a tarefa de atualizar o documento deve ser realizada anualmente; 53% declararam que as práticas de estudo e discussão do documento são realizadas anualmente

Ao final do processo de reflexão, ficou evidente que, diante das questões do formulário, muitas respostas ao serem confrontadas demonstraram efeitos de contradição. A pesquisa trouxe à tona dados da realidade das escolas pertencentes ao cenário da SRE de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais.

Os resultados da pesquisa, sejam eles quantitativos ou qualitativos trouxeram para análise um rico manancial de experiências, expectativas e produtos de realidades diversas, vivas e reais.

Segundo Veiga (2007, p. 31), o projeto político-pedagógico, como projeto/intenções, deve constituir-se em tarefa comum da equipe escolar e, mais especificamente, dos serviços pedagógicos (Supervisão Escolar e Orientação Educacional). A esses cabe o papel de liderar o processo de construção desse projeto pedagógico na realidade escolar. Contudo, se, por um lado, a coordenação do processo de construção do projeto pedagógico é tarefa do corpo diretivo e da equipe técnica, por outro, é corresponsabilidade dos professores, dos pais, dos alunos, do pessoal técnico-administrativo e de segmentos organizados da sociedade local, contando, ainda, com a colaboração e a assessoria efetivas de profissionais ligados à educação.

Diante das análises dos dados da pesquisa, vemos que cada um dos 94 respondentes, Especialistas da Educação Básica, ofertaram para o estudo o seu fazer diário, o seu olhar, a sua *práxis* diante da multiplicidade de ações que emergem do cotidiano escolar, marcado por

conflitos e contradições, onde a teoria e a prática são constantemente confrontadas no desenrolar das funções.

Vasconcellos (2019), no embate da teoria com a prática, vem problematizar que:

O distanciamento entre teoria e prática pode se dar por diferentes motivos, desde um fator antropológico (a intrínseca diferença que existe entre aquilo que vivemos e aquilo que desejamos, tensão geradora do processo de hominização, a não-conformação com o que está dado), até fatores sociais (divisão do trabalho), econômicos (divisão em classes sociais) ou culturais (idealismo). O problema nas instituições, muitas vezes, não é tanto a distância entre teoria e prática, mas o fato de isso não ser assumido, não ser tematizado; nesses casos, a teoria acaba virando ideologia, no sentido negativo de encobrir contradições da prática. Coloca-se aqui aquele questionamento básico: será que precisamos de uma nova relação de ideias sobre a realidade ou nova relação com as ideias e com a realidade? (Vasconcellos, 2019, p. 144).

Pensar a teoria e a prática nos conduz a uma relação mais significativa com a realidade, considerando que a relevância de “tematizar” essa relação é necessária para vencermos barreiras e rompermos as “ideologias” do não possível, das crenças limitantes que afastam o ideal do real, tornando a realidade um produto de “achismos” e do meramente “possível”.

Assim sendo, é preciso “estabelecer na escola a dinâmica constante de Ação-Reflexão, de tal forma que possamos cada vez mais nos apropriar criticamente de nossa prática (e da nossa teoria) e fazê-la (s) avançar” (Vasconcellos, 2019, p. 144).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No decorrer da história da Educação Brasileira, os processos de gestão foram atravessados por transformações políticas, sociais e educacionais que marcaram o nosso país, desde os primórdios da institucionalização do ensino formal até os dias atuais, com destaque para os anos de 1980, período no qual o Brasil estava passando por um movimento de democratização após a conjuntura que envolveu a Ditadura Militar no país. Durante a elaboração da Constituição de 1988, o Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública foi um dos principais defensores da gestão democrática do ensino público. Foi nesse período histórico que começaram a surgir as produções teóricas e pesquisas envolvendo o Projeto Político-Pedagógico (PPP).

Com o advento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei Nº 9.394/1996, a gestão democrática das escolas foi regulamentada, estabelecendo diretrizes para a organização do espaço físico, o trabalho pedagógico e a participação de pais, alunos e educadores, fortalecendo a relação entre a instituição e a comunidade. Em consequência dessas mudanças, surgiu a necessidade de desenvolver métodos para gerir os processos e tomar decisões nas unidades escolares. A criação de um Projeto Pedagógico tornou-se uma ferramenta essencial para assegurar que a gestão escolar incorporasse essas novas perspectivas políticas e educacionais.

Considerando a importância do panorama histórico para a ampliar e consolidar a visão da trajetória educacional no país, trazemos à baila um recorte para a análise referente a conjuntura dos primeiros arranjos da organização escolar em território nacional. Vimos que o conteúdo educacional ministrado pelos jesuítas, aprovado em 1599, denominado *Ratio Studiorum*, foi uma versão da pedagogia católica desenvolvida pelos jesuítas e sistematizada em um Plano de Estudos, adotado por todos os colégios jesuítas ao redor do mundo (Séc. XVI ao Séc. XVIII). O documento consiste em um conjunto de 467 regras que cobrem todas as atividades dos agentes diretamente envolvidos no ensino. As regras abrangem desde as responsabilidades do Provincial, do Reitor e do Prefeito de Estudos, até as dos professores, tanto em termos gerais quanto específicos para cada matéria, além das regras para provas escritas, distribuição de prêmios, funções do bedel, regras para os alunos e diversas Academias (Saviani, 2005).

Diante dessa descrição de práticas educacionais, a figura do Prefeito de Estudos trouxe para a pesquisa dados históricos relevantes. No “Plano Educacional”, no lendário e emblemático “*Ratio Studiorum*” já constava dados e regras sobre Planejamento Educacional,

contendo ações práticas e atribuições de papéis aos membros envolvidos no processo de ensino. O termo “Prefeito de Estudos”, referia-se ao profissional que englobava funções de Diretor Escolar e Especialista Pedagógico. Nas ações deste profissional, vimos transcorrer os primeiros traços da gestão pedagógica, com ênfase para o direcionamento dos processos de ensino e aprendizagem na escola e ações visando o “controle” do ambiente escolar.

Saltando do século XVI para o século XX, vimos que os Movimentos da Escola Nova, com ênfase para o “Movimento dos Pioneiros (1932)”, forneceu instrumentos e construiu as bases da educação atual. Novas ideias e novas políticas passaram a considerar a educação gradualmente como um bem público e um direito social. Pela primeira vez, de maneira mais clara, o cidadão é reconhecido como titular de um direito, e o Estado assume a responsabilidade de implementá-lo por meio de políticas públicas que promovem a laicidade e o princípio da gratuidade. Ao reconhecer a educação como um direito social, o Estado-nação se alinha com o conceito de cidadania e prepara as bases da gestão democrática.

Diante das mudanças estruturais e institucionais, o século XX vai delineando as ações de um profissional que passou a ocupar uma posição decisiva nos processos de gestão da escola atual. Nesse cenário de inovações e crescente abertura para a Gestão Democrática, o Especialista da Educação Básica (EEB) emerge com atribuições notadamente “pedagógicas”, deixando para a história os resquícios da cultura do controle e a fase fiscalizadora, em que o papel do supervisor é confundido com o da inspeção escolar, de cunho técnico e administrativo, rígido e inflexível, seguindo ações notadamente de cumprimento de leis educacionais, cumprimento de datas e prazos, entre outras ações de Supervisão.

Nesse contexto envolvendo os mecanismos de gestão, a figura do Especialista da Educação Básica (EEB), também denominado Supervisor Pedagógico, Orientador Pedagógico ou Coordenador Pedagógico ocupa posição estratégica nas ações de gestão educacional. Considerando a Resolução SEE MG nº 4.948/2024, uma das atribuições primordiais do EEB é coordenar e participar do processo de adequação do Projeto Político-Pedagógico (PPP), sendo o papel do Especialista de Educação Básica (EEB) primordialmente o processo de ensino e suas articulações didáticas. Nessa interface do Especialista da Educação Básica (EEB) e o processo de elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) encontra-se a problemática desta pesquisa, que centra-se na seguinte indagação: Quais as possíveis compreensões que o Especialista da Educação Básica (EEB) possui acerca do processo de elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas Escolas Estaduais sob a jurisdição da SRE (Superintendência Regional de Ensino) de Minas Gerais?

Diante da problemática estabelecida, deu-se início à pesquisa propriamente dita, aos meandros que constituíram o *corpus* deste estudo, e à medida que os fios dessa meada foram sendo tecidos, o texto foi se formando, e a pesquisa saltou do Projeto para o campo, e assim, os dados foram sendo coletados e resultados sendo estabelecidos pela ordem da ciência.

Os resultados da pesquisa que investigou o processo de compreensão do Especialista da Educação Básica em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) foram concluídos a partir de análises quantitativas e qualitativas. É relevante apontar para o fato de que, no decorrer das análises, surgiram dados conflitantes que podem ser exemplificados diante do contexto a seguir: 77% dos participantes afirmaram que o PPP estabelece diretrizes para o andamento das atividades, 76% registraram que ele, de fato, é um documento norteador de práticas educacionais, contudo, 53% declararam que o PPP é consultado somente quando há demandas na escola. Nesse viés, a pesquisa demonstrou certa incoerência na entrega dos dados, ou seja, há conhecimento por parte dos supervisores pedagógicos da importância do projeto, mas ele, de fato, ele ainda é utilizado de forma tímida e limitada.

A pesquisa via formulário eletrônico foi eficaz para a coleta abrangente de dados, mas em relação a dissipar essas discrepâncias, revelou certa fragilidade, já que as nuances e particularidades que afetam as respostas não foram obtidas, o que seria possível por meio de entrevistas semiestruturadas, junto aos participantes.

Assim sendo, o objetivo geral traçado para nortear as conjecturas e proposições acerca do tema, centrou-se em refletir sobre a compreensão do Especialista da Educação Básica (EEB) acerca do Projeto Político-Pedagógico e seu funcionamento na escola, bem como conhecer os desafios, anseios e disfunções que permeiam a ação deste profissional na realidade das escolas estaduais pertencentes à Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais.

Após os dados analisados, evidenciou-se que a realidade de trabalho desses profissionais é permeada por imprevisibilidades que tangenciam a rotina escolar, de maneira que disfunções afetam o cumprimento de ações pontuais envolvendo a elaboração, implementação e acompanhamento do PPP na realidade da escola. As disfunções giram em torno de “olhar o recreio”, “vistoriar os pátios”, “vigiar os corredores”, tornando o EEB um verdadeiro “faz tudo”, que “apaga os incêndios” da escola.

Nesse sentido, os desafios que se impõem profissionalmente ao Especialista da Educação Básica (EEB) no cenário atual, diz respeito ao um contexto de práticas notadamente empíricas, havendo demanda por formação em serviço que privilegie as ações voltadas para o estudo formativo do Projeto Político-Pedagógico. De acordo com a análise das categorias, por

meio das quais transcorreu-se a pesquisa de teor qualitativo, os dados envolvendo o desconhecimento do PPP, bem como a participação esporádica do EEB na sua elaboração, são fatores que, diante da proporção das amostras, chamaram a atenção nesse sentido. Dentre as questões abordadas no questionário, um percentual de 55% dos Especialistas da Educação Básica relatou que o PPP seria melhor utilizado, se fosse melhor estudado; esse dado refletiu e sintetizou as hipóteses do estudo, já que revela, ao mesmo tempo: falhas na gestão de tempo; prevalência das disfunções e dificuldades nas práticas de gestão.

Diante dados bibliográficos e estatísticos, os objetivos específicos foram alcançados quanto ao conhecimento dos aspectos fundantes do Projeto Político-Pedagógico (PPP) no contexto histórico da educação pública brasileira e mineira. Para tanto, a história da educação foi percorrida a partir de recortes históricos que desenharam a formação dos processos democráticos de gestão escolar ao longo do tempo, bem como a instauração profissional do Especialista da Educação Básica nesse processo educacional, que apontou a presença dos jesuítas na instauração do ensino formal, bem como o papel do Pioneiros da Escola Nova, nos processos de instauração das bases da gestão escolar, dentre outros fatores de grande relevância política e educacional. Quanto à investigação sobre a compreensão dos Especialistas da Educação Básica acerca da elaboração, implementação e acompanhamento do PPP, o estudo trouxe à tona dados relevantes que mapearam esse cenário de gestão, o qual possibilitou o conhecimento de uma realidade contraditória entre o saber e o fazer, o conhecer e o aplicar, bem como o desconhecer, que, infelizmente, emergiu em vários pontos, sejam em dados quantitativos (respostas fechadas do *Forms*) ou qualitativos (respostas abertas do *Forms*).

Assim sendo, a partir da análise dos objetivos específicos, vimos confirmar as aspirações propostas para esse estudo, diante das tarefas da pesquisa envolvendo os aspectos fundantes do PPP no contexto da educação escolar, por meio dos referenciais bibliográficos; bem como a investigação do nível de compreensão dos especialistas acerca do projeto, obtida por meio dos dados quantitativos e das respostas abertas, a nível qualitativo; nesse processo de investigação, emergiram dos dados, as disfunções que atravessam o trabalho do especialista que vêm de encontro às ações de elaborar, implementar e acompanhar o PPP na realidade das escolas estaduais.

Partindo da análise das hipóteses da pesquisa, tanto os dados quantitativos quanto qualitativos confirmaram que, o número excessivo de demandas operacionais cotidianas interfere nas práticas de gestão pedagógica do EEB, considerando que o tempo de atuação na esfera propriamente pedagógica, envolvendo o planejamento, muitas vezes fica relegado a segundo plano, o que demonstrou pelos altos índices de profissionais que relataram não ter

conhecimento satisfatório do teor do PPP. Um dos apontamentos registrados na pesquisa diz respeito ao número elevado de demandas advindas dos órgãos externos (SEE MG) como fatores que desagregam as ações internas de atuação, como propriamente, otimização nos processos de elaboração, implementação e acompanhamento do projeto, em função do cumprimento burocrático de preenchimento de relatórios, planilhas e devolutivas aos órgãos de controle do Estado.

A respeito das hipóteses de pesquisa, que cogitaram a respeito das demandas operacionais cotidianas da Escola, e possíveis falhas na gestão do tempo, o Especialista da Educação Básica – EEB deixa em segundo plano a elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico da Escola, mesmo consciente de suas atribuições legais; bem como o Especialista da Educação Básica – EEB desconhece pontos elementares da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico na Escola; e que o Especialista da Educação Básica possui dificuldades nas práticas de gestão pedagógica, apontando para disfunções no real intuito do Projeto Político-Pedagógico – PPP, vimos a partir do estudo realizado tais hipóteses serem confirmadas nesse estudo a partir da análise e confronto dos dados. Diante das análises tecidas, verificou-se que os resultados desse estudo extrapolaram as hipóteses, considerando que os dados obtidos avançaram em terrenos mais profundos e profícuos. Com efeito, ficou evidente que as “disfunções” afetam a realização das demandas operacionais cotidianas, ocasionando falhas na gestão do tempo, e assim sendo, as ações articuladas com o PPP ficam relegadas a segundo plano.

Observou-se no decorrer das reflexões que há um movimento de mudança sendo instituído nas práticas de supervisão pedagógica, com tendência à superação do modelo fiscalizatório, ainda presente em muitas realidades escolares.

As demandas atuais de gestão inserem-se numa dinâmica relacional e participativa, com abertura para as práticas de gestão democrática, com foco no estudo, dinamismo e planejamento estratégico. É nessa seara que o PPP – Projeto Político-Pedagógico se insere como mecanismo de gestão que abarca essa realidade do saber e do fazer institucionalizado.

É importante constatar que este estudo, inserido na realidade das escolas estaduais do sul de Minas Gerais não possui amplitude generalizável, considerando os níveis abrangentes do estado, por ter sido configurado num recorte limitado, mas as conjecturas traçadas, dentro do panorama da temática, permitem abordagens mais ousadas, com foco em estudos contínuos sobre a natureza de atuação do Especialista da Educação Básica, do Projeto Político-Pedagógico e da dinâmica da Gestão Escolar.

A partir dos resultados alcançados por esta pesquisa, vemos desenhar-se os contornos de futuras pesquisas na área da gestão escolar que contemple o estudo do Projeto Político-Pedagógico a partir da formação de grupos focais que contemple a maior proximidade do pesquisador com os sujeitos participantes, com o propósito de ampliar a participação dos Especialistas da Educação Básica como sujeitos ativos na pesquisa, promovendo assim, círculos de discussões e processos de formação locais, considerando que os dados da pesquisa apontaram para fragilidades no processo de compreensão quanto à elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico na realidade das escolas pesquisadas.

É relevante considerar e propor aos órgãos educacionais, à SRE – Superintendência de Ensino de Pouso Alegre, bem como à SEE – Secretaria de Estado da Educação que a temática do PPP – Projeto Político-Pedagógico seja apreciada para os círculos formativos institucionais, a fim de que seja possível retomar e ampliar as reflexões e considerações dessa pesquisa junto aos Especialistas de Educação Básica da circunscrição local e estadual. O debate desse importante tema visa à desmistificação do planejamento como tarefa meramente burocrática e a apropriação das práticas de gestão estratégica no cotidiano escolar.

Ao se propor ampliar pesquisas nessa área da gestão, envolvendo o PPP numa interface de ação com o Especialista da Educação Básica, certamente a educação avançará por áreas tangíveis do conhecimento, rumo às práticas democráticas de gestão, avançando no ensino e na pesquisa por territórios de nossa mineiridade.

## REFERÊNCIAS

ALARCÃO, I. Do olhar supervisivo ao olhar sobre a supervisão. **Supervisão pedagógica: princípios e práticas**. Campinas: Papyrus, 2001, p. 11-55.

ALTHUSSER, L. **Posições**. Lisboa, Livros Horizontes, 1977.

ARAÚJO, M. M. de. **O debate sobre a escolarização primária organizada pela lei imperial de 1827 e reorganizada pelo ato adicional de 1834**. Rio Grande do Norte: Ed. UFRN, 2002.

ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA DE MINAS GERAIS. **Lei nº 15.293**, de 05 de agosto de 2004. Institui as carreiras dos Profissionais de Educação Básica do Estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1>. Acesso em: 21 maio 2024.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARTELMEBS, R. C. KUHN. Sobre Thomas: resenhando as estruturas das revoluções científicas de Thomas Kuhn 2. Metodologia de Pesquisa em Educação: pressupostos e experimentações. **Revista Ensaio**, Belo Horizonte, v.14, n. 03, set./dez. 2012, p. 351-358. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epec/a/7yjtkd74BffSn5fjkj84JYt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BAUMAN, Z. **Tempos líquidos**. São Paulo: Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2007.

BORGES, A. Lições de reformas da gestão educacional: Brasil, EUA e Grã-Bretanha. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 18, n. 3, jul./set. 2004 p. 78-89. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/spp/a/fv3fJZbYr8Kj6wtPzGTyCGS/?format=html> Acesso em: 20 fev 2024.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

BRASIL. [Constituição (1824)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 20 mar. 2024.

BRASIL. [Constituição (1827)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/LIM..-15-10-1827.htm). Acesso em: 23 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1891)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao91.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm). Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Disponível em:



BRASIL. **Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 6.ed. Brasília, DF: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2022. 61 p.

BRYMAN, A. Leadership in organizations. *In*: CLEGG, S. R.; HARDY, C.; NORD, W.R. (Eds.). **Handbook of organization studies**. London: Sage, 1996. p. 276-292.

CAPRA, F. **Sabedoria incomum**. São Paulo: Cultrix, 1993.

CARLOS, J. A.; LODI, I. G. **A prática pedagógica em supervisão escolar**: a importância da inter-relação entre o supervisor pedagógico e o corpo docente. *Revista Evidência*, [S. l.], v. 8, n. 8, 2012.

CARVALHO, J. M. de. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 18.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2014.

CEDAC. COMUNIDADE EDUCATIVA. **Projeto político-pedagógico**: orientações para o gestor escolar / textos CEDAC. São Paulo: Fundação Santillana, 2006. Disponível em: [https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Livro\\_PPP.pdf](https://rodaeducativa.org.br/wp-content/uploads/2016/05/Livro_PPP.pdf). Acesso em: 20 nov. 2023.

CHAUÍ, M. de S. **O que é ideologia**. 4.ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

CHAUÍ, M. de S. **Introdução à história da filosofia**: dos pré-socráticos a Aristóteles. São Paulo: Cia. das Letras, 2002. v. 1.

CHIAVENATO, I. **Introdução à teoria geral da administração**: uma visão abrangente da moderna administração das organizações. 10.ed. São Paulo, Atlas, 2022. *E-book*.

CHIAVENATO, I.; SAPIRO, A. **Planejamento estratégico**: a nova jornada da intenção aos resultados: entendendo como as organizações chegam aonde elas querem chegar. São Paulo: Atlas, 2023. *E-book*.

COSTA, J. A.; CASTANHEIRA, P. A liderança na gestão das escolas: contributos de análise organizacional. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, [S. l.], v. 31, n. 1, 2015. p. 13-44. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/58912> Acesso em: 20 fev. 2024.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 3.ed. Porto Alegre: Artmed, 2010.

CRESWELL, J. W. **Projeto de pesquisa**: métodos qualitativo, quantitativo e misto. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CUNHA, M. I. Relação ensino e pesquisa. *In*: VEIGA, I. P. A. **Didática**: o ensino e suas relações. Campinas: Papirus, 1996. p. 115-126.

CURY, C. R. J. **A Educação como desafio na ordem jurídica**. *In*: LOPES, E. M. T.; GREIVE, C.; FARIA FILHO, L. (orgs.) 500 anos de educação no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2000, p. 567-584.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, [S. l.], n.116, jun. 2002. p. 245-262.

DRABACH, N. P. **Dos primeiros escritos sobre administração escolar no Brasil aos escritos sobre gestão escolar**: mudanças e continuidades. 2009. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2009. Disponível em: [https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1573/Drabach\\_Neila\\_Pedrotti.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/1573/Drabach_Neila_Pedrotti.pdf?sequence=1&isAllowed=y). Acesso em:

DUARTE, N. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Campinas: Autores Associados, 2003.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf> Acesso em: 8 maio 2024.

DELORS, J. **Educação**: um tesouro a descobrir. 2.ed. São Paulo: Brasília, DF: MEC/UNESCO, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/T1SF/Sandra/Os-quatro-pilares-da-educacao.pdf> Acesso em: 20 jun. 2023.

DEMO, P. **Participação é conquista**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.

GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS. SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO. **Resolução SEE nº 4692/2021**. Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Minas Gerais: Governo do Estado de Minas Gerais, 2021. Disponível em: <https://www2.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4692-21-r%20-%20Public.%2030-12-21.pdf>. Acesso em: 24 nov. 2022.

FÁVERO, O. **Cultura popular, educação popular**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

FRANCA, L. **O método pedagógico dos jesuítas**. Rio de Janeiro: AGIR, 1952.

FREIRE, P. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. 5.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Educação básica no Brasil na década de 1990: subordinação ativa e consentida à lógica do mercado. **Educação & sociedade**, [S. l.], v. 24, p. 93-130, 2003.

GADOTTI, M. Pressupostos do projeto pedagógico. *In*: Conferência Nacional da Educação para Todos. Brasília, Distrito Federal. **Anais [...]**. Brasília, Distrito Federal, MEC, 1994. p. 576-581.

GARAY, A. Gestão. *In*: CATTANI, A. D.; HOZLMANN, L. (Org.). **Dicionário de trabalho e tecnologia**. 2. ed. Porto Alegre: Zouk, 2011. p. 209-210.

GERMANO, J. W. **Estado militar e educação no Brasil (1964-1985)**. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da educação**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GOIS, A. **O ponto a que chegamos: duzentos anos de atraso educacional e seu impacto nas políticas do presente**. São Paulo: Editora FGV, 2022.

GOMES, L. **1822: como um homem sábio, uma princesa triste e um escocês louco por dinheiro ajudaram D. Pedro a criar o Brasil – um país que tinha tudo para dar errado**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.

GOVERNO DO ESTADO DO CAERÁ. **Gestão Educacional**. 2011. Disponível em: [HANSEN, J. A. A civilização pela palavra. \*In\*: LOPES, E. M. T.; FARIA FILHO, L. M. de; VEIGA, C. G. \(orgs\). \*\*500 anos de educação no Brasil\*\*. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 19-41.](https://www.seduc.ce.gov.br/wp-content/uploads/sites/37/2011/10/secretaria_escolar_gestao_educacional.pdf#:~:text=Em%20ela%C3%A7%C3%A3o%20a%20esse%20objetivo%2C%20ali%C3%A1s%20a,adotem%20a%20perspectiva%20da%20democratiza%C3%A7%C3%A3o%20do%20poder. Acesso em: 20 fev. 2024.</a></p></div><div data-bbox=)

HERNÁNDEZ, F. O Projeto Político-Pedagógico vinculado à melhoria das escolas. **Pátio**, [S. l.], n. 25, fev. 2003. p. 08-11.

HORTA, P. R. T. **Identidades em jogo: duplo mal-estar das professoras e das coordenadoras pedagógicas do Ensino Fundamental I na constante construção de seus papéis**. 2007. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação) - São Paulo: Universidade de São Paulo, 2007. Disponível em: [INEP – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Disponível em: \[KUENZER, A.; MACHADO, L. A pedagogia tecnicista. \\*In\\*: MELLO, G. N. \\(Org.\\), \\*\\*Escola nova, tecnicismo e educação compensatória\\*\\*. São Paulo, Loyola, 1984, p. 29-52.\]\(https://www.gov.br/inep/pt-br. Acesso em: 20 ago. 2023.</a></p></div><div data-bbox=\)](https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25062007-120102/publico/DissertacaoPatriciaTorralba.pdf. Acesso em: 20 fev. 2022.</a></p></div><div data-bbox=)

KUHN, Thomas S. A estrutura das revoluções científicas. 5. ed. São Paulo: Editora Perspectiva S.A, 1997.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras**. São Paulo: Nacional, 1939.

LEÃO, A. C. **Introdução à Administração Escolar**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1945.

LEÃO, A. C. **Introdução à administração escolar**: para as escolas de professores dos institutos de educação, universidades e faculdades de filosofia, ciências e letras. 3.ed. São Paulo: Nacional, 1953.

LEÃO, L. M. **Metodologia do estudo e pesquisa**: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.

LEÃO, L. M. **Metodologia do estudo e pesquisa**: facilitando a vida dos estudantes, professores e pesquisadores. Editora Vozes, 2019.

LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 6.ed. São Paulo: Heccus Editora, 2018.

LIMA, E. C. Um olhar histórico sobre a supervisão. *In*: RANGEL, M. (Org.). **Supervisão pedagógica**: princípios e práticas. 12.ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 69-80.

LUCK, H. **A gestão participativa na escola**. 11.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2013a. Série Cadernos de Gestão.

LUCK, H. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. Série: Cadernos de Gestão.

LUCK, H. **Gestão educacional**: uma questão paradigmática. 3.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Série: Cadernos de Gestão.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2010.

LUCK, H. **Liderança em gestão escolar**. 9.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. Série: Cadernos de Gestão.

LUCK, H. **Planejamento em orientação educacional**. 4.ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1986.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar**: estudos e proposições. 22.ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, S. R. B. de. Coordenação Pedagógica: conceito e histórico. A coordenação do trabalho pedagógico na escola. **Processos e práticas**. Santos (SP): Editora Universitária Leopoldianum, 2016. 142 p. Disponível em: <https://www.unisantos.br/wp-content/uploads/2017/04/A-coordena%C3%A7%C3%A3o-do-trabalho-pedag%C3%B3gico-na-escola-processos-e-pr%C3%A1ticas-interativo.pdf>. Acesso em: 10 out. 2023.

MANIFESTO DOS PIONEIROS DA EDUCAÇÃO NOVA. **A reconstrução educacional no Brasil - ao povo e ao governo**. 1932. Disponível em: [https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifeto\\_1932.pdf](https://www.histedbr.fe.unicamp.br/pf-histedbr/manifeto_1932.pdf) Acesso em: 10 jun. 2023.

MATUS, C. **Adios, Señor presidente**: governantes governados. 3.ed. Caracas: Altadir, 1994.

MEDEL, C. R. M. de A. **Projeto Político-Pedagógico**: construção e implementação na escola. 2. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

MELO, J. A. L.; OLIVEIRA, K. K. D. Entendendo a Resolução 466/2012 e suas principais orientações para os pesquisadores. *In*: NASCIMENTO, E. G. C.; SANTOS, P. C (Orgs.). **Comitê de ética em pesquisa com seres humanos: o que é necessário saber para aprovar um projeto de pesquisa?** Mossoró, RN: EDUERN, 2018. p. 83-94.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.256/2020**. Institui as Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na rede estadual de Ensino de Minas Gerais. Disponível em: <https://acervodenoticias.educacao.mg.gov.br/images/documentos/4256-20-r%20-%20Public.10-01-20.pdf.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2024.

MINAS GERAIS. LEI nº 15.293, DE 05/08/2004. - Institui as carreiras dos profissionais de educação básica do estado. Disponível em: <https://www.almg.gov.br/legislacao-mineira/texto/LEI/15293/2004/?cons=1> Acesso em 25 maio 2024.

MINAS GERAIS. **Resolução SEE nº 4.948, 25 de Janeiro de 2024**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Disponível em: <https://www.educacao.mg.gov.br/wp-content/uploads/2024/01/4948-24-r-Public.-26-01-24.pdf> Acesso em: 15 fev. 2024.

MINAYO, M. C. S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12.ed. São Paulo: Hucitec-Abrasco, 2010.

MORIN, E. **O problema epistemológico da complexidade**. Lisboa: Publicações Europa-América, 1985.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2.ed. São Paulo: Cortez; DF: UNESCO, 2000.

NAGLE, J. **Educação e sociedade na primeira república**. 3.ed. São Paulo: EDUSP, 2009.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, I. C.; VASQUES-MENEZES, I. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. *Cadernos de pesquisa*, v. 48, n. 169, p. 876-900, 2018. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/v48n169/1980-5314-cp-48-169-876.pdf> Acesso em: 12 ago. 2023.

ORLANDI, E. P. **Discurso em Análise: sujeito, sentido e ideologia**. 3.ed. Campinas: Pontes Editores, 2016.

PADILHA, P. R. **Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola**. São Paulo, Global. 2002.

PARO, V. H. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2000a.

PARO, V. H. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001a.

PARO, V. H. **O conselho de escola na democratização da gestão escolar**. Escritos sobre educação, São Paulo, 2001b, p. 79-89.

PARO, V. H. **Administração escolar: introdução crítica**. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2010a

- PARO, V. H. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 36, n. 03, p. 763-778, 2010.
- PARO, V. H. **Educação como exercício do poder**: crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010b.
- PARO, V. H. Estrutura da escola e educação como prática democrática. *In*: CORREA, B. C.; GARCIA, T. O. (Orgs.). **Políticas educacionais e organização do trabalho na escola**. São Paulo: Xamã, 2008a. p. 11-38.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2008b.
- PARO, V. H. **Gestão democrática da escola pública**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
- PEREIRA, D. H. A “NOTA 10” enquanto efeito de plenitude: movimentos entre educação e memória discursiva. **Revista Recorte**, [S. l.], v. 18, n. 2, p. 29-40, 2022.
- PEREIRA, D. H. **A aula, a presença e o espaço material**: compreensões analítico-discursivas sobre os sentidos de aula em tempos de Coronavírus. 2023. Disponível em: <http://revista.fepi.br/revista/index.php/revista/article/view/853> Acesso em: jan. 2024.
- PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. de. **Metodologia do trabalho científico**: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico. 2.ed. Novo Hamburgo: FEEVALE, 2013.
- RANGEL, M. Considerações sobre o papel do supervisor, como especialista em educação, na América Latina. *In*: SILVA JR., C.A. e RANGEL, M. (orgs). **Nove olhares sobre a supervisão**. Campinas: Papyrus, 1997. p. 147-161.
- REZENDE, Ê. **Cidadania**: o remédio para as doenças culturais brasileiras. São Paulo: Summus, 1992.
- RIBEIRO, J. Q. Introdução à administração escolar. *In*: TEIXEIRA, A. S. *et al.* **Administração escolar**. Salvador: Anpae, 1968, p. 17-40.
- RIBEIRO, J. Q. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. São Paulo: USP, 1952.
- ROMANELLI, O. de O. **História da Educação no Brasil**: (1930 / 1973). 40.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- SANDER, B. **Administração da educação no Brasil**: genealogia do conhecimento. Brasília: Liber Livro, 2007.
- SANTOS FILHO, J. C. dos. Democracia institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 41-101, jan./jun. 1998.
- SANTOS, M. do C. G.; SALES, M. P. da S. Gestão democrática da escola e gestão do ensino: a contribuição docente à construção da autonomia na escola. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 14, n. 2, p. 171-183, 2012.
- SAVIANI, D. **Escola e democracia**. 44.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2021.

- SAVIANI, D. **As concepções pedagógicas na história da educação brasileira**. 2005. Disponível em: [https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3.\\_Artigo\\_-\\_Saviani\\_\\_Asc\\_concep%C3%A7%C3%B5es\\_pedag%C3%B3gicas\\_na\\_hist%C3%B3ria\\_da\\_educa.\\_brasileira.pdf](https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/PHC/3._Artigo_-_Saviani__Asc_concep%C3%A7%C3%B5es_pedag%C3%B3gicas_na_hist%C3%B3ria_da_educa._brasileira.pdf) Acesso em: 15 jan. 2023.
- SCHULTZ, T. W. **O capital humano**. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- SCHULTZ, T. W. **O valor econômico da educação**. Rio de Janeiro: Zahar, 1967.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez editora, 2013. *E-book*.
- SIQUELLI, S. A. Discussão conceitual e influências históricas: ideias de gestão escolar democratizada. In: CÁRIA, N. P.; CUNHA, N. de B.; OLIVEIRA, S. M. da S. (Orgs.). **Gestão educacional e avaliação: perspectivas e desafios contemporâneos**. Campinas: Pontes Editores, 2015.
- SOUZA, E. **O estágio de supervisão escolar nas faculdades de educação da grande São Paulo**. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1974.
- SOUZA, R. F. de. **História da organização do trabalho escolar e do currículo no século XX**. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, J. R. de; SANTOS, S. C. M. dos. **Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e de fazer**. Pesquisa e debate em Educação, [S. l.], v. 10, n. 2, p. 1396-1416, 2020.
- TACHIZAWA, T.; ANDRADE, R. O. B. de. **Gestão de instituições de ensino**. Rio de Janeiro: Faculdade Getúlio Vargas, 1999.
- TEDESCO, S. **Compondo uma constelação no protagonismo da comunidade escolar para a construção do projeto político-pedagógico emancipatório**. 2021. Dissertação (Doutorado em Educação) - Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/handle/11338/9516> Acesso em: 20 ago. 2023.
- TEIXEIRA, A. S. **Pequena introdução à filosofia da educação: a escola progressiva ou a transformação da escola**. 5. ed. São Paulo: Nacional, 1968.
- TREVISOL, J. V.; MAZZIONI, L. A universalização da Educação Básica no Brasil: um longo caminho. **Roteiro**, [S. l.], v. 43, n. esp, 2018, p. 13–46. DOI: 10.18593/r.v43iesp.16482. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/16482>. Acesso em: 25 ago. 2023.
- UNESCO. **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência De Jomtien – 1990)** - Aprovada pela conferência mundial sobre educação para todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990. Disponível em:

<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990> Acesso em 20 fev. 2023.

VASCONCELLOS, C dos S. **Planejamento**: projeto de ensino-aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7.ed. São Paulo: Libertad, 2004b.

VASCONCELLOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. 16.ed. São Paulo: Cortez, 2019.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Planejamento**: Projeto de Ensino-Aprendizagem e Projeto Político-Pedagógico – elementos metodológicos para elaboração e realização. 7ª ed.- São Paulo: Libertad, 2000.

VASCONCELOS, C. dos S. **Coordenação do trabalho pedagógico**: do projeto político-pedagógico ao cotidiano da sala de aula. São Paulo: Libertad, 2004a.

VEIGA, I. P. A. (Org.). **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 11 ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 1995.

VEIGA, I. P.A. **Ensino e avaliação**: uma relação intrínseca à organização do trabalho pedagógico. *In*: Veiga, I. P.A. (Org.). **Didática**: O ensino e suas relações. 2.ed. Campinas: Papyrus, 1996. p. 127-169.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico: continuidade ou transgressão para acertar? *In*: CASTANHO, M.E.L.M.; CASTANHO, S. (Org.). **O que há de novo na educação superior**: do projeto pedagógico à prática transformadora. Campinas: Papyrus, 2000.

VEIGA, I. P. A. DE RESENDE, L. M. G. **Escola**: espaço do projeto político-pedagógico.12.ed. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2007.

VEIGA, I. P. A. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. Papyrus Editora, 2013.

VILLELA, H. O ensino mútuo na origem da primeira escola normal do Brasil. *In*: BASTOS, M. H. C.; FARIA FILHO, L. M. (Orgs.) **A escola elementar no século XIX**: o método monitorial/mútuo. Passo Fundo: Ediupf, 1999, p. 145-176.

VILELA, W. A.; SILVA, S. M. A coordenação pedagógica no contexto brasileiro: da supervisão à coordenação pedagógica. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 9, 15 mar. 2022. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/22/9/a-coordenacao-pedagogica-no-contexto-brasileiro-da-supervisao> Acesso em: 15 mar. 2023.

XAVIER, L. N. **Para além do campo educacional**: um estudo sobre o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. Bragança Paulista, EDUSF, 2002.

**APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO  
(TCLE)**

**AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB)  
NA ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO  
POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) NA ESCOLA.**

**Andréia Marques Fernandes Detoni – Mestranda UNIVÁS.**

**Prof.º Dr. Diego Henrique Pereira – Professor Orientador / UNIVÁS.**

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) de uma pesquisa. Este documento, chamado **Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)**, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com a pesquisadora.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com a pesquisadora. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Se você não quiser participar ou retirar sua autorização, a qualquer momento, não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo.

Pelo presente Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), eu, \_\_\_\_\_, em pleno exercício dos meus direitos, autorizo a minha participação na pesquisa **AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB) NA ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO (PPP) NA ESCOLA.**

O Objetivo deste estudo é investigar as contribuições do Especialista da Educação Básica na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) nas Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, estado de Minas Gerais.

Para tanto, como instrumento de coleta de dados, será enviado no e-mail institucional dos participantes um formulário com questões semiestruturadas, no qual serão feitas algumas perguntas buscando alcançar os objetivos da pesquisa, nos quais você irá contar a percepção que têm a respeito do papel do Especialista da Educação Básica a respeito da elaboração,

implantação e acompanhamento do PPP – Projeto Político-Pedagógico na Instituição Escolar de sua atuação.

Você **não** deve participar desta pesquisa, caso não queira fazer parte deste estudo científico. Quanto aos **riscos** para sua saúde mental, ao participar dessa pesquisa, você poderá se sentir intimidado (a) ou incomodado(a) em expressar a sua opinião a respeito do assunto, podendo gerar uma sensação de desconforto psicológico. Caso isso ocorra, você poderá interromper as suas respostas e não enviar o formulário virtual, e caso haja necessidade de atendimento psicológico, você poderá entrar em contato com o serviço gratuito de apoio psicológico de referência dos servidores e servidoras do Estado de Minas Gerais. Será enviado, juntamente com o formulário da pesquisa, o *folder* sobre o atendimento psicológico gratuito dos servidores estaduais.

Servidores interessados no atendimento psicológico gratuito devem enviar um e-mail para: [scpmso@planejamento.mg.gov.br](mailto:scpmso@planejamento.mg.gov.br), com nome, telefone de contato e MASP, e aguardar as orientações para a realização das sessões.

Este estudo poderá não lhe trazer benefícios diretos ou imediatos, além da oportunidade de poder refletir sobre as questões abordadas, mas poderá haver mudanças no processo de abordagem do PPP – Projeto Político-Pedagógico nas Instituições de Ensino após os (a) participantes tomarem conhecimento das conclusões deste trabalho.

Desta forma, declaro ter sido esclarecido (a) e estar de acordo com os seguintes pontos: **o presente trabalho terá como objetivo geral compreender a relação do Especialista da Educação Básica (EEB) na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) na escola.**

Quanto à sua identidade, ela será mantida em **sigilo** e nenhuma informação será dada a outras pessoas que não façam parte da equipe de pesquisadores. Na divulgação dos resultados desse estudo, seu nome não será citado. Não será necessário ressarcimento de despesas (por exemplo, alimentação, diárias, transporte ou taxas de postagem de Correio, etc), pois a coleta de dados será feita virtualmente com o (a) participante por meio de formulário *online*.

Os registros coletados no ato do preenchimento e envio do formulário ficarão sob sigilo. O seu nome não será comunicado aos demais profissionais que trabalham na instituição, mas o relatório final, contendo citações anônimas, estará disponível para os interessados, inclusive para apresentação em encontros científicos e publicação em revistas especializadas, sem citar o seu nome, de forma individual.

Não haverá qualquer despesa ou ônus financeiro aos participantes voluntários deste projeto científico e não haverá qualquer procedimento que possa incorrer em danos físicos ou

financeiros ao voluntário e, portanto, não haveria necessidade de indenização por parte da equipe científica e / ou da instituição responsável. Qualquer dúvida ou solicitação de esclarecimento, o participante poderá contatar o responsável pela pesquisa, a Mestranda **Andréia Marques Fernandes Detoni**.

Ao final da pesquisa, se for do meu interesse, terei livre acesso ao conteúdo da mesma, podendo discutir os dados com a pesquisadora. Vale salientar que este documento será impresso em duas vias e uma delas ficará em minha posse. Dessa forma, uma vez tendo lido e entendido tais esclarecimentos e, por estar de pleno acordo com o teor do mesmo, dato e assino este termo de consentimento livre e esclarecido.

Em caso de dúvidas sobre o estudo, você poderá entrar em contato com os pesquisadores Andréia Marques Fernandes Detoni (Mestranda) e/ou seu Professor Orientador, Prof.º Dr. Diego Henrique Pereira. **Telefone de contato da pesquisadora** (para dúvidas relacionadas à pesquisa): (35) 99802-9349 e da Secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa da UNIVÁS (35) 3449-9232, no período entre 8 às 11 horas e das 13 às 16 horas de segunda a sexta-feira.

Desde já os nossos agradecimentos pelas suas contribuições com o estudo científico e o avanço na área educacional.

**Rubrica da pesquisadora:** \_\_\_\_\_

**Rubrica do (a) participante:** \_\_\_\_\_

Pouso Alegre - MG, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2023.

## APÊNDICE B - ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO

PESQUISA DE MESTRADO – UNIVÁS	
Idade:	
Cidade de atuação profissional:	
Curso de Graduação:	
Cursos de Especialização:	
Cursos de Mestrado/ Doutorado:	
Escola que atua como Especialista:	
Tempo de atuação como Especialista:	
Tempo total de trabalho na Educação:	
Seu cargo é designado ou efetivo?	
<p>Caro (a) Especialista(a), o objetivo desse questionário é buscar informações sobre sua atuação profissional como especialista na rede estadual de ensino. Trata-se de uma parte de uma pesquisa de mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade – UNIVÁS. As questões são de múltipla escolha, com uma questão dissertativa ao final do formulário. Pedimos a gentileza que responda às questões com o máximo de atenção e sinceridade possível, assinalando a resposta que mais lhe identifica no momento. Esta pesquisa assegurará todas as questões éticas de preservação da identidade dos entrevistados.</p> <p style="text-align: right;">Desde já, agradeço sua colaboração!            Andréia Marques Fernandes Detoni            (35) 99802-9349.</p>	
Questão 01	Questão 02
<p><i>Atualmente, qual a sua atuação na Educação?</i></p> <p>( ) Atuo somente no estado            ( ) Atuo no estado e no município            ( ) Atuo no estado e instituição federal            ( ) Atuo no estado e rede privada</p>	<p><i>Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual que você atua:</i></p> <p>( ) Conheço profundamente            ( ) Conheço razoavelmente            ( ) Já ouvi falar, mas não conheço            ( ) Minha escola não possui PPP</p>
Questão 03	Questão 04
<p><i>Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual que você atua:</i></p> <p>( ) Participei ativamente da elaboração</p>	<p><i>Sobre o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual que você atua:</i></p> <p>( ) O PPP é estudado cotidianamente</p>

<input type="checkbox"/> Participei esporadicamente da elaboração <input type="checkbox"/> Fui consultado sobre algumas questões para elaboração <input type="checkbox"/> Não participei da elaboração, pois não fui convidado	<input type="checkbox"/> O PPP é consultado somente quando há demandas <input type="checkbox"/> O PPP depois de elaborado, não é mais retomado <input type="checkbox"/> Nunca tive contato com o PPP
<b>Questão 05</b>	<b>Questão 06</b>
<i>Na sua opinião, qual a principal função do Projeto Político-Pedagógico (PPP)?</i>  <input type="checkbox"/> Resolver problemas cotidianos <input type="checkbox"/> Estabelecer diretrizes para o andamento das atividades <input type="checkbox"/> Ser base para a criação do Regulamento <input type="checkbox"/> Trazer normas e leis de conduta	<i>Na sua opinião, qual o caráter do Projeto Político-Pedagógico (PPP)?</i>  <input type="checkbox"/> Caráter Normativo <input type="checkbox"/> Caráter Formativo <input type="checkbox"/> Caráter Punitivo <input type="checkbox"/> Caráter Estratégico
<b>Questão 07</b>	<b>Questão 08</b>
<i>Na sua opinião, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é um documento que promove:</i>  <input type="checkbox"/> Práticas Éticas <input type="checkbox"/> Práticas Morais <input type="checkbox"/> Práticas de Planejamento <input type="checkbox"/> Práticas Pedagógicas	<i>Na sua opinião, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) se relaciona mais com:</i>  <input type="checkbox"/> Funções Administrativas <input type="checkbox"/> Funções Pedagógicas <input type="checkbox"/> Funções Sociais <input type="checkbox"/> Funções Legais
<b>Questão 09</b>	<b>Questão 10</b>
<i>Sobre sua visão do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Escola Estadual que você atua:</i>  <input type="checkbox"/> Ele de fato é um documento norteador de práticas educacionais.  <input type="checkbox"/> Ele existe, mas não é utilizado no dia a dia.  <input type="checkbox"/> Ele é utilizado só quando existem problemas.  <input type="checkbox"/> Não tenho ciência sobre a utilização do PPP na escola em que atuo	<i>Na sua opinião, o Projeto Político-Pedagógico (PPP) poderia ser melhor utilizado, se:</i>  <input type="checkbox"/> Fosse melhor estudado.  <input type="checkbox"/> Participássemos ativamente em sua elaboração.  <input type="checkbox"/> Tivéssemos tempo para utilizá-lo.  <input type="checkbox"/> O documento estivesse de acordo com a realidade da escola.
<b>Questão 11</b>	<b>Questão 12</b>
<i>Na sua opinião, de quem é a função de fazer valer o Projeto Político-Pedagógico (PPP)?</i>  <input type="checkbox"/> Do estado <input type="checkbox"/> Da direção da escola <input type="checkbox"/> Da supervisão e orientação <input type="checkbox"/> Dos professores	<i>Além do corpo gestor da escola, quem participa da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP)?</i>  <input type="checkbox"/> Os alunos <input type="checkbox"/> A comunidade <input type="checkbox"/> Os professores

	( ) O estado
<b>Questão 13</b>	<b>Questão 14</b>
<i>Com qual frequência o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é atualizado em sua escola:</i>	<i>Com qual frequência o Projeto Político-Pedagógico (PPP) é estudado e discutido com os membros da escola?</i>
( ) Semestralmente ( ) Anualmente ( ) De 02 em 02 anos ( ) Quando muda a direção	( ) Mensalmente ( ) Semestralmente ( ) Anualmente ( ) O PPP não é estudado
<b>Questão 15</b>	<b>Questão 16</b>
<i>Em sua opinião, qual a principal função do Especialista em sua escola?</i>	<i>Qual documento é mais utilizado em sua escola como diretriz para ações cotidianas?</i>
( ) Estabelecer e fazer valer as normativas da escola ( ) Dar suporte pedagógico aos alunos ( ) Atuar por meio de ações disciplinares ( ) Planejar ações administrativas e pedagógicas no contexto escolar	( ) Projeto Político-Pedagógico ( ) Regulamento Interno ( ) Documentos Oficiais Estaduais ( ) As decisões não são baseadas em documentos
<b>Questão 17</b>	
<b>Relate sua experiência em relação a elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico (PPP) em sua escola, apontando pontos positivos e negativos:</b>	

## ANEXO A - PARECER DO CEP

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB) NA ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) NA ESCOLA.

**Pesquisador:** Andréia Marques Fernandes Detoni

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 67617623.0.0000.5102

**Instituição Proponente:** FUNDACAO DE ENSINO SUPERIOR DO VALE DO SAPUCAI

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.995.960

#### Apresentação do Projeto:

O presente projeto tem a intenção de pesquisar a respeito das contribuições do especialista da Educação Básica (EEB) na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) na escola, num percurso de análises e reflexões que envolvem o fazer pedagógico deste educador no contexto educacional. Para tanto, as pesquisas buscarão compreender as possíveis disfunções que atravessam o trabalho deste profissional, bem como investigar o entendimento dos Especialistas da Educação Básica (EEB) acerca da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) na Escola e mapear o cenário atual em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre – MG. A metodologia a ser utilizada será de natureza prática, exploratória, com levantamento bibliográfico de pesquisas e estudos na área.

#### Objetivo da Pesquisa:

O presente projeto de dissertação de Mestrado buscará refletir sobre a importância do papel do Especialista da Educação Básica (EEB) no contexto educacional e investigar as contribuições deste profissional na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico (PPP) nas Escolas Estaduais de Minas Gerais, fazendo um recorte nas

<b>Endereço:</b> Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo	
<b>Bairro:</b> Fátima I	<b>CEP:</b> 37.554-210
<b>UF:</b> MG	<b>Município:</b> POUSO ALEGRE
<b>Telefone:</b> (35)3449-9248	<b>E-mail:</b> pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.995.960

escolas que pertencem à jurisdição da Superintendência Regional de Ensino (SRE) de Pouso Alegre, sul de Minas Gerais. Compreender essa relação implicará conhecer os desafios, anseios e disfunções que permeiam a ação deste profissional na realidade educacional mineira.

**Objetivos Específicos**

- Compreender as possíveis disfunções que atravessam o trabalho do Especialista da Educação Básica no que tange a elaboração, implantação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico – PPP na Escola.
- Investigar o entendimento dos Especialistas da Educação Básica acerca da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico na Escola.
- Mapear o cenário atual em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – MG, considerando os seus aspectos teórico-histórico e metodológico.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa apresenta benefícios diretos e indiretos para o tema estudo. O projeto detalha com clareza os eventuais riscos na participação nesta pesquisa.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevância social e científica.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos de apresentação obrigatória estão presentes.

**Recomendações:**

Não há.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

O presente projeto encontra-se apto a ser iniciado.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2094196.pdf	27/02/2023 23:02:26		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Final_UNIVAS_AD.pdf	27/02/2023 22:51:46	Andréia Marques Fernandes Detoni	Aceito

**Endereço:** Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo  
**Bairro:** Fátima I **CEP:** 37.554-210  
**UF:** MG **Município:** POUSO ALEGRE  
**Telefone:** (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

FACULDADE DE CIÊNCIAS  
MÉDICAS DR. JOSÉ ANTÔNIO  
GARCIA COUTINHO - FACIMPA



Continuação do Parecer: 5.995.960

TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_ANDREIA.pdf	27/02/2023 22:47:58	Andréia Marques Fernandes Detoni	Aceito
Folha de Rosto	ANDREIA_FOLHA_DE_ROSTO.pdf	27/02/2023 22:43:18	Andréia Marques Fernandes Detoni	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

POUSO ALEGRE, 11 de Abril de 2023

**Assinado por:**  
**Silvia Mara Tasso**  
**(Coordenador(a))**

SILVIA MARA  
TASSO:13392822833

Assinado de forma digital por  
SILVIA MARA TASSO:13392822833  
Dados: 2023.07.05 16:05:07 -03'00'

**Endereço:** Av. Prefeito Tuany Toledo, 470; Sala 19A; Bloco Verde; Andar Térreo  
**Bairro:** Fátima I **CEP:** 37.554-210  
**UF:** MG **Município:** POUSO ALEGRE  
**Telefone:** (35)3449-9248 **E-mail:** pesquisa@univas.edu.br

**ANEXO B - LIBERAÇÃO DA PESQUISA – SEE / MG****GOVERNO DO ESTADO DE MINAS GERAIS****Secretaria de Estado de Educação****Subsecretaria de Ensino Superior - Diretoria de Políticas e Programas de Educação Superior**

Ofício SEE/SU/DPPES nº. 9/2023

Belo Horizonte, 26 de julho de 2023.

**Ilma. Senhora****Diretora da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre****Clícia Maria Beraldo Nadalini Hart**

Prezada Diretora,

Encaminhamos o Termo de Autorização para realização do projeto intitulado: **AS CONTRIBUIÇÕES DO ESPECIALISTA DA EDUCAÇÃO BÁSICA (EEB) NA ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E ACOMPANHAMENTO DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) NA ESCOLA.**

A pesquisa tem por objetivo compreender as possíveis disfunções que atravessam o trabalho do Especialista da Educação Básica no que tange a elaboração, implantação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico – PPP na Escola. Investigar o entendimento dos Especialistas da Educação Básica acerca da elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político Pedagógico na Escola. Mapear o cenário atual em relação aos Projetos Políticos Pedagógicos das Escolas Estaduais da Superintendência Regional de Ensino de Pouso Alegre – MG, considerando os seus aspectos teórico-histórico e metodológico.

Solicitamos que seja encaminhado a todas as Escolas Estaduais de sua regional, participantes da pesquisa / projeto, a presente autorização, para que as mesmas possam se preparar para receber o aluno/pesquisador.

Atenciosamente,

**Geniana Guimarães Faria****Secretária Adjunto****Respondendo pela Subsecretaria do Ensino Superior**



Documento assinado eletronicamente por **Geniana Guimarães Faria, Secretária-Adjunta**, em 26/07/2023, às 17:30, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 47.222, de 26 de julho de 2017](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.mg.gov.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.mg.gov.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **70335311** e o código CRC **8A52BAC1**.

Referência: Processo nº 1260.01.0088922/2023-26

SEI nº 70335311

Rodovia Papa João Paulo II, 4143 - Edifício Minas - Bairro Serra Verde - Belo Horizonte - CEP 31630-900

## ANEXO C - CARTA DE RECOMENDAÇÃO DA PESQUISA

**Prezados EEB'S;**

**Cordiais saudações;**

**À pedido da servidora e mestranda encaminhamos a solicitação de apoio para sua pesquisa acadêmica:**

Sou a Andréia Marques Fernandes Detoni, Especialista da Educação Básica (EEB) na Superintendência Regional de Ensino SRE de Pouso Alegre e aluna do Mestrado em Educação, Conhecimento e Sociedade - PPGEducS - da UNIVÁS, bolsista do Programa Trilhas do Futuro. Venho por meio deste, solicitar o apoio da SRE Pouso Alegre, na pessoa de V.S.<sup>a</sup>, para a divulgação e encaminhamento da minha pesquisa junto às escolas de nossa SRE Pouso Alegre, sendo essa pesquisa intimamente ligada a atividade do EEB – Especialista da Educação Básica e a gestão do PPP – Projeto Político-Pedagógico em suas unidades escolares.

O tema da pesquisa é "**As contribuições do Especialista da Educação Básica (EEB) na elaboração, implementação e acompanhamento do Projeto Político-Pedagógico na Escola**".

A pesquisa se debruça sobre a necessidade do aprimoramento das políticas que envolvem o PPP, bem como o levantamento de informações importantes à nossa SRE - Pouso Alegre – MG envolvendo o tema. O tempo para responder a pesquisa gira em torno de 10 minutos, é acessível a todos os EEB'S, tanto contratados quanto efetivos, sendo realizada por meio do link abaixo, até a data de 15 de dezembro de 2023. Ressalto que a participação dos EEB'S de nossa SRE é essencial para que seja possível estabelecer o cenário local em relação a gestão desse importante documento para a Educação.

Agradeço imensamente a colaboração de V.S.<sup>a</sup> e coloco-me à disposição para maiores esclarecimentos.

**Link da pesquisa: <https://forms.gle/jnYZuxdUxgkcE8Cp6>**

Atenciosamente, Andréia Marques Fernandes Detoni

(35) 998029349 - andreia.detoni@educacao.mg.gov.br

*Assessoria de Gabinete*



Superintendência Regional  
de Ensino de Pouso Alegre  
(35) 2103-2400  
sre.pousoalegre.educacao.mg.gov.br  
Av. Vicente Simões, 494 - Jd Guanabara  
37554-100 Pouso Alegre MG

*"Nenhuma herança é tão rica quanto a honestidade"*