

LEIR CARDOSO DOS SANTOS ANJOS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE
E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: LIMITES OU
POSSIBILIDADES?**

GOIÂNIA

2021

LEIR CARDOSO DOS SANTOS ANJOS

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE
E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: LIMITES OU
POSSIBILIDADES?**

Monografia elaborada para fins de avaliação parcial, para conclusão do Curso de Pedagogia, da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Professora Orientadora: Dra. Estelamaris Brant Scarel

GOIÂNIA

2021

LEIR CARDOSO DOS SANTOS ANJOS

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: LIMITES OU POSSIBILIDADES?

Trabalho de conclusão de curso aprovado como requisito parcial para obtenção do grau de Pedagoga da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – Escola de Formação de Professores e Humanidades.

Professora Orientadora: Dra. Estelamaris Brant Scarel

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Professora convidada: Dra. Daniella Couto Lobo

Assinatura

Conteúdo: (até 7,0) _____ ()

Apresentação Oral: (até 3,0) _____ ()

Nota Final: _____ ()

Goiânia, ____ de dezembro de 2021.

Dedico o presente trabalho a

Deus.

E a todos os meus,

familiares.

Por serem sinal de amor e resistência em minha vida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que fizeram parte dessa trajetória da minha vida, dando-me incentivos, em especial, à minha família.

Aos meus pais, Nair Cardoso e Levi Luiz, agradeço pela vida e admiráveis ensinamentos.

Ao meu esposo Marcelo, e minhas filhas Ana Livia e Ana Luiza pelo apoio incondicional e pela compreensão nos momentos difíceis. Obrigada pelo carinho e amor que me fortaleceram nesta jornada.

Estendo este agradecimento a minha querida amiga Marilda que me incentivou a ingressar na universidade

Agradeço também a minha orientadora, Prof. Dra. Estelamaris Brant Scarel, pela oportunidade ensinamentos na condução desta pesquisa, bem como à banca examinadora, em especial à minha querida e amada Prof.^a Dra. Estelamaris Brant Scarel, grande incentivadora deste estudo, sempre compartilhando conhecimentos e experiências e pelas ricas contribuições direcionadas a este trabalho.

Ao Curso de Pedagogia, pela oportunidade de refletir sobre a formação docente, em especial, a todos os professores que contribuíram no meu processo formativo.

A todos que de forma direta ou indireta colaboraram para realização desta pesquisa, registro aqui os meus sinceros agradecimentos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	07
CAPITULO 1 - SOBRE OS FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO/GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA.....	09
1.1 Gestão Escolar Democrática: concepção e história	09
1.2 Aspectos Fundamentais da Gestão Democrática	14
1.3 Conceituação sobre a Democracia.....	18
CAPITULO 2 - A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A BNCC: PONTOS E CONTRAPONTOS.....	20
2.1 A Escola Frente aos Desafios da Gestão Democrática.....	20
2.2 Base Nacional Comum Curricular: aspecto históricos.....	27
2.3 Base Nacional Comum Curricular e os Impactos na Gestão Democrática ..	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS	38
REFERÊNCIAS.....	42

GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NA CONTEMPORANEIDADE E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: LIMITES OU POSSIBILIDADE?

Leir Cardoso dos Santos Anjos*

Estelamaris Brant Scarel**

RESUMO: Este trabalho, de cunho bibliográfico, situa-se na Linha de Pesquisa Educação, Sociedade e Cultural do curso de Pedagogia da Escola de Formação de Professores e Humanidades, da Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC Goiás, tem como ponto de partida o seguinte questionamento: Quais são os limites e as possibilidades para gestão democrática da escola na contemporaneidade tendo em vista as implicações da Base Nacional Comum Curricular? Para o desvelamento de tal problemática a pesquisa procura estruturar-se em dois objetivos fundamentais, os quais direcionam os dois capítulos pertencentes ao corpo do texto. O primeiro capítulo, intitulado de “Sobre os Fundamentos da Administração/Gestão Escolar”, busca conhecer os aspectos históricos relativos à gestão democrática escolar, considerando os seus aspectos conceituais. O segundo capítulo, denominado “A Gestão Democrática e a BNCC: Pontos e Contrapontos”, faz uma reflexão a respeito da gestão escolar democrática na contemporaneidade sob os impactos das políticas neoliberais e da globalização econômica, os quais influenciam sobremaneira a Base Comum Curricular, conseqüentemente repercutindo no processo ensino aprendizagem. Neste sentido, a investigação conclui que o processo de gestão democrática, sob a influência dessas políticas que visam a competição e meritocracia, ainda precisa construir um longo percurso para, de fato, revestir-se do viés democrático.

Palavras-chave: Gestão Escolar. Democratização. BNCC. Desafios. Atualidade.

* Acadêmica do Curso de Pedagogia da Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

** Professora da PUC Goiás. Doutora. Orientadora.

APRESENTAÇÃO

A presente investigação de cunho teórico referendou-se nos seguintes autores: Ribeiro (1988); Libâneo (2004; 2012); Paro (2001; 2003); Costa-Hubes (2019); Freitas (2018), além de outros autores que, durante o desenvolvimento da pesquisa, contribuíram para a compreensão do tema sobre: “Gestão Democrática da Escola na Contemporaneidade e a Base Nacional Comum Curricular: Limites ou possibilidades?”. A partir desta temática a pesquisa procura conhecer o conceito de gestão escolar e os seus aspectos históricos até os dias atuais e, também, compreender os pontos e contrapontos que a Base Nacional Curricular impõe ao processo de gestão.

Toda a trajetória de análise e reflexão a respeito deste objeto de pesquisa gira em torno da seguinte problemática: “Quais são os limites e as possibilidades para gestão democrática da escola na Contemporaneidade tendo em vista as implicações da Base Nacional Comum Curricular?”. Assim, a investigação busca, a partir de estudos e leituras explicitar todo o processo histórico da gestão escolar na atualidade.

Tendo em vista essa temática, a presente pesquisa procura encaminhar-se pelo desenvolvimento de dois capítulos, o primeiro deles intitulado de “*Sobre os Fundamentos da Administração/Gestão Escolar*”, buscamos conhecer o conceito administração/gestão escolar e seus aspectos historicamente construídos, conforme apontado no desenvolvimento do capítulo. Conceitualmente, acerca da administração escolar, Ribeiro (1988) acentua que os fundamentos teóricos são marcados pelas transformações decorrentes da industrialização e urbanização e, principalmente, pelas exigências que a sociedade moderna opera, que são as demandas do sistema capitalista. Assim, o desdobramento deste capítulo deduz que na atualidade os fundamentos que circundam o termo gestão escolar atendem essencialmente aos interesses políticos e econômicos da classe dominante.

O segundo, sob o título “*A Gestão Democrática e a BNCC: Pontos e Contrapontos*”, a pesquisa centra-se na preocupação de refletir sobre a gestão democrática e os impactos trazidos pela Base Nacional Comum Curricular, considerando-se que os fundamentos da “gestão escolar democrática” encontram-se inerentemente articulados com as políticas neoliberais, uma vez que em seus processos históricos vêm atrelados às mudanças oriundas dos interesses da classe

dominantes. A análise levantada neste capítulo partiu da tentativa de apreensão do sentido crítico que esta reforma curricular ocasiona, tentando a partir disso, indicar os contrapontos que se impõe à gestão escolar a fim de lançar luz à gestão democrática. Percebemos que muitos foram os desafios impostos à democratização do ensino na atualidade em virtude tanto das políticas neoliberais como da globalização econômica.

Enfim, após essa caracterização sobre a trajetória da pesquisa, entendemos que há uma pertinente observação no que se refere à Base Nacional Comum Curricular, que é a de entender que esta reforma preza pela padronização dos currículos, introduzindo de forma sutil os ingredientes básicos para fortalecer os processos de avaliação de larga escala. É com base nesta inquietação que lançamos uma reflexão crítica sobre as implicações que a Base Nacional Comum Curricular impõe à gestão escolar democrática, evidenciando, tal como apontado nas reflexões do capítulo dois, que os limites impostos a ela vêm contraposto aos princípios democráticos.

CAPITULO 1 - SOBRE OS FUNDAMENTOS DA ADMINISTRAÇÃO/ GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Este item dedica-se a discutir sobre os fundamentos teóricos da gestão democrática. Entendemos que aprofundar os conhecimentos que circundam esta temática constitui-se um desafio indispensável sobretudo na Educação Básica. Para tanto, este estudo terá como referenciais teóricos os seguintes autores: Ribeiro (1988); Libâneo (2004; 2012); Paro (2001; 2003); Kuenzer (2001); e demais autores que futuramente vierem a contribuir com esta pesquisa.

1.1 Gestão Escolar Democrática: concepção e história

Para tratarmos da gestão escolar democrática é preciso que, antes, lancemos um breve olhar sobre o conceito de administração em geral e, em seguida, tracemos alguns apontamentos históricos.

Ribeiro (1988) destaca que os fundamentos teóricos acerca da administração passam por transformações em razão da industrialização e a urbanização, que foram marcadas pelas profundas modificações e por novas exigências sistema capitalista.

Na visão de Ribeiro (1988), a “[...] administração escolar antes de mais nada deve atender a uma filosofia e a uma política de educação, no que elas se aplicarem ao funcionamento das escolas” (RIBEIRO, 1988, p. 36). Devido à crescente e complexa mudança na realidade sócio-histórica desencadeou-se um novo cenário nas políticas de instrução da escola, as atividades referentes à organização nas instituições agregam outras culturas e valores.

Contudo, a escola não poderia ficar de fora diante de tais mudanças de cenário na sociedade, a partir do sistema econômico. Assim, exigia-se uma nova organização para atender à produção em massa e ao mercado de trabalho, favorecendo a nova reestruturação para atender à demanda de mão de obra.

Segundo Ribeiro (1988), fica evidente a necessidade de implantar novas filosofias de educação devido à urbanização, surgindo a necessidade de a escola ter uma nova organização pois “suas atividades específicas começam a ser

sobrecarregadas pela multiplicação, variação e extensão das coisas que devem ensinar e fazer aprende” (RIBEIRO, 1988, p. 27).

Na visão deste autor, “[...] a Administração é uma atividade essencialmente útil, um instrumento ou meio através do qual os objetivos fundamentais do processo educativo podem ser mais completa e eficientemente alcançados.” (RIBEIRO, 1988, p. 78).

Logo, o conceito trazido por Ribeiro (1988) sobre administração escolar aborda as ideias de Taylor¹ (1856-1915) nos Estados Unidos e as de Fayol² (1841-1925) na França, justificando que a doutrina Fayol de organização possui “flexibilidade e iniciativa”.

Partindo das teorias de Taylor, Ribeiro (1988) entende que o processo de administrar uma escola assemelha-se a administrar uma empresa, pois os princípios administrativos da primeira fundamentam-se nos mesmos da segunda. Nas suas palavras:

- a) A Administração escolar é uma das aplicações da Administração Geral; ambas têm aspectos, tipos, processos, meios e objetivos semelhantes.
- b) A Administração escolar deve levar em consideração os estudos que se fazem nos outros Campos da administração e, por sua vez, pode oferecer contribuições próprias utilizáveis pelos demais. (RIBEIRO, 1988, p. 95).

Diante disso, entendemos que o autor tem como referência uma visão geral do termo Administração, que tem como pressupostos a ordem, o equilíbrio com a função de regular o processo de decisões à luz dos critérios de eficiência e eficácia, termos abordados nas teorias de Taylor e Fayol.

Dando continuidade ao seu raciocínio, Ribeiro (1988) elenca dois objetivos da administração escolar no processo de escolarização: a unidade e a economia. A unidade permeia o campo da harmonia e equilíbrio do grupo escolar. Já a economia

¹ “Conjunto das teorias para aumento da produtividade do trabalho Fabril, elaboradas pelo engenheiro norte-americano Frederick Winslow Taylor. Abrange um sistema de normas voltadas para o controle dos movimentos do homem e da máquina no processo de produção, incluindo propostas de pagamento pelo desempenho do operário (prêmios e remuneração extras conforme o número de peças produzidas). O sistema foi muito aplicado nas medidas de racionalização e controle do trabalho Fabril, mas também criticada pelo movimento sindical, que o acusou de intensificar a exploração do trabalhador e de desumanizá-lo, pois procura automatizar seus movimentos” (SANDRONI, 2003, p. 592).

² “Conjunto de métodos de racionalização da produção elaborado pelo industrial norte-americano Henry Ford, baseado no princípio de que uma empresa deve dedicar-se apenas a produzir um tipo de produto. Para isso, a empresa deveria adotar a verticalização, chegando a dominar não a pena as fontes das matérias-primas, mas até os transportes de seus produtos. Para reduzir os custos, a produção deveria ser em massa, e dotada de tecnologia capaz de desenvolver ao máximo a produtividade de cada trabalhador”. (SANDRONI, 2003, p. 592).

é fundamental para organização dos recursos são as bases das atividades do clássico conceito de ter “melhor rendimento com mínimo dispêndio”. (RIBEIRO, 1988, p. 98). É esse seu aspecto puramente tecnológico, no sentido de aproveitamento e distribuição do tempo. Segundo o autor:

A administração escolar deve igualmente, como a de qualquer outro tipo de empresa, resolver dentro do setor da economia, a questão dos sistemas de medida para o rendimento do trabalho e o aproveitamento do material. (RIBEIRO, 1988, p. 98).

Nesse sentido, para Ribeiro (1988), a organização da administração escolar visa a uma administração geral numa perspectiva empresarial, reconhecendo os princípios e métodos da administração científica.

Não obstante as origens do conceito, novos ideais surgem na organização escolar devido às mudanças e às novas exigências que marcam o mercado no século XX. Os avanços científicos, os novos paradigmas da tecnologia trazem uma reestruturação na economia e, concomitantemente, na relação com a produção e o trabalho, exigindo cada vez mais qualidade e baixo custo na técnica de produção engendrada pela lógica do capitalismo industrial, sustentada pelas ideologias do taylorismo/fordismo, que tem clara marca do instrumentalismo.

Em decorrência dessas novas bases nas relações sociais, a intensificação de padrões de produção e de consumo apresentam novas formas econômicas e socioculturais. Segundo Kuenzer (2001, p. 34): no final do século XX, passam a existir “novas relações entre o trabalho, ciência e cultura tais quais constitui historicamente um novo princípio educativo, um novo projeto pedagógico” no intuito de formar intelectuais/trabalhadores para atender às novas demandas postas pela globalização³, econômica, a qual centra-se numa lógica dominante pela racionalidade econômica. Com isso o princípio da organização escolar tem que se adequar ao modelo de administração científica com um paradigma que concentra em unidade fabril, cujo planejamento gerencial é caracterizado pela verticalidade, desdobrando em vários níveis operacionais.

³ “Este é o processo pelo qual a população do mundo se torna cada vez mais unida em uma única sociedade. a palavra só entrou em uso geral nos anos 80. As mudanças a que ela se refere tem altas cargas políticas e o conceito é controverso, pois indica que a criação de uma sociedade mundial já não é projeto de um estado-nação hegemônico, e sim o resultado não-direcionado da interação social em escala global”. (BOTTOMORE; OUTHWAITE, 1996, p. 340).

De acordo com Kuenzer (2001), em decorrência desta nova concepção, o espaço escolar é rigidamente organizado com estratégias centralizadoras fazendo que a comunidade escolar não alcance a autonomia, que é um dos princípios de uma gestão democrática. Na visão desta autora, no entanto,

[...] a efetiva democratização da educação só será possível com a efetiva democratização da sociedade em outro modo de produção, onde todos os bens materiais e culturais estejam disponíveis a todos os cidadãos. Esta utopia, no entanto, parece ficar mais distante na medida em que não só os esforços neoliberais, mas a própria diversificação que ocorre entre os trabalhadores dificulta a organização coletiva indispensável para que se opere as transformações necessárias (KUENZER, 2001, p. 38).

Diante deste movimento taylorista/fordista, a partir da lógica capitalista, da racionalidade financeira cria-se uma política educacional restritiva, descorporificando os princípios que descreve a gestão democrática nos documentos legais. Mas afinal o que dizem os textos legais?

O debate sobre o princípio da gestão democrática na educação pública brasileira foi inaugurado de forma mais efetiva a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e também por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/1996 (BRASIL, 1996).

Desde estes marcos legais, no Brasil, a discussão sobre organização e gestão democrática do sistema de ensino da escola tem se intensificado, tendo como objeto de estudos e análises as formas sobre as quais a mesma se constituiu no momento de reestruturação produtiva do sistema capitalista, da globalização da economia e dos avanços tecnológicos, cujas políticas públicas educacionais são levadas aos ajustes do modelo de desenvolvimento neoliberal.⁴

Feitos esses esclarecimentos, voltemos à legislação. Após a abertura política no Brasil, em 1988, foi promulgada a sua Constituição Federal, que trata da gestão democrática na escola em seu artigo 206, conforme a seguir: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: VI – gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988).

⁴ De acordo com Anderson (1998, p. 9): “O neoliberalismo nasceu logo depois da segunda guerra mundial, na região da Europa e da América do Norte onde imperava o capitalismo. Foi uma reação teórica e política veemente contra o estado intervencionista e de bem-estar. Seu texto de origem é *O Caminho da Servidão*, Friedrich Hayek, escrito em 1944. Trata-se de um ataque aproximando contra qualquer limitação do Estado, denunciando como uma ameaça letal à liberdade, não somente a Econômica, mas também política”.

A partir dos princípios atribuídos na Constituição de 1988, o caráter da gestão democrática é regulamentado posteriormente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Lei 9.394/1996, artigo 14, determinando o seguinte:

Art. 14. Os Sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II- participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.

Frente a este panorama legal, a sociedade brasileira vê-se diante de mudanças significativas nas estruturas organizacionais da escola, tornando a participação o elemento principal para construção deste processo democrático, implicando que todos possam contribuir nas decisões do processo educativo.

Numa abordagem histórica acerca do processo da gestão, podemos delinear a partir da redemocratização do país uma nova gestão escolar que vislumbra um ensino mais democrático, transformando-se em uma utopia. Segundo Paro (2003), a “utopia” da gestão escolar democrática não quer dizer que não possa vir a existir, mas que muitas vezes as condições concretas não condizem com a realidade das que estão explícitas nos documentos legais que regem a educação.

Paro (2003) acredita que a relação que existe no interior da escola se articula com os interesses dominantes, cumprindo, assim, uma função reprodutora de certa ideologia, negando os valores sociais sem horizonte para as transformações. Nas suas palavras:

Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas uma coisa é falar de suas potencialidades [...] uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. Uma outra coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. (PARO, 2003, p. 10).

Na visão de Paro (2003), a escola nega os valores que foram alcançados historicamente, sendo uma mera chanceladora da injustiça social. Por isso, se ela quiser ser um instrumento de transformação, precisa ser aperfeiçoada como um verdadeiro embrião de gestão colegiada articulando os verdadeiros interesses da comunidade escolar.

No entanto, a gestão escolar configura-se em um paradoxo entre as forças sociais e econômicas, assentada numa divisão de trabalho calcada nos pressupostos de administração empresarial, com base nas lógicas hierárquicas e burocráticas não reconhecendo as normativas legais que regem a educação básica.

Diante disso, é possível percebermos que não houve a constituição de uma verdadeira incorporação dos objetivos traçados para uma gestão democrática, uma vez que as concepções ganham mais subsídios administrativos do que propriamente características democráticas. Os modelos de administração continuam sendo a releituras e interpretações de teorias clássicas que predominam na sociedade capitalista apoiada fortemente na lógica da administração empresarial.

Assim, Paro (2003) entende que as práticas políticas e os componentes administrativos precisam

[...] anteceder a atividade administrativa, alimentando a luta pela Conquista das condições objetivas que possibilitaram a realização do processo administrativo. [...], mas esta precedência lógica da prática política não deve servir de pretexto para ignorar a importância determinante também da atividade administrativa. Como já afirmamos, estabelecido o objetivo educativo, é pela atividade administrativa enquanto prática mediadora que se consegue alcançá-lo. A prática administrativa toma o fim como um dado, por isso ela precisa ser complementada, subsidiada, pela atividade política. (PARO, 2003, p. 79).

Contudo essas práticas precisam em seu cotidiano utilizar dos recursos da racionalização para que, de forma efetiva, alcance seus objetivos, que é a constatação de ter a educação enquanto apropriação de saber e de transformação social. Pois entender essas práticas é adequar na participação de tomada de decisões em um processo político administrativo.

1.2 Aspectos Fundamentais da Gestão Democrática

A participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Além disso, proporciona um melhor conhecimento dos objetivos e metas, da estrutura organizacional e de sua dinâmica das relações da escola com a comunidade, e favorece uma aproximação maior entre professores, alunos e pais (LIBÂNEO, 2004, p. 102).

Inferimos, a partir das afirmações acima de Libâneo (2004), que o conceito de gestão democrática valoriza a participação de toda comunidade escolar no processo de tomada de decisões, apontando estratégias conjuntas com vista à construção de

objetivos e metas comuns, numa sintonia com a coletividade e fundamentando-se na autonomia. Em termos conceituais, a gestão democrática supera as limitações do conceito de administração, considerando o todo como relação na organização, de modo a promover a efetividade do conjunto, resultando em mudança de paradigma.

A conceituação de gestão democrática está aliada a uma educação crítica pressupondo um trabalho integrado, que tem como alicerce, no sentido amplo de organização, a interação entre as pessoas para a promoção da construção do processo de formação da cidadania⁵ Para que a organização funcione requer a tomada de direção e também, o controle das decisões. Segundo a expressão de Libâneo (2004, p. 100): “Utilizamos, pois, a expressão organização e gestão da escola, considerando que esses termos, colocados juntos, são mais abrangentes que administração” assim o modo de se organizar assume diferentes significados em seu processo.

Como princípio de uma gestão democrática, a participação é o principal meio de assegurar o envolvimento da comunidade escolar no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização da instituição. Este princípio expressa-se de forma subjacente nos vários momentos da vivência social comprometendo-se com coletivo, tendo em sua essência a reciprocidade, proporcionando à construção e organização de objetivos comuns a todos.

Libâneo (2004) aponta as características de uma gestão democrático-participativa, são elas:

[...] relação entre a direção e a participação dos membros da equipe. Acentua a importância da busca de objetivos comuns assumidos por todos. Defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas da responsabilidade individual. [...] Advoga formas de gestão participativa, mas não exclui a necessidade de coordenação, de diferenciação de competências profissionais entre os membros da equipe, de gestão eficaz e de avaliação sistemática da execução das decisões tomadas (LIBÂNEO, 2004, pp. 123-124).

⁵ De acordo com Paro (2001, p. 9): “O termo cidadania, embora tendo origem que remontam à antiguidade grega, possui um significado moderno e complexo que não podia ser alcançado pelas sociedades daquela época. Para compreendê-lo é preciso ter presente que a cidadania, para além do conceito de pessoa, entendida como um ser natural, dotado de características próprias, supõe a categoria de indivíduo. Este, mais do que um ser que tem características apenas particulares, detém propriedades sociais, que o faz um exemplar de uma sociedade, composta por outros indivíduos que possuem essas mesmas características. Esta não advém de sua simples condição natural, mas o fato de pertencerem a uma sociedade historicamente determinada. Dizer isso implica considerar o conceito de homem histórico, construtor de sua própria humanidade, ou seja, que é, ao mesmo tempo, natureza e transcendência da natureza. Ao transcender a natureza, ele se faz sujeito, condição inerente à sua própria constituição como se histórico. Mas esse “ser” e histórico só existe, só se constrói, de modo social, na relação com os demais seres humanos.

Com isso o conceito de participação se assenta na autonomia, a qual expressa-se na livre escolha dos objetivos e processos de trabalho. Assim, Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012, p. 418), afirmam que: “[...] Será, portanto, muito útil aos objetivos da gestão participativa que os professores compreendam os processos de tomada de decisões do Estado e do sistema educativo”, ficando claro que o processo de decisões não está isolado do sistema político, social e cultural, mas que a participação da comunidade em geral possibilita a familiarização dos serviços oferecidos e o entendimento da organização escolar.

Além disso, Libâneo (2004) acentua que as características de uma gestão escolar democrática assenta-se na autonomia, e que esta é o fundamento da participação. Em suas palavras:

A autonomia é o fundamento da concepção democrática-participativa de gestão escolar, razão de ser do projeto pedagógico-curricular. Ela é definida como faculdade das pessoas de autogovernar-se, de decidir sobre seu próprio destino. Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros (LIBÂNEO, 2004, p. 141).

Neste sentido, a construção da autonomia depende da relação estrutural da política, a qual pode influir positivamente ou negligenciar as ações de uma gestão democrática. Libâneo (2004) afirma que a escola não é um organismo isolado, mas, sim, um sistema que integra e depende das políticas públicas

Para melhor entendimento, o autor explica que a participação escolar deve levar em conta o planejamento, a organização do projeto pedagógico, que é importante e útil que todos da comunidade escolar compreendam que as decisões devem ser tomadas coletivamente e não respaldadas em ações previamente definidas em detrimento do interesse de liderança política.

Em consonância, a participação viabiliza a busca do consenso, a interação visando à resolução das situações apresentadas, o diálogo intersubjetivo valorizando o desenvolvimento de todo o trabalho escolar. Assim, a participação implica meios para uma relação orgânica, cuja responsabilidade da organização é compartilhada. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) essa relação:

[...] implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas, conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 458).

Com essas concepções, fica claro que a gestão democrática se transforma em instância educadora e espaço de trabalho coletivo não sendo organismo isolado. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 458): a gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso de participação “[...] a organização escolar democrática implica não só a participação na gestão mas a gestão da participação”.

Paro (2003) também contribui com a análise dos aspectos da gestão democrática nas escolas públicas, acentuando que o processo da gestão democrática deve integrar necessariamente a participação da comunidade. No entanto, o autor acredita que ainda falta uma precisão maior ao conceito de participação.

Assim, na contemporaneidade os limites dessa administração democrática refletem nas relações que ocorrem na prática, em que a suposta democratização restringe-se aos interesses do Estado. Paro (2003) acentua o seguinte:

[...] parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação. A esse respeito, quando uso esse termo, estou preocupado, no limite, com a participação nas decisões. Isto não elimina, obviamente, a participação propriamente dita, que é a partilha do poder, a participação na tomada de decisões. É importante ter sempre presente este aspecto para que não se tome a participação na execução como fim em si mesmo, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo (PARO, 2003, p. 16).

Na situação atual entendemos que essa fragilidade da participação e autonomia que a gestão escolar apresenta exige a imprescindibilidade da participação popular nas instâncias de tomada de decisões. É notável a relevância que esta democracia liberal promove “[...] em lugar de servir como instrumento para atendimento das necessidades da maioria, o Estado se limita a servir interesse dos grupos minoritários” (PARO, 2003, p. 16).

Mesmo com os avanços alcançados, com a democratização da gestão escolar, ainda existe a necessidade de se verificar em que dimensão essa participação é proporcionada para a comunidade. O termo participação é contraditório em sua essência, de certa forma fica evidente, segundo Paro (2003):

[...] que sua prática está tão perpassada pelo autoritarismo, que o discurso liberalizante mal consegue escamoteá-lo. 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 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 (PARO, 2003, pp. 18-19).

É compreensível que a democracia só se concretize por ações e relações que se dão na prática, e há posições de discursos que ainda precisam evoluir para efetivação da verdadeira conquista do processo de mudanças em que a gestão democrática almeja. Diante dos aspectos abordados sobre a gestão democrática, a participação é um canal legítimo para encorajar as práticas sociais, sendo um espaço que comporta uma perspectiva política, agregando no indivíduo a responsabilidade de atuar de forma ativa nas suas escolhas.

1.3 Conceituação sobre a Democracia

A argumentação elaborada até aqui nos leva ao seguinte questionamento: diante do mundo do capital e das contradições que a sociedade contemporânea apresenta de que tipo de gestão democrática está se falando?

De acordo Rosenfield (1994), a democracia no sentido etimológico da palavra significa o “governo do povo”, o “governo da maioria”, o que pressupõe que a voz da maioria deve ser escutada e levada em consideração nas decisões a serem tomadas. Assim, o sentido estrito da palavra democracia é uma forma política que visa evitar que tais decisões sejam de alguma forma exclusivas a uma certa minoria. Com isso Rosenfield (1994) afirma que o princípio democrático

[...] baseia-se num imaginário formado na possibilidade histórica de uma nova comunidade política, aberta à pluralidade dos discursos e ações políticas e fazendo com que cada indivíduo possa igualmente participar da condução dos negócios públicos (ROSENFELD, 1994, p. 46).

Assim, a democracia faz uso da liberdade, pois possibilita pleitear algo de forma ampla, sem privilégios. É ter condições igualitárias de se posicionar ou disputar algo, de tornar público seu ideário, seu pensamento, sem receio da opinião daqueles que detêm o poder, caracterizando-se pela igualdade e liberdade formais de todos os membros da sociedade.

No contexto da implantação e consolidação da sociedade moderna o significado do regime democrático, que se caracteriza pela igualdade e diversidade formais, a democracia formal é então insuficiente para conduzir as transformações.

Daí a necessidade de encontrar um conjunto de regras que devem ser respeitadas por todos como garantia dos direitos dos cidadãos.

Podemos observar que a concepção de Rosenfield (1998) é sustentada a partir do funcionamento discursivo dos termos: público, política e cidadão. Com isso, os pressupostos que o autor menciona acima possui uma relação de sentidos entre os significados atribuídos para as palavras cidadão, política e público, que, no fio do discurso, produzem um efeito de homogeneidade. Quanto ao sentido do “público”, o autor afirma que, em termos de participação política, “[...] a diferenciação política de cada um em relação aos demais” deve “ocorrer no seu interior”. Já no sentido político “[...] devem obedecer ao princípio da pluralidade, único capaz de assegurar a efetiva realização das liberdades privadas, civis e públicas”.

Assim, Rosenfield (1994) afirma que uma democracia clássica diz respeito ao vínculo do cidadão com o espaço público para o bem de todos, prevalecendo deliberações em relação às necessidades comunitárias, coletivas, e não individuais.

Porém, diante de um sistema capitalista em que nos encontramos, temos que considerar que o conceito de democracia tende a deslizar em seu sentido real da palavra, pois o termo é consolidado em ideologias totalitárias, impostas por um regime político permeado por imposições advindas do poder de uma pequena parte da sociedade, contradizendo-se em seu significado “governo do povo”, o “governo da maioria”. Dessa forma, a democracia se caracteriza como um primado de mercado de valores voltada para um movimento econômico, dando-nos a ilusão de vivenciarmos o real significado de “democracia”.

Como o leitor pode observar, no presente capítulo tratamos dos aspectos conceituais e históricos da gestão escolar, a fim de fundamentarmos a discussão do nosso objeto de pesquisa, o qual será alvo de análise no próximo capítulo, que se trata dos desafios impostos à gestão escolar democrática diante dos impactos trazido pela Base Nacional Comum Curricular.

CAPÍTULO 2 - A GESTÃO DEMOCRÁTICA E A BNCC: PONTOS E CONTRAPONTOS

No capítulo um apresentamos uma breve análise tanto da concepção de Gestão Escolar como da sua história. Neste capítulo iremos fazer uma discussão sobre os desafios postos à Gestão Escolar Democrática na atualidade, considerando a problemática posta ao processo de gestão escolar na atualidade pela Base Nacional Comum Curricular.

2.1 A Escola Frente aos Desafios da Gestão Democrática

Conforme a breve análise efetuada no primeiro capítulo, observamos, a partir dos autores, que a gestão democrática é endossada pelos aparatos legais buscando valorizar a participação de toda comunidade escolar, considerando os princípios da autonomia da coletividade e da participação nos processos de tomada de decisões.

Porém, os autores estudados, conforme citados no capítulo um afirmam em seus escritos que ainda falta uma precisão maior e melhor entendimento do conceito que o termo democrático traz nos aparatos da legislação, pois, na atual conjuntura ainda há muitos limites no que tange à gestão escolar democrático, para de fato exercer o movimento de democracia em suas ações e decisões, porquanto os reflexos nas relações que ocorrem na prática cotidiana ainda se restringe aos interesses políticos de uma sociedade neoliberal.

Na contemporaneidade, diversos estudos têm se voltado para o processo de democratização da gestão escolar entres eles: Libâneo (2004; 2012); Paro (2003); Sá (2011), entre outros. Mas afinal o que é o processo de democratização da escola?

Diante das grandes transformações econômicas que o país se encontra, as Escolas Públicas vêm sofrendo impactos frente às grandes demandas da globalização e aos avanços tecnológicos. Nesse contexto, percebemos a existência de uma crise nas políticas públicas e reduções das ações para melhorias do setor educacional, causando uma asfixia na Educação Brasileira e sobretudo na gestão escolar.

Neste sentido, a escola vê-se na obrigação de deslocar os seus eixos de ensino. Assim deixa-se de

[...] ensinar para aprender o aprender e do formar para treinar, caracterizando um novo tecnicismo, com tipo de ensino centrado no estudante e nas redes de educação por onde ele pode navegar e acessar a qualquer momento o estoque de informações disponíveis de modo democrático e, com, compor sua cesta básica de informação e pseudoconhecimento. [...] chamado de novo paradigma do conhecimento, leva a centralidade da educação e do trabalho nas orientações das políticas de intervenção deliberada postas em práticas por organismos multilaterais (ALMEIDA, 2011, p. 12).

Conforme já vimos apontando, a gestão escolar é perpassada pelo processo de globalização, que tem um caráter coercitivo, assim o ensino, o conhecimento tende a ser um produto, ou seja, uma mera mercadoria afirmando-se numa lógica entranhada pelo capitalismo, acentuando o aprofundamento das desigualdades e a exclusão social, uma vez que paulatinamente o aspecto de uma gestão escolar democrática se perde pelo caminho, conduzida não pela autonomia mas pela autodeterminação dos organismos multilaterais, reeditando assim a lógica do capital.

Diante da incoerência desta lógica, a escola enfrenta um novo paradigma nas políticas educacionais, redirecionando o seu real significado que é o de ser integradora e minimizadora das desigualdades sociais, para a irracionalidade, para deteriorização das conquistas alcançadas ao longo do seu processo histórico, fragilizando-se por isso em seu sentido.

Sà (2011), referenciando-se em Gramsci, adverte que

[...] a escola tem como função social promover as condições para a cidadania como possibilidade da construção de uma nova hegemonia. Porém, esse é um desafio na superação dos modelos escolares pautados pela lógica do capital e na priorização da práxis transformadora capaz de estabelecer novos processos democráticos e participativos, além da valorização dos sujeitos educacionais como intelectuais competentes e comprometidos com um projeto de sociedade pautado na ética, na pluralidade e na diversidade (SÀ, 2011, p. 16).

A continuidade do processo de democratização da gestão escolar requer que se recobre a sua função social, a fim de promover, a partir da conscientização, uma educação emancipatória, buscando refletir sobre suas práticas diante dos problema vivenciados nos contextos escolares, cumprindo, assim, o gestor a tarefa de ser um intelectual orgânico, comprometendo-se não somente com a técnica mas acima de tudo com uma concepção de mundo como homem histórico.

Retomando a questão dos desafios postos ao processo de gestão, esclarecemos que os impasses que a gestão escolar sofre advém em grande medida dos avanços tecnológicos e científicos contemporâneos, da globalização da economia que demandam mudanças nos processos de gestão. No atual contexto, é perceptível os descasos vindo dos poderes públicos em virtude do fortalecimento do seu vínculo com as políticas neoliberais, com as ideologias políticas.

Nesse sentido, temos amplas questões e percalços que a escola enfrenta, tais como o não reconhecimento do profissional da área de atuação, por exemplo, muitos gestores são colocados para atuarem como cumpridores de políticas impostas pelos sistemas de controle, cujas ações vão causando um desmonte na escola e conseqüentemente da gestão democrática, configurando-se cada vez mais em uma sociedade individualista, desafiando a escola na execução do seu trabalho.

Paro (2003, p. 11) ressalta que gestor escolar possui dupla contradição “por um lado, é considerado autoridade máxima no interior da escola dando autonomia e poder de decisões” e, por outro lado, “é constituído em virtude de sua condição de responsável último pelo cumprimento da Lei e da Ordem”, sendo assim torna-se instrumento nos setores da sociedade capitalista, evidenciando as contradições que a gestão democrática defende.

Ainda nessas problemáticas que a gestão escolar enfrenta, Paro (2003) acrescenta que muitas vezes há uma impotência e ausência de autonomia do diretor por falta de se apropriar do saber orgânico e de uma consciência crítica, que lhe confira as condições para alcançar os objetivos educacionais que são intrínsecas à comunidade escolar.

As palavras a seguir reforçam o que estamos refletindo

[...] advém do fato de que, por um lado, ele deve deter uma competência técnica e um conhecimento dos princípios e métodos necessários a uma moderna e adequada administração dos recursos da escola, mas, por outro, sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e a precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior da escola tornam uma quimera a utilização dos belos métodos e técnicas adquiridos (pelo menos supostamente) em sua formação de administrador escolar, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta de recursos, (PARO, 2003, p. 11).

A esse respeito o autor sintetiza que astutamente a escola confere um caráter autoritário mantido pelo domínio do Estado, ludibriando assim o termo que nossa Constituição Federal atribuiu à organização escolar que é a “democracia”. Em suas

conjunturas de organização, a instituição escolar tendencialmente busca os interesses inerentes à sociedade capitalista, que são a manutenção do seu domínio pelo capital e a perpetuação da classe, marxicamente expressando. Isso acirra as contradições, promovendo e sustentando as desigualdades fundantes do atual sistema.

A inércia que uma gestão escolar democrática sofre perpassa por contextos de crises nos setores da sociedade civil, cujas instituições escolares passam a ser instrumentos nas mãos dos governantes. Essas constâncias de crises econômicas são inerentes à sociedade capitalista que é fundada em antagonismos de classes sociais, conforme apresentamos em que alguns poucos detêm o poder econômico e o acesso aos bens de serviços historicamente acumulado, mantendo as margem a maioria da população sem o acesso e sem usufruir dos bens de serviços, em precárias condições de vida, se afirmando assim em uma sociedade fundada nas contradições.

Segundo Sá (2011, p. 44), é preciso uma análise criteriosa e crítica na estrutura e no sentido da educação contemporânea: “[...] Entendemos a importância de desmistificar o que está naturalizando no fazer educacional; de indagar sobre sua legitimidade [...]”, ou seja, a superação desta práxis, exige repensar a obviedade inculcada na consciência da comunidade escolar, a fim de que os indivíduos se situem no tempo e no espaço nos quais a educação está mergulhada.

Somente assim os interessados nos processos de democratização da escola romperiam com esse modelo de gestão escolar que contemporaneamente predomina nesse começo do século XXI, nos quais a educação tem tido valor fundamental para o processo econômico produtivo.

Sá (2011), em uma perspectiva crítico reflexiva afirma que

[...] a superação do caráter neoliberal na prática de gestão educacional nos remete a analisar os limites e as possibilidades para a construção da escola emancipatória, democrática, crítica e libertadora. Poderíamos afirmar que essa é uma exigência de profundas dimensões que se nos impõe a caminhar contra a maré da avalanche neoliberal, para a qual pensar e refletir processos parecem ser coisas obsoletas na era do conhecimento, de resultados imediatos, de vida prática utilitarista (SÁ, 2011, p. 118).

Dessa forma, a autora destaca que os desafios que a atual gestão escolar vêm se fundamentando advém das relações nos quais a sociedade contemporânea se reveste, que são características da competitividade e da individualidade,

dificultando cada vez mais o desenvolvimento dos princípios democráticos que é o envolvimento da coletividade.

Contudo rever esse processo em que a gestão escolar democrática enfrenta requer considerar sua trajetória histórica, pois a educação perpassa por vários avanços e recuos com marcas de uma função social de forma excludente de tal forma que, conforme Gramsci citado por Sá (2011, p. 99), “segue sendo um organismo burguês, no pior sentido da palavra”.

Sá (2011) adverte para o seguinte:

[...] a sociedade contemporânea apresenta mudanças preocupantes. A desagregação dos valores éticos e políticos individualizam a busca de alternativas, pois o sucesso ou insucesso passa a ser de responsabilidade ‘individuais’. Valem mais os interesses pessoais e imediatos dos indivíduos do que princípios voltados para a vida coletiva. A sociedade do salve-se quem puder expõe sua fragilidade e dificulta ações consensuais democráticas e participativas. [...] a reflexão gramsciana, torna-se inconveniente pensar a gestão educacional como um processo imposto ou conduzido por intelectuais eruditos ou como persuasão do fator humano nos moldes da qualidade total neoliberal (SÁ, 2011, p. 119).

Em conformidade com Sá (2011), os discursos oficiais apregoados de que a gestão escolar é democrática se contradizem, pois, ao invés de primarem pela democracia, apresenta-se como um mero empreendedorismo, coisificando-se em contradições e configurando-se cada vez mais no distanciamento do processo emancipatório. A autora afirma que não é tarefa fácil recuperar a democracia escolar, pois os valores que imperam nas relações da sociedade contemporânea são regidos pelo individualismo e pela competitividade, com conteúdo esvaziados de sentido, cujas ciências perdem a razão, o sentido da reflexão, tornando-se mecanismos desprovidos de criticidade, expressando assim os moldes das estruturas neoliberais.

Nesse sentido, cabe, ainda, questionar o seguinte; quais seriam os desafios para a gestão escolar democrática na contemporaneidade? O primeiro deles deriva das questões econômicas por causa do paradigma neoliberal, conforme já discutido no capítulo anterior. O político é o segundo desafio, em virtude de haver jogos de interesses por detrás do discurso da gestão democrática, isto é, interesses políticos que minam a perspectiva da gestão democrática. O terceiro recai sobre as questões sociais, as classes economicamente privilegiadas sofrem grandes impactos diante desta perspectiva da gestão não ser democrática.

Daí, conforme Sá (2011, p. 122), a relevância de a escola investir

[...] na sua capacidade de organizar e desenvolver a cultura, ou seja, a compreensão de educação como espaço político de mudanças. Isoladamente, o processo educacional, desvinculado do contexto político, econômico e social, não opera mudanças, mas reforça a educação de cunho liberal voltada apenas para a emancipação de poucos.

Concernente a essa reflexão, Paro (1990) também afirma que a escola só conseguirá romper com tais desafios se proporcionar uma íntima relação com a comunidade escolar onde está localizada, considerando, além disso, os aspectos econômicos, políticos e sociais ali presentes. Assim, segundo Paro (1990, p. 103), “a questão da educação enquanto fator de transformação social inscreve-se no contexto mais amplo do problema das relações entre educação e política”. Na sua visão, quando a gestão escolar consegue apreender os determinantes sociais, políticos e econômicos a educação se revela como fator de transformação social rompendo com os desafios, assentando-se na real concepção de uma organização democrática, desvinculando-se das amarras subjacentes às concepções capitalistas.

Na contemporaneidade os desafios disseminados pelas instituições escolares se revelam em estados anacrônicos, pois, segundo Paro (1999), há

[...] A escola revela-se, assim, um local onde a obtenção do apoio às propostas da classe burguesa não se dava de maneira tão segura e definitiva como se imaginava, mostrando-se, em vez disso como um terreno de persuasão, onde a imprevisibilidade dos resultados recomendava certas medidas de prudência quanto à maneira, à natureza e à quantidade do saber a ser distribuído às massas da população. [...] o desinteresse crescente da classe dominante pela generalização de uma educação de qualidade pode ser ilustrado pelas diversas formas pelas quais, com a contribuição da própria ação estatal, a escola vem sendo negada em sua função específica de distribuição do saber (PARO, 1990, p. 108).

Outra maneira para superação de tais desafios, de acordo com Paro (1990), é a forma de organização do ensino, confrontando a perceptível negação do saber escolar mediante a articulação de políticas e métodos pedagógicos com ideias que levam à minimização do conhecimento reduzindo o espaço de participação crítica. Na perspectiva deste autor, além disso,

[...] A constante diminuição relativa das verbas governamentais a ela endereçadas constata com a situação precária em que se encontra o ensino no país, com prédios e instalações escolares em péssimo estado, escassez de professores e funcionários, inadequados de recursos didáticos e escassez de material escolar em geral, classe superlotadas, baixos salários

de professores e pessoal em geral, falta de segurança nas escolas etc. (PARO, 1990, p. 109).

Em consonância Libâneo e Silva (2020), para romper com esses imprevistos as escolas teriam que ter uma pauta mínima em torno de suas finalidades educativas, que são princípios que indicam uma orientação filosófica, concepções de valores que fundamentam a organização de um sistema de ensino expressando uma concepção de sociedade visando a uma educação de qualidade. Essas finalidades educativas indicariam ao sistema de ensino a direção e sentido dos processos educativos, evidenciando os juízos de valores, definindo assim, critérios de ensino, expressando a intenção e o interesse dos diferentes grupos que compõem a comunidade.

Lenoir, citado por Libâneo e Silva (2020), destaca que as finalidades educativas exprimem tanto orientações explícitas quanto implícitas, por isso

[...] a questão das finalidades educativas escolares é complexa e controversa. As nações têm hoje um interesse real pela escola, ela é vista como necessidade e, às vezes, como panaceia para os problemas da sociedade. No entanto, quando se trata da discussão de finalidades, surgem diferentes entendimentos dos conteúdos de democracia ou justiça e sobre os usos deles, assim como de concepções acerca de objetivos, funções e formas de funcionamento das escolas (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 818).

No entanto, segundo Libâneo e Silva (2020), essas finalidades na contemporaneidade se apresentam na contramão, por causa de estarem perpassadas de intenções ideológicas e políticas e, também, em razão de estarem vinculadas às relações de poder no âmbito nacional e internacional, pois as políticas oficiais neoliberais têm claras tanto as finalidades visando objetivos que eles impõem haja vista a atual Base que normatiza o ensino.

Ainda neste sentido Libâneo e Silva (2020) afirma o seguinte:

A elaboração das finalidades ocorre no plano social e político em distintas instâncias institucionais, governamentais, empresariais, profissionais, associativas, expressando interesses e relações de poder das correntes filosóficas, sociológicas, psicológicas, etc., que vigoram no campo educacional de onde surgem teorias da educação. Especialmente no plano acadêmico, é oportuno mencionar os embates correntes no campo da educação acerca do papel social das escolas, de onde se originam acentuados dissensos em torno do significado de 'qualidade de ensino', dificultando formas de lutas política frente à clareza de finalidades e o objetivos expressos nas políticas neoliberais para a educação (LIBÂNEO; SILVA, 2020, p. 819).

Essas finalidades estão em disputa no campo da educação e têm gerado dissenso, levando a diferentes entendimentos, por exemplo, do que seja a qualidade de ensino. Com isso há uma diversidade de respostas dificultando a forma de luta política acerca das finalidades da escola e do conhecimento escolar.

Em suma, a finalidade que a gestão escolar democrática deve almejar segundo os autores, é a qualidade do ensino, a valorização da educação e a eliminação do obscurantismo e da desigualdade social. Mas, diante do atual contexto, é pouco provável que a finalidade de uma gestão escolar democrática seja abraçada, pois é visível o desprezo e o desinteresse em investir na formação histórico-social do ser humano. Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular tem evidenciado esse descompromisso com um viés mais impositivo. O que discutiremos a seguir.

2.2 Base Nacional Comum Curricular: aspecto históricos

Para compreendermos melhor a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), na perspectiva como foi sistematizada, lançaremos nosso olhar para sua trajetória histórica.

Ao dirigirmos nosso olhar para os registros contidos na história da educação brasileira contemporânea, observamos que a trajetória do movimento de construção da BNCC se apropria de tendências ligadas aos dos organismos internacionais, que assumem características marcantes, contribuindo, dessa forma, para o acirramento das contradições sociais num cenário em que o capitalismo inaugura uma nova era para educação escolar. Como consequência, percebemos que a burguesia, via BNCC, vem buscando esvaziar e secundarizar os conhecimentos conquistados ao longo da história da educação do Brasil.

Ao aludir à construção da Base Nacional Comum Curricular, Souza (2019) destaca que os direitos à educação foram subalternizados:

A Base Nacional Comum Curricular, instituída pela Resolução CNE/CP n. 2, de 22 de dezembro de 2017, tem sido alvo de inúmeros questionamentos, entre eles a forma intempestiva e aligeirada como foi apresentada (e não discutida e analisada) nos sistemas municipais de ensino, assim como sua lógica prescritiva. Embora sua previsão legal tenha sido apresentada na Constituição Federal de 1988, enfatizada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 e pelo Plano Nacional de Educação de 2014, trazemos para a análise - sob a égide da afirmação do direito subjetivo à educação de qualidade previsto na Carta Magna - as mudanças na redação

da Lei 9394/96 para dar lastro à normatização da BNCC, tendo como marco temporal o período de Golpe de Estado que destituiu a Presidenta Dilma Rousseff, somados à análise da conjuntura socioeconômica e política brasileira (SOUZA, 2019, p. 73).

Essas afirmações levam-nos à dedução de que a BNCC é inconsistente embora a Constituição brasileira de 1988 determine entre os seus objetivos fundamentais “o direito à educação de qualidade”. Além disso, percebermos que a Constituição se fragiliza frente aos propósitos neoliberais, que articula conjuntos de elementos padronizados por avaliações para atingir um “postulado de qualidade”, maquiando a construção de uma sociedade justa, livre e igualitária, formando, assim, um misto de ideias e uma dualidade nos objetivos de aprendizagem.

Embora a Constituição 1988 não discuta especificamente sobre questões curriculares, no entanto, essa Lei aborda de um modo geral orientações para ensino. A aplicabilidade tratada nos artigos 210 e 211, §1º, da Constituição 1988 sinaliza para uma base comum que visa assegurar um ensino igualitário em âmbito nacional com proposta de homogeneização do currículo. Nesse sentido, a Lei determina o que se segue:

Art. 210. Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais (BRASIL, 1988).

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 1º A União organizará o sistema federal de ensino e o dos Territórios, financiará as instituições de ensino públicas federais e exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios (BRASIL, 1988).

É notório que no período em que esses artigos foram construídos existiam interesses que sinalizavam para implantação de uma base comum curricular que assegurasse não a igualdade de acesso e de oportunidade em âmbito nacional, mas, sim, os interesses de universalização de políticas que tinham como sinônimo a homogeneização curricular.

Na concepção crítico-reflexiva de Sena (2019):

[...] um currículo igual para todos é uma proposta no mínimo desrespeitosa, mas, é também contrademocrática. Fere a autonomia das redes de ensino, dos professores e de todos que fazem a escola. A homogeneização desrespeita as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, inclusive, suas conquistas, no âmbito de legislação educacional, as quais não parecem ter valor na BNCC (SENA, 2019, p. 20).

As intervenções de garantia do direito à educação pública de qualidade não cessam como citado acima pois perpassam por várias reformas, dentre elas a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB n. 9394/1996 e as metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, orientando referências para a educação básica. Outra reforma ligada às políticas que se alinhavam à BNCC é apontada também nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), que dão o direcionamento e a uniformização aos conteúdos escolares que conduzem a planejamentos de ensino como princípios organizadores de seus currículos.

As reformas curriculares se articulam entre si e se complementam ao perpassarem pelo campo das políticas públicas neoliberais para educação básica, por meio das quais é perceptível a consonância das mesmas ideias em seus artigos. Os princípios norteadores encontram-se no art. 9º, inciso IV, e art. 26 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional da seguinte maneira:

Art. 9º, inciso IV – estabelecer, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e o Municípios, competências e diretrizes para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, que nortearão os currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum (BRASIL, 1996).

Art. 26º – Os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum, a ser completada, 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 (BRASIL, 1996).

Já o Plano Nacional de Educação (PNE), instituído pela Lei nº 13.005/2014, determina para a educação básica diretrizes, metas e estratégias que devem guiar e cumprir as políticas educacionais no decênio 2014/2024 em todos os níveis da educação, atribuindo aos estados e municípios suas responsabilidades de criarem planos para o alcance das metas traçadas na vigência proposta pelo plano. Tais metas impostas pelo plano devem sofrer monitoramento contínuo, exemplo destas imposições de monitoria são as avaliações que visam medir se tais metas estão sendo alcançadas. Essa e outras reformas já destacadas acima indicam com precisão os interesses tanto de instrumentalizar o ensino como de mercantilizar a educação.

Percebemos que a promessa de modernização e de racionalização com vista a uma educação de qualidade foi mais um desvairado argumento para breçar o avanço. De acordo com Marsiglia et al. (2017)

A partir dos anos 1990, com o desenvolvimento do neoliberalismo no país, a educação pública brasileira foi sendo ajustada às demandas da ideologia da globalização. Para a potência hegemônica, a “nova era” pressupunha que os países pobres deveriam concentrar seus esforços em economizar tanto quanto possível para honrar os compromissos firmados com os credores financeiros. Mas, ao mesmo tempo, a perda de direitos, o desemprego estrutural, a precarização do trabalho, dentre outros impactos das reformas neoliberais não poderiam se constituir como ameaça à estabilidade do sistema. [...] a política educacional foi alcançada como estratégia para atenuar, ao menos no plano ideológico, os efeitos decorrentes da implantação das reformas ocorridas na periferia do sistema político econômico mundial. (MARSIGLIA et al., 2017, p. 112).

Como podemos observar, as reformas do ensino historicamente se afirmam como um mecanismo para alcançar os interesses econômicos almejados pelos organismos multilaterais. Esse movimento tem claros objetivos ancorados nas políticas neoliberais, que são a regulação social. Assim, essas reformas têm como estratégias atenuar planos ideológicos com o discurso de responsabilização individual, marcas que definem o sistema capitalista. Com referência à Educação, Sena (2019, p. 22) salienta que “alinhar a educação aos interesses econômicos, seria a forma mais rápida de qualificar trabalhadores para a lógica e demandas do mercado que passavam por grandes mudanças em sua base de produção”.

Depois desses marcos legais que sustentaram o sistema educacional, destacados acima, após idas e vindas, em 2017 surge uma versão final da nova reformulação curricular para organizar a educação básica. Dentro desse contexto nasce a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), com uma política visando regulamentar o que se julga essencial para aprendizagem, apresentando em seus termos finalidades de aprendizagens essenciais para o “desenvolvimento pleno” dos indivíduos ao longo das etapas e modalidades a serem desenvolvidas na Educação Básica. O documento se configura de caráter normativo e traz questões preponderantes de cunho político-ideológico.

Segundo Bonini e Costa-Húbes (2019, p. 08):

De um modo geral, a BNCC inquietou todos os segmentos de ensino, o que provocou a necessidade de melhor conhecer esse documento a fim de compreender, de uma forma mais ampla, como sua implantação poderia afetar a Educação Básica. A publicação da terceira versão em dezembro de 2017 e a movimentação dos Estados, em 2018, para ajustar seus currículos

conforme as proposições advindas da Base, evocou uma certa urgência em lê-la criticamente, na perspectiva de melhor compreender o discurso que lhe subjaz.

De acordo com Bonini e Costa-Húbes (2019), os debates públicos sobre a construção deste referencial curricular nacional para as escolas brasileiras ocorreu em um cenário de disputas e negociações políticas, momento em que o país passava por intenso processo de debate curricular. Os apontamentos legais que deram origem à organização e ao trabalho da Base, além dos comissionários especialistas e setores do Ministério da Educação MEC, contavam com fortes influências político-ideológicas alicerçadas em interesses privados de instituições financeiras, empresas, fundações e instituições filantrópicas.

Como aponta Bonini e Costa-Húbes (2016) a seguir:

[...] com maior ou menor protagonismo, estão entres os parceiros: Itaú, Unibanco, Bradesco, Santander, Gerdau, Natura, Fundação Victor Civita, Fundação Roberto Marinho, Camargo Corrêa, Fundação Lehmann; Todos pela Educação e Amigos da Escola (BONINI; COSTA-HÚBER apud FREITAS, 2016, pp. 24-25).

Outros aspectos de suma relevância é a existência de inúmeras versões que essa normativa permeou, ficando claro os cunhos ideológicos, visando uma formação que privilegia habilidades e competências como essenciais para uma formação integral.

Mas a incoerência parece revelar-se quando se reconhece o movimento de terceirização dessa produção, inclusive controle desse sistema, pensamento que atrela o país ao mercado, pautado essencialmente numa prática de privatização não só de serviços, mas do seu acompanhamento e avaliação padronizada.

A esse respeito Bonini e Costa-Húbes (2019) afirmam

[...] que a BNCC foi organizada para atender ao perfil profissional exigido pelo contexto de produção mercadológico que, devido à demanda das inovações tecnológicas e outras mudanças ocorridas no mundo de trabalho, justifica o mote de formar indivíduos competentes para exercer, com autonomia, as exigências empresariais (BONINI; COSTA-HÚBES, 2019, p. 31).

Há, portanto, na elaboração da BNCC políticas que articulam a regulamentação da educação ao currículo, à avaliação e aos processos de gestão, com discurso de mudança e reforma nos processos de ensino aprendizagem, tornando o currículo prescritivo e padronizado. Ao defender habilidades e

competências que devem ser alcançadas, tal reforma apresenta um discurso de padronização do conhecimento não reconhecendo os aspectos sociais que contemplam cada comunidade escolar, retrocedendo, assim, os princípios da gestão democrática, os processos formativos e a autonomia do docente.

Segundo Bonini e Costa-Húbes (2019):

[...] é o desejo de imputar à educação pública uma ideologia de produtividade e controle, caracterizada pela transposição da lógica empresarial voltada à política de resultados e metas. A noção de competência, além disso, apaga os embates sociais (pois a competência, como habilidade cognitiva, não envolve lute, disputa) e ainda favorece a meritocracia, noção tão afeita ao neoliberalismo, ideologia na qual o indivíduo (e sua ação sempre voltada para o próprio bem-estar, para os produtos que pode ou almeja consumir, supostamente como resultado de seu esforço individual) é alcançado à condição de herói de si mesmo. (BONINI; COSTA-HÚBES, 2019, p. 32).

É importante ressaltarmos que a BNCC se configura como uma política nacional engendrada em padrões estatais, conseqüentemente, redirecionando as formas de gestão. Nesse campo de tensões, a BNCC não foi consensuada de maneira unânime como disseminado pelas mídias, mas sim conduzida de forma aligeirada e cheia de interesse políticos.

A concretude dos processos históricos apresenta vários questionamentos acerca da sua legitimidade, pois ocorreram muitos envolvimento dos organismos internacionais em que setores produtivos passaram a demonstrar interesses em qualificar trabalhadores para atender às exigências do mercado de trabalho.

2.3 Base Nacional Comum Curricular e os Impactos na Gestão Democrática

[...] a educação está sendo sequestrada pelo empresariado para atender a seus objetivos de disputa ideológica. A educação, vista como um 'serviço' que se adquire, e não mais como direito, deve ser afastada do Estado, o que justifica a sua privatização. Do ponto de vista ideológico, a privatização também propicia um maior controle político do aparato escolar, agora visto como "empresa", aliado à padronização promovida pelas bases nacionais comuns curriculares (FREITAS, 2018, p. 29).

O cenário em que a sociedade contemporânea se situa é um novo nicho para o sistema capitalista, cuja educação se torna uma mercadoria bastante lucrativa e desejada pelos organismos internacionais. Dessa forma, é perceptível que a mesma se tornou um instrumento para os novos setores do capital, os quais utilizam a esfera educacional no intuito de fugir de suas crises, usando como molde para

formação uma força de trabalho adequada aos novos modelos de produção do sistema capitalista, consolidando-se, assim, em uma forte arma ideológica.

Desse modo, a implantação de novas reformas, e como ocorrem com a recente a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) são ingredientes básicos para alienação e exploração dos cidadãos do segmento mais empobrecido da nossa sociedade.

A educação vista como “redentora” dos problemas sociais e ao mesmo tempo como uma grande arma mercadológica e de controle social, consolidando as evidências dos interesses que a nova reforma curricular assumiu, que, com palavras de ordem, vai determinando ao mundo de trabalho o que são habilidades, competências, flexibilização e empreendedorismo, instituindo a lógica do mundo neoliberal.

De acordo com BNCC:

[...] competência é definida como a mobilização de conhecimento (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo de trabalho (BRASIL, 2018, p. 10).

Como mencionado no item acima, a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, em sua conjuntura, vincula em seus textos o rompimento dos direitos constitucionais quando define a homogeneização dos currículos, a padronização dos conteúdos, descentralizando e rompendo com os avanços conquistados durante todo o processo de democratização.

É nesse contexto de ascensão das forças conservadoras que se dá o desmonte de direitos da classe trabalhadora e a fragilização dos direitos e mortificação da democracia, naquilo que Boaventura Souza Santos (2010) denomina de fascismo social, onde tanto se aniquila direitos já afirmados como se bloqueia o acesso a outros. Nesse curso, o ordenamento jurídico entra em caos, ora pelo silenciamento das instituições jurídicas ao esfacelamento das normas vigentes, ora pelo realce de aspectos da lei em detrimento do descarte de outros. É o que se observa com Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica, documento construído com ampla participação de inúmeros segmentos está sendo desconsiderado naquilo que se propôs a ser (SOUZA, 2019, p. 82).

Esses traços de homogeneização e de alinhamento rompem com os princípios básicos da gestão democrática, vinculando-se, além da lógica mercadológica, a uma perspectiva centralizadora e autoritária. Um currículo igual

para todos enfraquece a democracia pois retira a autonomia da escola para desenvolver ações que visam suas necessidades e realidades.

Essa homogeneização é uma proposta no mínimo desrespeitosa por não considerar as distintas matrizes étnicas do povo brasileiro, passando por cima das diversidades culturais e regionais que nosso país possui, “um currículo nesse formato enfraquece a democracia, não forma para crítica, para o engajamento social, para superação das desigualdades. É o currículo perfeito para ditaduras se instalarem de modo naturalizado” (SENA, 2019, p. 20). Essa subalternização dos direitos educacionais vinculada aos interesses capitalistas concede um movimento neoconservador das políticas públicas. De acordo com Sena (2019):

Jamais discutimos a finalidade da educação e da escola, sem que se tenha explícito, o contexto social onde ela se assenta e se orienta, nem tampouco, discutimos o que e como ensinar, sem que isso se faça dentro das relações maiores que entrelaçam à sociedade. Ao colocarmos tais questões, assumimos o fato de que a educação não se concretiza no vazio das intencionalidades, mas no seu aprofundamento. Quanto mais clareza política, sobre qual sociedade desejamos, mais explícita se torna a função do processo educativo e o papel da escola. O que permite essa façanha é o diálogo insistente e permanente entre o coletivo e os princípios democráticos que elegemos como comuns (SENA, 2019, p. 17).

A partir desse contexto administrado por políticas de interesses a BNCC deixa claro seus objetivos, tornando inviável a consolidação das práticas que a gestão democrática deveria buscar. Esse monitoramento das ações curriculares que esta normatização impõe fere as ações de uma gestão democrática implicando nas decisões da autonomia que as instituições precisam ter para desenvolver seus projetos de acordo com suas reais necessidades.

Assim Sena (2019) ressalta o seguinte:

Ao mesmo tempo que se coloca como referência, se impõe obrigatória como currículo, a partir da afirmação de ser ‘um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagem essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica’ (SENA, 2019, p. 30).

Esse engendramento que a base vem apresentando configura-se no projeto de sociedade que está em curso devido às demandas do neocapitalismo. Portanto, ao analisarmos a BNCC é perceptível que há uma reorganização dos princípios existentes historicamente nos documentos que regem nossa educação, tendo um rompimento com os direitos constitucionais à educação. Assim, entendemos que há

uma redução na compreensão dos direitos à educação com uma propositura de conteúdos curriculares que atendem aos interesses mercadológicos.

Nas palavras de Menezes (2019, p. 51) “institui -se curricularmente a lógica do mundo neoliberal, da competitividade, da meritocracia, do individualismo para as necessidades do capital transvertidas nas ideias de habilidades e competências”.

Portanto a BNCC, como currículo, se torna prescritiva e norteada para o alcance de resultados numa ideia de desempenho que se desvincula da perspectiva de processo de compreensão da realidade em que o sujeito se encontra.

Os impactos que esta Base implica viabiliza o processo de precarização da gestão escolar.

Neste caminho da destruição da educação pública, outro dos objetivos da reforma associado à privatização, de caráter ideológico, também foi sendo cumprido: controlar o processo de educação, colocando a escola sob formas de administração empresarial. Guiados por seu projeto político-ideológico, não são poucas as vantagens que encontram nisso: permite o controle da gestão, fazendo com que esta assuma um estilo empresarial e impedindo com isso a gestão democrática da escola com uma concepção pública, como um ‘bem comum’; e permite o controle dos profissionais da educação, por quem nutrem verdadeiro desprezo (FREITAS, 2018, pp.103-104).

Em todo esse processo há a descaracterização da gestão escolar tendo como impacto a retirada dos princípios que constituem a gestão democrática. Assim diante destas reformas, a democracia vai deixando de ser um conceito “político e se concretizando num conceito econômico”. Com isso a ideia de educação perde seu caráter de formação coletiva e humana revestindo-se de um caráter econômico baseada em resultados.

Observamos dessa forma, que há um projeto atrelado à reestruturação produtiva e do movimento do capital em proporção mundial. De acordo com Freitas (2018), mesmo que seja admitido o conceito de gestão escolar democrática, porém esta não é reconhecida, pois em seus processos e estrutura de organização o que predomina é a cultura oficial que a base impõe. E essa cultura elitista define muito bem esta reforma que é o “alinhamento” e o cumprimento de metas impostas tanto para os alunos quanto para os gestores.

É de suma importância ressaltar que “alinhamento não é sinônimo de qualidade”. Freitas (2018, p. 98) e destaca, nesse sentido, o seguinte:

A mera existência das metas e dessas leis de responsabilização (com apoio da mídia) cria pressão sobre gestores que passam a recorrer cada vez mais

a consultoria e empresas, introduzindo na vida das escolas soluções privatizantes, reproduzindo internamente os mecanismos de pressão sobre gestores intermediários, professores e estudantes.

Assim essa reforma que a BNCC traz anuncia implicações numa lógica arquitetada num modelo pragmatista tecnificado de ensino-aprendizagem e com consequência que amplia artificialmente a ideia de que estamos diante de um sistema democrático, influenciando todo o campo da gestão escolar em argumentos vazios ironizados. Segundo Freitas (2018, p. 121), “[...] garantir o direito de aprendizagem para todos” a ironia desaparece se o verbo garantir foi entendido como “dar oportunidades de aprendizagem para todos” advertindo o termo de responsabilização. Em síntese:

[...] a reforma procura colocar-se como uma defensora da inovação e dos estudantes mais desfavorecidos, tenta aparecer como a única que se preocupa em fechar as diferenças de aprendizagem entre os mais pobres e os mais ricos. Os reformadores subestimam o poder da vida escolar na implementação de suas reformas. Na verdade, sua proposta é feita contra os atores da escola, baseada em uma responsabilização verticalizada e autoritária (FREITAS, 2018, p. 97).

Dessa maneira, reiteramos que, diante deste cenário de reestruturação das políticas públicas, a ideia de educação vai perdendo seu caráter de formação coletiva e humana e recobrando-se de um caráter econômico baseado em resultados dentro de uma lógica nas quais o que conta é a competitividade o mérito.

Nas palavras de Freitas (2018)

Como é típico da reforma empresarial, essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de “alinhamento” (bases/ensino/avaliação/responsabilização), eliminando a diversidade e deixando pouco espaço para a escola ou para o magistério criar, sendo sufocado por assessorias, testes, plataformas de ensino online e manuais igualmente desenvolvidos e padronizados a partir das bases nacionais comuns. Tais processos constituem-se em uma violência que impõe a manifestações culturais diferenciadas um mesmo padrão oficial, marginalizando e deslegitimando, por exemplo, os povos do campo (FREITAS, 2018, p. 81).

Sob a ótica da idealização dessa política de valorização seletiva a educação se transforma em uma arma mercadológica que, sob o domínio dos organismos internacionais, nega seu conceito de formação e o direito à aprendizagem, pois “os planejadores se esquecem e que no interior de cada escola há uma ‘política local’

que não se resume às críticas que simplesmente os reformadores empresariais formulam” (FREITAS, 2018, p. 97).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa objetivou analisar o processo da gestão escolar democrática frente à Base Nacional Comum Curricular, considerando os desafios vivenciados pela educação brasileira nos dias atuais, sendo esse seu cerne principal. Além disso, a investigação procurou desdobrar-se por outros dois objetivos específicos, sendo o primeiro destinado a apresentar os sentidos e os fundamentos da administração, bem como da gestão escolar democrática, a partir de uma perspectiva conceitual e histórica. O segundo visou apresentar os principais impactos e os desafios impostos à democratização do ensino na atualidade, em virtude das políticas neoliberais e o processo de globalização da economia.

O processo que conduziu toda pesquisa perpassou pelo seguinte questionamento: Quais são os limites e as possibilidades para a gestão democrática da escola na Contemporaneidade tendo em vista as implicações da Base Nacional Comum Curricular? Assim, para a compreensão da problemática dos processos de “gestão democrática” a pesquisa partiu dos seguintes autores: Libâneo (2004; 2012); Paro (2001; 2003); Costa-Hubes (2019); Freitas (2018). Conforme exposição no decorrer deste trabalho podemos afirmar que a escola, como instituição de formação humana, tem como função promover as condições para o exercício das cidadanias, devendo possibilitar a busca da igualdade e da liberdade pautadas na ética, na pluralidade e na diversidade. Porém, a escola se perde diante da sua função intelectual-cultural-social se esvaindo do seu real sentido, cooptada pelas amarras do setor econômico.

Durante o desenvolvimento do primeiro capítulo reconhecemos que o processo histórico da Educação pública se dá por meio de um movimento dialético, o qual vem sofrendo grandes prejuízos nas suas conquistas alcançadas diante dos impactos da globalização econômica, apresentando assim um distanciamento do Estado, que é o responsável por promover políticas públicas para melhorias em suas estruturas, sofrendo uma asfixia no setor, impedindo a Instituição Educacional brasileira de articular-se entre si com vista ao alcance da democracia. Assim foi possível compreender o acirramento que o sistema capitalista impõe à sociedade.

No segundo capítulo, a reflexão foi estabelecida de forma a entendermos que o Brasil é um país extremamente patrimonialista em suas esferas privadas,

constituindo um dos grandes inimigos da democracia, uma vez que o patrimonialismo leva ao individualismo e não ao direito de todos. Outro fator que tende a minar a democracia no Brasil é a corrupção, justamente por retirar a verba pública de setores fundamentais, tais como educação, saúde e segurança.

Diante destas reformas educacionais passamos a refletir ainda sobre os seguintes questionamentos: Mas, será que estamos vivendo uma falsa sensação de liberdade igualitária? Será que fato de uma legislação conceder à população direito de ir e vir, direito ao voto e liberdade de expressão, por si só, constitui um regime democrático?

Entendemos que, ao existir uma estrutura de poder que manipula todo o funcionamento do jogo político, tal perspectiva acaba por restringir a democracia a somente convocar o povo a certos momentos de “escolha”, de candidatos pré-selecionados, colocando o jogo político nas mãos de quem financia o poder. Dessa forma, o povo vivencia uma falsa ilusão de democracia.

Compreendemos a partir da pesquisa realizada em autores tal como os escritos Costa-Hubes (2019), que discute sobre o conceito de gestão democrática, que a escola democrática está divorciada de seu termo, pois a mesma se concretiza em práticas utilitaristas próprias dos valores postas pela sociedade capitalista calcada em interesses clientelistas e excludentes, não se reconhecendo como emancipadora, mas sim por uma retórica utópica de democracia e participação.

Contrapondo-se essa perspectiva, Sá (2011, p. 18) destaca que “o processo educacional pode ressignificar a emancipação humana através de novas formas de convivência e não aporte de modelo social de exclusão”. Tendo tal possibilidade em vista, salientamos que esta pesquisa contribuiu para o estudo da temática “Gestão Democrática da Escola na Contemporaneidade e a Base Nacional Comum Curricular: limites ou possibilidade?”. Assim a investigação não apenas contribuiu com a formação desta pesquisadora, mas sobretudo poderá colaborar com qualquer pessoa que estiver na área da educação e que quiser aproximar-se do conhecimento acerca dos impactos e desafios que se impõem à gestão democrática de hoje.

Entendemos também que, a partir deste estudo, a gestão democrática passou a ter sérios entraves em virtude não só das políticas neoliberais, mas nessa trilha em face da transformação da educação para produto econômico e, nessa concepção encontra-se a Base Nacional Comum Curricular, que é o documento que

consubstancia e que dá forma e concretude ao currículo escolar, documento este que é padronizador, seletivo, linear e alinhado com os organismos internacionais. Portanto é por estar alinhado a esses grupos que dominam os setores econômicos, que o currículo passa a ser extremamente excludente.

Neste momento histórico, a escola pública deveria ser a instituição educativa que operasse com os princípios básicos da democracia, no entanto, essa reforma usurpou esse direitos constitucionais, deixando-a fragilizada e fragmentada quanto ao cumprimento de sua tarefa de lutar pela qualidade, e em prol de uma educação humanizadora, porquanto seus postulados normatizam e intensificam os interesses do sistema capitalista, que é a individualidade a competição vinculando-se ao jogo que vence o melhor, extraindo a essência do princípio da coletividade, da unanimidade de lutar para o bem comum.

Assim instaura-se

[...] a competição no interior das escolas também propicia que a sua prática educativa, por excelência colaborativa, se converta em algo fragmentado e baseado em concorrência, atingindo não só os professores, mas também os próprios estudantes. Reproduz-se, nos sistemas educativos, o mesmo conceito de sociedade que a 'nova direita assume para seus propósitos elitistas: o darwinismo social, a lei do mais forte, em uma proposta de sociedade orientada ao livre mercado competitivo' (FREITAS, 2018, p. 129).

Com esse estratagema ficam claras as intenções desse projeto que é um projeto atrelado à reestruturação produtiva e ao movimento do capital atual. Assim temos a compreensão de que há uma minimização dos elementos que circundam os princípios básicos da gestão democrática por um lado, e, por outro, a imposição de regras que regem os interesses dos organismos internacionais, deixando de lado o real conceito de democracia como um movimento de descolonização dos direitos constitucionais, objetivando mudanças estruturais no contexto da educação pública, com vista à educação de qualidade.

Visão ingênua e rasa é concordar com esta façanha que esta reforma educacional impõe, pois há um distanciamento da função social da escola, sendo retirados os princípios que sustentam a estrutura de uma gestão escolar democrática.

Entendemos que essa estrutura que a base impõe está ligada ao controle com uma redução drástica da autonomia da gestão escolar configurando-se como uma subordinação e desvalorização social e profissional. Assim, neste contexto é

preciso denunciar esse estado de manipulação e mortificação da democracia, principalmente no âmbito da gestão escolar.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Terezinha Pinto de. Prefácio. In: SÁ, Giedre Terezinha Ragnini. **A gestão educacional na contemporaneidade e a construção de uma escola emancipatória à luz da teoria de Antonio Gramsci**. Campinas, SP: Ed. Mercado de Letras, 2011. p. 11-14.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: GENTILI, Pablo; SADER, Emir. **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o estado democrático**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. pp. 9-23.

BONINI, Adair; COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição. O contexto de produção da base nacional comum curricular (BNCC); Cenas dos bastidores. In: COSTA-HUBES, Terezinha da Conceição; KRAEMER, Márcia Adriana Dias (Org.). **Uma leitura crítica da base nacional comum curricular: compreensões subjacentes**. Campinas: Mercado de Letras, 2019. pp.7-39.

BOTTOMORE, Tom; OUTHWAITE, William. **Dicionário do pensamento social do século XX**. Trad. Eduardo Francisco Alves e Alvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

BRASIL. **Constituição de 1824, 1937 e 1988**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 29 set., 2021.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil: promulgada em 5 de outubro de 1988**. Brasília: Senado Federal, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htmRA. Acesso em: 29 setembro, 2021.

_____. Ministério da Educação. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **D. O. U.**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm> Acesso em: 18 de out. de 2021.

_____. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília, DF, 2018. Disponível em <http://www.http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>. Acesso em: 29 set. 2021.

FREITAS, Luiz de Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

KUENZER, Acácia Zeneida. As mudanças no mundo do trabalho e a educação: novos desafios para a gestão. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. pp. 33-57.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. 5. ed. rev e ampl. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). Organização e gestão, objetivos do ensino e trabalho dos professores; O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. 10 ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012, pp. 411-477. (Coleção Docência em Formação Saberes Pedagógicos).

LIBÂNEO, José Carlos; SILVA, Eliane. Finalidades educativas escolares e escola socialmente justa: a abordagem pedagógica da diversidade social e cultural. **Revista online de política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp. 1, p. 816-840, ago., 2020. Disponível em: DOI:<https://doi.org/10.22633/rpge.v24iesp1.13783> e-ISSN:1519-9029.

MARSIGLIA, Ana Carolina et al. A Base nacional comum curricular: um novo episódio de esvaziamento da escola no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, "Crítica da Política Educacional", v. 9, n. 1, p. 107-121, 2017. Disponível em: <<http://www.doi.org/10.9771/gmed.v9i1.21835>> Acesso em: 05 de nov. de 2021.

PARO, Vitor Henrique. **Administração escolar introdução crítica**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1990.

_____. **Escritos sobre educação**. São Paulo: Xamã, 2001

_____. **Gestão democrática da escola pública**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

RIBEIRO, José Quirino. **Ensaio de uma teoria da administração escolar**. 2. ed. rev. e ampl. por João de Carvalho Meneses. São Paulo: Saraiva, 1988.

ROSENFELD, Demis L. **O que é democracia**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994 (Coleção Primeiros Passos; v. 219).

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

SANDRONI, Paulo. **Novíssimo dicionário de economia**. 11 ed. São Paulo: Best Seller, 2003.

SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza. Convite ao questionamento e à resistência ao abismo lançado pela Base Nacional Comum Curricular - BNCC. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos**: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. pp. 15-37.

SOUZA, Maria Elizabeth Gonçalves. A base nacional comum curricular e a subalternização do direito à educação. In: UCHOA, Antonio Marcos da Conceição; SENA, Ivânia Paula Freitas de Souza (Orgs.). **Diálogos críticos: BNCC, educação, crise e luta de classes em pauta**. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2019. pp. 73-90.