

**CONCEPÇÕES DE GESTÃO EDUCACIONAL:  
PRÁTICAS E DESAFIOS NO INTERIOR DA AMAZÔNIA**

***EDUCATIONAL MANAGEMENT CONCEPTIONS:  
PRACTICES AND CHALLENGES INSIDE THE AMAZON***

***CONCEPCIONES DE GESTIÓN EDUCATIVA:  
PRÁCTICAS Y DESAFÍOS DENTRO DE LA AMAZONÍA***

Lucas de Vasconcelos SOARES<sup>1</sup>  
Maria Lília Imbiriba Sousa COLARES<sup>2</sup>  
Lílian Aquino OLIVEIRA<sup>3</sup>

**RESUMO:** O artigo analisa concepções de Gestão Educacional em uma escola da rede pública municipal, de uma realidade localizada na região amazônica do Brasil. Teve por objetivo geral identificar as concepções de Gestão Educacional definidas no Projeto Político Pedagógico (PPP) e aplicadas na instituição do estudo, reconhecendo a relação entre o escrito e o feito. Por meio de uma pesquisa de campo e documental, com caráter comparativo, apropriou-se das seguintes técnicas de coleta de dados: 1) Pesquisa bibliográfica; 2) Análise documental; e 3) Aplicação de entrevista semiestruturada. Os resultados do estudo revelam incoerências entre a proposta do PPP e as práticas desenvolvidas na instituição, identificando três diferentes concepções de Gestão Educacional. Revela-se ainda a ineficiência das políticas públicas educacionais no cumprimento de suas intencionalidades e definições atribuídas a escola pública.

**Palavras-chave:** Gestão Educacional. Projeto Político Pedagógico. Políticas Públicas Educacionais.

**ABSTRACT:** *The article analyzes conceptions of Educational Management in a public school in the city, from a reality located in the Amazon region of Brazil. Its general objective was to identify the Educational Management conceptions defined in the Pedagogical Political Project (PPP) and applied in the institution of the study, recognizing the relationship between what was written and what was done. Through a field and documentary research, with comparative character, the following data collection techniques were used: 1) Bibliographic research; 2) Document analysis; and*

<sup>1</sup> Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela UFOPA, Campus Óbidos. Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Bolsista CAPES. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5784-8307>, E-mail: [lu.cas.soares@bol.com.br](mailto:lu.cas.soares@bol.com.br)

<sup>2</sup> Doutora e Pós-doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP. Docente do curso de Pedagogia, do Programa de Pós-graduação em Educação, PPGE/UFOPA e do Programa de Pós-graduação em Educação da Amazônia. Coordenadora Adjunta do Grupo de Estudos e Pesquisas “História, Sociedade e Educação no Brasil – HISTEDBR/UFOPA”. Bolsista de Produtividade em Pesquisa CNPq, Nível 2. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, Brasil. ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-5915-6742>, E-mail: [lilia.colares@hotmail.com](mailto:lilia.colares@hotmail.com)

<sup>3</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Oeste do Pará. Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará – UFPA. Docente do Magistério Superior na UFOPA. Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém/PA, Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9607-7296>, E-mail: [lilianaquino0110@gmail.com](mailto:lilianaquino0110@gmail.com)

3) *Application of semi-structured interview. The results of the study reveal inconsistencies between the PPP proposal and the practices developed at the institution, identifying three different conceptions of Educational Management. It also reveals the inefficiency of public educational policies in fulfilling their intentions and definitions attributed to public schools.*

**Keywords:** *Educational management. Pedagogical Political Project. Educational Public Policies.*

**RESUMEN:** *El artículo analiza las concepciones de la gestión educativa en una escuela pública de la ciudad, desde una realidad ubicada en la región amazónica de Brasil. Su objetivo general fue identificar las concepciones de Gestión Educativa definidas en el Proyecto Político Pedagógico (PPP) y aplicadas en la institución del estudio, reconociendo la relación entre lo escrito y lo realizado. A través de una investigación documental y de campo, con carácter comparativo, se utilizaron las siguientes técnicas de recolección de datos: 1) Investigación bibliográfica; 2) análisis de documentos; y 3) Aplicación de entrevista semiestructurada. Los resultados del estudio revelan inconsistencias entre la propuesta de APP y las prácticas desarrolladas en la institución, identificando tres concepciones diferentes de Gestión Educativa. También revela la ineficiencia de las políticas educativas públicas en el cumplimiento de sus intenciones y definiciones atribuidas a las escuelas públicas.*

**Palabras clave:** *Gestión educativa. Proyecto Político Pedagógico. Políticas públicas educativas.*

## Introdução

No Brasil, as crescentes desarticulações nas políticas públicas, aliadas a incipiência do poder público na garantia de direitos que possibilitem o desenvolvimento do setor educacional, promoveram, nos últimos anos, uma série de desencontros entre as finalidades construídas e as práticas desenvolvidas no espaço educativo, especificamente, escolar. Quer seja no âmbito macro ou micro da educação, são recorrentes os desafios em analisar a efetividade das propostas atribuídas a este campo, residindo um cenário de embates e divergências que, necessariamente, precisa ser superado em prol do restabelecimento do compromisso social atribuído à educação brasileira e, conseqüentemente, à escola pública.

É nesse cenário de contradições que se destaca um aparente distanciamento, no âmbito escolar, entre as propostas do Projeto Político Pedagógico – PPP, documento orientador das ações educacionais, e o modelo de Gestão Educacional aplicado na realidade da escola, clareando certa preocupação quanto à condução do sistema educacional brasileiro na garantia de seus objetivos e a efetividade das políticas públicas educacionais. Entende-se, portanto, que os objetivos educacionais são definidos a partir de demandas e exigências econômicas, sociais e culturais que a sociedade apresenta às

instituições de ensino, visando que estes se concretizem no PPP e, por conseguinte, materializarem-se no “chão da escola”.

Criticamente, pensar um modelo de Gestão Educacional, que esteja articulado com os interesses definidos no PPP, tem constituído um complexo exercício nas realidades educacionais brasileiras, insurgindo uma necessidade de (re)adequação das práticas desempenhadas, dado que tal documento carrega anseios e ideias definidas sob a égide da coletividade, proposta por diversos grupos socioeducacionais presentes, ou pelo menos deveria ser essa a dinâmica em torno deste instrumento direcionador. Ao que parece, apesar de este ser um possível meio democrático de representatividade dos diversos atores no campo educacional, ainda sim, garantir o seu cumprimento e a harmonização com as práticas da escola tem sido uma tarefa difícil de ser concretizada nos moldes atuais que perpassa a educação.

Sob essa perspectiva, este artigo analisa concepções de Gestão Educacional aplicadas em uma escola da rede pública municipal, de uma realidade localizada na região amazônica do Brasil. Teve por objetivo geral identificar as concepções de Gestão Educacional definidas no Projeto Político Pedagógico – PPP e aplicadas na instituição do estudo, reconhecendo a relação entre o escrito e o feito.

O estudo foi realizado por meio de uma pesquisa de campo e documental, com caráter comparativo, apropriando-se das seguintes técnicas de coleta de dados: 1) Pesquisa bibliográfica, em livros e demais periódicos relacionados ao tema; 2) Análise Documental, no Projeto Político Pedagógico da instituição e demais legislações e políticas educacionais brasileiras; e 3) Aplicação de entrevista semiestruturada, com o atual Gestor Educacional da escola investigada. Para análise, realizou-se a triangulação entre dados verbais, documentais e bibliográficos.

Destaca-se ainda que, com base em preceitos éticos legais, optou-se por manter o sigilo sobre a instituição investigada, bem como preservar a imagem do sujeito da pesquisa, utilizando os termos “Escola DFL” para referir-se a instituição e “Gestor Educacional A” para o profissional entrevistado. Assim, os trechos recorrentes do PPP, utilizados no estudo, que apresentem qualquer tipo de identificação, serão, imediatamente, substituídos pelo termo acima, somente para manter a confiabilidade do estudo perante o *locus* investigado.

Do embasamento teórico utilizado, o estudo centra-se nas discussões de Colares e Colares (2003), Dourado (2006), Lück (2011), Paro (2000) e Veiga (1995), apoiando-se, também, em outros autores em torno do tema central. Além destes, ancora-se em

documentos legais e normativos, como a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei Nº 9.394/96 (LDB), a Lei Nº 13.005/2014 (PNE 2014-2024), dentre outras. A contribuição destes permite uma análise crítica em torno da problemática do estudo, direcionando novos olhares e, conseguinte, alçando meios de se fazer valer a atuação dos órgãos públicos em prol da garantia de direitos ao setor educacional.

Este artigo está composto em três (3) categorias de análises: I. Estabelecendo intencionalidades sobre o Projeto Político Pedagógico e a Gestão Educacional: um aporte na legislação brasileira, no qual sistematizam-se as definições legais e normativas acerca do PPP e da Gestão Educacional, definindo suas intencionalidades na realidade escolar; II. O cenário socioeducacional de uma escola da rede pública municipal: entre práticas e desafios na Gestão Educacional, onde descrevemos as práticas e os principais limitantes sobrepostos à Gestão Educacional na instituição, trazendo alguns contrapontos de acordo com o PPP; e III. Da teoria defendida à prática vivenciada: as concepções de gestão no “chão da escola”, apresentando uma análise sobre a identificação e comparação entre as concepções de Gestão Educacional definidas no PPP e aplicadas no *locus* do estudo, destacando entraves para implementação destas.

### **Estabelecendo intencionalidades sobre o Projeto Político Pedagógico e a Gestão Educacional: um aporte na legislação brasileira**

No ritmo das novas exigências e mudanças organizacionais, sobrepostas pelo modelo neoliberal no galopante processo de globalização, emerge, no campo da educação, o termo Gestão Educacional como uma proposta de democratização de processos referentes à área da gestão, configurando-se como uma saída para reverter o problema causado da falta de autonomia e participação ativa dos sujeitos educacionais (DOURADO, 2006), associado, por alguns autores<sup>4</sup>, como consequência do anterior: Administração Educacional. Entre outras abordagens, o novo termo consiste, portanto, na ação de gerenciar o setor educacional, englobando os aspectos administrativos, financeiros, pedagógicos e outros.

Em um percurso histórico, pode-se dizer que foi a partir da década de 1990 que o enfoque da gestão educacional começou a ascender no Brasil, criando-se novas formas de organização dos sistemas e unidades educacionais (LÜCK, 2011),

---

<sup>4</sup> Entre eles: Dourado (2006) e Lück (2011).

compatibilizando novos formatos de atuação profissional em prol de um melhor desenvolvimento dos setores, guiando-se na perspectiva da democratização do acesso e inclusão do coletivo. Isto posto, há de se justificar que, no referido espaço temporal no Brasil, transpassava-se pela consolidação de um processo de reforma do Estado, centrado na minimização de seu papel no tocante às políticas públicas e na concretização de mudanças no papel social da educação e, conseqüentemente, da escola (DOURADO, 2006). Intensificaram-se as ações políticas e reformas no campo da educação e da gestão, em um período denominado de “redemocratização nacional”.

Sob a égide dos ideais de democracia e participação coletiva, Lück explica o surgimento do termo e sinaliza a necessidade de incorporação deste nos processos educacionais, alegando que:

A gestão emerge para superar, dentre outros aspectos, carência: a) de orientação e de liderança clara e competente, exercida a partir de princípios educacionais democráticos e participativos; b) de referencial teórico-metodológico avançado para a organização e orientação do trabalho em educação; c) de uma perspectiva de superação efetiva das dificuldades cotidianas pela adoção de mecanismos e métodos estratégicos globalizadores para a superação de seus problemas (2011, p. 23-24).

Entre as intencionais propostas, a gestão educacional busca englobar os indivíduos na construção dos processos educacionais, de forma que seja possível o engajamento em lutas próprias pelo melhor desenvolvimento da educação, ampliando relações democratizantes e aprimorando práticas desempenhadas. Nesse caso, existe um compromisso em oportunizar o direito de participação, conferindo vez e voz aos sujeitos educacionais. Como se vê, uma das premissas sobrepostas ao termo se dá em estabelecer uma democracia, aspecto este que passa a ser destacado nas políticas educacionais e legislações brasileiras posteriores, visando (re)organizar os setores sociais e, principalmente, a escola às novas exigências deste século. Eis que surge, nesse contexto, o termo gestão democrática, nomenclatura adotada nos aparatos legais e normativos do país para referenciar este novo modelo de gestão.

No viés da legalidade, o termo encontra-se disposto, inicialmente, já na Constituição Federal de 1988, surgindo com a definição de que, segundo o Artigo 206, inciso VI, “o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988), compromisso este reforçado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei N°

9.394/96), especificamente, em seu Artigo 3º, inciso VIII, defendendo, também, uma “gestão democrática” (BRASIL, 1996) no campo educacional.

Estabelecer a gestão democrática como princípio do ensino significa propor formas de (re)adequação e mobilização dos diversos setores e sujeitos educacionais para a construção de um espaço participativo e contributivo em prol da melhoria da educação no país, exigindo profissionais comprometidos e articulados com a realidade socioeducacional vigente, sendo exigência e, ao mesmo tempo, um desafio, proposto pelas legislações que seguem o período em questão.

Outro aporte normativo em torno da gestão democrática aparece na Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014 que aprova o novo Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024), em seu Artigo 2º, inciso VI, detalhando que: “são diretrizes do PNE: promoção do princípio da gestão democrática da escola pública” (BRASIL, 2014), ou seja, definindo uma atuação articulada com o novo modelo de gestão e na busca por meios de sua implementação na educação brasileira. Destaca-se ainda que, a abordagem no PNE se volta somente em conferir este processo educacional à escola pública.

Assim, ainda no âmbito do PNE, é visível uma preocupação em torno da gestão democrática e sua incorporação no setor educacional. Prova disso se dá, exatamente, na definição de uma das metas do documento, a meta 19, cuja proposta prevê:

**Meta 19:** assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2014, p. 83).

No que tange ao alcance da Meta 19, cujo prazo de vencimento esgotaria em até dois anos após a homologação do documento, é visível, de acordo com informações atualizadas do Observatório do PNE<sup>5</sup>, que não há um indicador que permita o acompanhamento do cumprimento desta, porém, ao que tudo caminha, a referida meta, assim como outras, já se esgotaram sem ter alcançado suas finalidades, levando em conta um atual cenário de confrontos e retiradas de investimentos no campo educacional, cujos mecanismos inviabilizam o alcance de tais políticas públicas.

Uma informação importante, de acordo com o Observatório do PNE (Meta 19), mostra que, no ano de 2014, através da Pesquisa de Informações Básicas Municipais – MUNIC, 74,4% dos municípios brasileiros selecionaram seus gestores escolares por

<sup>5</sup> Ver site: <https://www.observatoriodopne.org.br/indicadores/metas/19-gestao-democratica/indicadores>



meio de indicação, ou seja, a intervenção política determinando agentes condutores das escolas públicas, estes, em sua maioria, defensores dos interesses particulares dos detentores do poder. Negativamente, somente 25,6% utilizaram outras formas de seleção, entre eleição e concurso, meios de acesso mais próximos aos fins democráticos defendidos nas legislações brasileiras. Sob essa perspectiva, visando melhor entendimento, o Artigo 64 da LDB define os requisitos exigidos aos profissionais para atuação na gestão educacional.

**Art. 64.** A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nesta formação, a base comum nacional (BRASIL, 1996).

Pelas discussões apresentadas, acrescida das realidades observadas nas escolas públicas brasileiras, fica claro que, apesar dos muitos esforços na concretização de um modelo democrático de gestão, são vários os desafios que impedem o alcance deste, dado que, no caso da escolha do gestor, por exemplo, ainda sobressai o interesse político sobre a escola e não o sentido coletivo, de representatividade social em prol do bem-comum. Mesmo definindo-se os requisitos para investidura no cargo, muitas vezes, estes critérios são desrespeitados, entregando a escola nas mãos de profissionais que não dispõem de formação específica na área, ocasionando sérios conflitos na realidade escolar. Claramente, as relações democráticas na escolha da gestão estão desordenadas, em grande parte, do que regem as políticas educacionais, precisando ser revistas e modificadas.

No que tange à gestão educacional da escola pública, outro instrumento ganha ênfase nos documentos legais e normativos no Brasil, sendo entendido como um auxiliar e um meio de promoção da democracia no interior da escola: o Projeto Político Pedagógico, também denominado de PPP, que:

[...] 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 (VEIGA, 1995, p. 13).

Compreendido como um direcionar das ações administrativo-pedagógicas nas escolas, o PPP deriva da necessidade de garantir, mediante a formalidade, o compromisso democrático no espaço educacional, combinando ações e objetivos que,

somados aos esforços do coletivo, tendem a flexibilizar a construção de um espaço de representatividade social e de democracia. Bem observado, tal documento orientador mantém o compromisso com os princípios estabelecidos para a educação brasileira, conforme os documentos oficiais: “igualdade; qualidade; gestão democrática; liberdade; valorização do magistério” (VEIGA, 1995, p. 16-19).

Ainda na visão de Veiga (1995), o PPP, como um mecanismo legal no espaço escolar, é um promotor do desenvolvimento deste, contribuindo no alcance e na aproximação de relações democráticas que promovam a qualidade do ensino e garantam o acesso e permanência dos educandos nas instituições, focalizando, também, na autonomia e na valorização docente como elementos contributivos nesse processo.

Presente também nas legislações educacionais brasileiras, o PPP aparece na LDB como um meio de promoção da participação no interior da escola, definindo que:

**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 (BRASIL, 1996).

Entende-se, portanto, que a construção do PPP na escola não é uma prática isolada, mas sim um processo coletivo que demanda discussões, opiniões, definições da melhor proposta, entre outras ações, cujo resultado, sistematizado em um documento próprio, deve conter os anseios e ideais de coletividade que, também, não deve estar desalinhado com as normatizações das legislações educacionais. Este deve ser um documento com a “cara da escola”, pois, não se trata somente das decisões da gestão, mas sim da unificação das opiniões dos inúmeros sujeitos da comunidade escolar.

Sob essa perspectiva, o PNE também apresenta suas contribuições acerca do PPP e sua implementação na escola pública, representado em uma das estratégias da Meta 19, assegurando que as instituições de ensino deverão:

**19.6.** estimular a participação e a consulta de profissionais da educação, alunos(as) e seus familiares na formulação dos projetos político-pedagógicos, currículos escolares, planos de gestão escolar e regimentos escolares, assegurando a participação dos pais na avaliação de docentes e gestores escolares (BRASIL, 2014, p. 83).

Ao analisar o enunciado acima, é perceptível a grande valorização na participação ativa dos sujeitos educacionais para a construção de uma proposta pedagógica, defendendo o exercício de consulta à comunidade escolar sobre a



elaboração, o acompanhamento e a prática de avaliação, cabendo ao gestor educacional uma obrigatoriedade na viabilização de meios que possibilitem a integralização entre escola, comunidade e PPP.

No que tange a aplicabilidade de um Projeto Político Pedagógico na realidade investigada, o sistema de educação municipal de Óbidos<sup>6</sup> define, para as instituições de ensino, a obrigatoriedade da elaboração e execução de suas propostas pedagógicas, incluindo a avaliação destas e o reforço ao princípio da gestão democrática como premissa de sua construção e implementação no espaço escolar.

**Art. 3º.** Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do Sistema Municipal de Ensino do Município de Óbidos [...] terão a incumbência de:

**I.** elaborar e executar sua proposta pedagógica (PPP) e seu regimento escolar (ÓBIDOS, 2014, p. 2).

No conjunto das tessituras legais e normativas, entende-se que a Gestão Educacional Democrática e o Projeto Político Pedagógico, criados para atender as novas exigências das políticas públicas educacionais contemporâneas, apresentam-se como mediadores, no espaço escolar, de um modelo democrático que visa ampliar a participação coletiva e efetiva no processo de tomada de decisão. Verifica-se ainda que o alcance de tais finalidades acaba limitando-se perante inúmeros desafios presentes nas realidades educacionais brasileiras, levando em conta os embates no interior das instituições de ensino, cenário este exemplificado no tópico seguinte.

### **O cenário socioeducacional de uma escola da rede pública municipal: entre práticas e desafios na gestão educacional**

A Escola DFL, pertencente à rede municipal, está situada no contexto urbano do município de Óbidos/PA com, aproximadamente, 49.333 habitantes, em um trecho da Amazônia brasileira. Atualmente, a instituição está sob a gestão de um (1) diretor e um (1) vice-diretor, ambos indicados politicamente para o cargo, comportando 759 alunos matriculados, divididos nas seguintes modalidades: Educação Infantil (creche e pré-escola) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano), funcionando nos turnos matutino e vespertino (PPP da Escola DFL, 2018, p. 3). Soma-se a isso, um total de 52 servidores, entre docentes, coordenadores, auxiliares administrativos e apoio.

<sup>6</sup> Município localizado no Oeste do Estado do Pará, região amazônica do país.

Historicamente, a instituição passou por mudanças ao longo do tempo, advinda de uma base religiosa, interligada diretamente com a igreja católica e fundamentada em princípios éticos e religiosos como elementos de abordagem do ensino, entre estes as discussões da moral e dos bons costumes, visando à formação de cidadãos críticos, responsáveis, solidários e comprometidos com a sua realidade social. Importante lembrar que sua localização está em um bairro originado a partir de movimentos de resistência pela população ribeirinha da Amazônia que, ao vivenciarem fortes enchentes em períodos de chuva há 50 anos, sentiram-se obrigados a migrar para a cidade, ocupando uma extensa área do contexto urbano e lutando em prol do direito a terra (PPP da Escola DFL, 2018, p. 7). Do movimento de luta e resistência, originou-se o bairro e, conseqüentemente, a escola, cujas raízes já se encontram no caráter da coletividade, do bem-comum, da representatividade social.

No decorrer do processo de expansão do bairro, a clientela aumentou, criando-se novas demandas para a instituição escolar, a qual não conseguia suprir as necessidades deste em vista da falta de infraestrutura que, até então, era precária. Por meio de uma iniciativa do governo local, no ano de 2012 foi construído um novo prédio, cujo espaço era proporcional à ampliação do número de salas, oferecendo comodidade aos usuários dos serviços educacionais, ampliando o número de vagas e de profissionais na escola. Atualmente, a instituição é uma das melhores em infraestrutura no município, dispondo de espaços e equipamentos, os quais visam somar no processo ensino-aprendizagem das crianças e/ou adolescentes, conforme representado no figura de número 1.

**Figura 1: Quadro representando os espaços/equipamentos da escola DFL.**

ESPAÇOS/EQUIPAMENTOS EXISTENTES	SIM	NÃO	QUANTIDADE
Existe sanitário dentro do prédio?	X		05
A escola possui cozinha?	X		01
A escola possui laboratório de informática?	X		01
A escola possui sala de leitura?	X		01
A escola possui quadra de esportes?	X		01
A escola possui sala para a diretoria?	X		01
A escola possui sala para os professores?	X		01
A escola possui impressora e copiadora?	X		04
A escola possui televisão?	X		02
A escola possui computadores para uso dos alunos?	X		10

Fonte: Plataforma QEdú, Censo Escolar de 2018.

Com base nas informações da figura 1 é perceptível que a referida escola oferece condições propícias para o desenvolvimento de um trabalho exitoso que impulse a qualidade da educação a nível local, cenário este também proporcional ao estabelecimento de um modelo democrático de gestão, dado que, conforme citado anteriormente, a escola originou-se de movimentos sociais em prol de direitos coletivos. Assim, é fundamental verificar se tais relações democratizantes ocorrem ou, mais uma vez, trata-se de algo aparente na realidade educacional de uma escola pública.

Sob essa premissa, ao debruçarmo-nos no atual Projeto Político Pedagógico da Escola DFL (2017-2018), e por meio de consulta ao antigo PPP (2015-2016), verificou-se, de imediato, que este é uma cópia fidedigna do documento anterior, apenas com algumas modificações referentes ao ano letivo corrente, tais como: número de alunos, quantitativo de equipamentos e profissionais e outros, estando, em alguns casos, algumas destas ainda desatualizadas. Curiosamente, transparece a imagem de que, conforme o decorrer dos anos e mudanças na sociedade, somente se altera os dados quantitativos nas escolas, continuando as práticas e processos educativos do mesmo formato, ou seja, sobressai a impressão de que a realidade escolar é estável, o que sabemos que não é verdade.

Teoricamente, o PPP da Escola DFL pauta-se em uma base de cunho construtivista, defendendo o aluno como um ser ativo com a possibilidade de garantir “conquistas ao seu processo de ensino aprendizagem” (PPP da Escola DFL, 2018, p. 2), objetivando a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a tão sonhada transformação social de uma realidade sucumbida aos interesses do capital.

De início torna-se preocupante os moldes ao qual o instrumento político-pedagógico é pensado e elaborado, prevalecendo à ideia de um documento com sentido ideológico, pautado, sobretudo, na gestão dos resultados da aprendizagem e os caminhos que precisam ser percorridos para essa adequação referente ao nível de conhecimentos e habilidades dos educandos. Ao pensar uma ideologia política presente no PPP, emerge um sentimento de controle e regulação, por parte dos órgãos legisladores, sobre a instituição de ensino, a fim de cumprir metas estabelecidas, cujos interesses particulares precisam estar salvaguardados. Sobre isso, destaca-se o seguinte trecho do documento:

[...] analisaremos os últimos resultados dos níveis de ensino, avaliações internas e externas, de modo a orientar nosso plano de ação

visando melhorias significativas nos resultados de aprendizagem e a busca pela excelência no ensino (PPP da Escola DFL, 2018, p. 4).

Claramente, ao atribuir tais conceitos suplantados à escola, torna-se explícita a imagem desta como reprodutora de finalidades externas político-ideológicas, desarticulando um compromisso de intervenção sobre a realidade social. Assim, a ideia de compulsoriedade parece ganhar destaque no espaço escolar, cuja finalidade é o alcance de resultados satisfatórios que contemplem os objetivos previstos pelos formuladores de políticas educacionais no Brasil. No que tange ao alcance e finalidade do PPP no dia a dia da instituição escolar, Veiga destaca que:

O projeto pedagógico não é algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova de cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola (1995, p. 13).

Outro ponto importante, explicitamente em destaque no documento, é um repetido reconhecimento na ênfase de uma atuação democrática na escola, especificamente, em incorporar esse modelo nas práticas desempenhadas, pautando-se na defesa da participação e do envolvimento da comunidade educacional como um instrumento de viabilização a uma educação de qualidade e de descentralização de poder, ressaltando que:

A participação dos professores e de toda comunidade escolar, como pais, alunos, gestor escolar e demais funcionários, na elaboração do projeto pedagógico promove uma dimensão democrática na escola e nessa perspectiva, as decisões não centralizadas no Gestor cedem lugar a um processo de fortalecimento da função social e dialética da escola por meio de um trabalho coletivo entre todos os segmentos participantes e a comunidade escolar (PPP da Escola DFL, 2018, p. 5).

Quanto a isso, o documento enfatiza as definições dos mecanismos legais sobre a ideia de uma escola democrática e a proposta para implantação desta concepção nas realidades educacionais. Porém, voltando-se ao PPP em análise, o termo “democrático” aparece somente como uma exigência legal. Secundariza-se, portanto, o compromisso com o todo social que compõem a instituição escolar.

Mediante essa problemática identificada, destaca-se o pensamento de Goergen quanto ao real sentido da Gestão Educacional nas instituições educacionais, resgatando um entendimento de que:

Neste sentido, sua tarefa seria, pois, otimizar o processo pedagógico valendo-se de conhecimentos e da arte criativa, sempre democrática, de responder à especificidade e à plasticidade do momento em que pessoas únicas interagem em momentos e condições únicos (2013, p. 40).

No decorrer do texto, o Projeto Político Pedagógico evidencia que sua construção é baseada na realidade dos alunos e do todo que circunda a escola, fato este que se apresenta como positivo, mediante a exigência legal da participação do coletivo e do compromisso com a proposta elaborada. Logo, englobar as inúmeras realidades existentes no “chão” da escola com os objetivos educacionais constitui uma prática benévola aos sujeitos educacionais, visto que, estes são os atores desse processo e, nada mais justo, que sejam contemplados com as ações desenvolvidas. É sob esse olhar que se emprega o posicionamento de Dourado ao afirmar que:

A gestão, numa concepção democrática, efetiva-se por meio da participação dos sujeitos sociais envolvidos com a comunidade escolar, na elaboração e construção de seus projetos, como também nos processos de decisão, de escolhas coletivas e nas vivências e aprendizagens de cidadania (2006, p. 30).

Ao contemplar as propostas de atuação existentes no documento, fica evidente que, apesar de a escola ter suas origens na religião católica, ainda hoje, mesmo com a garantia do direito de laicidade, defendido em documentos legais, transparece uma imagem de uma educação pautada em preceitos religiosos, especificamente, com ênfase no cristianismo. Pensar as demais religiosidades existentes na realidade escolar é algo desafiador, visto que, o PPP parece não contemplar tais diversificações. Contraditoriamente, o mesmo busca “criar no cotidiano escolar um clima que priorize a tolerância, o respeito às diversidades” (PPP da Escola DFL, 2018, p. 4).

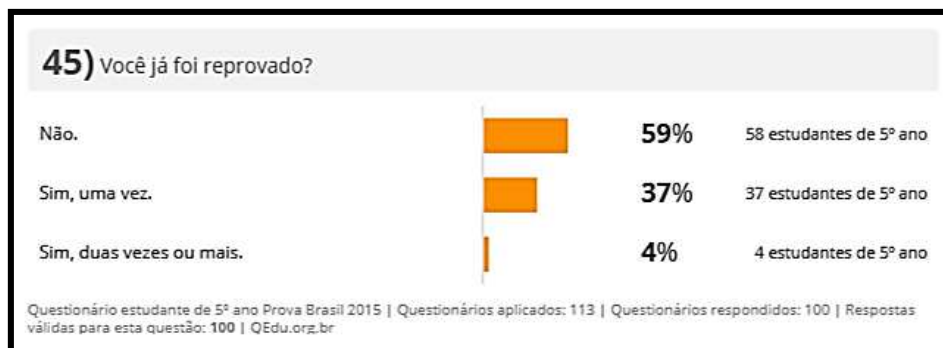
Partindo da análise realizada, destaca-se que, entre as principais finalidades objetivadas pelo documento da escola investigada, estão: O combate à evasão e a repetência escolar; A participação da família; e o aumento de índices educacionais, além da consolidação de um modelo democrático no espaço educativo. É como se todos os problemas da instituição convergissem a uma finalidade: atender as exigências legais em torno de uma gestão dos bons resultados. Infelizmente, têm sido estas as impressões adquiridas ao longo da pesquisa. A seguir, dialoga-se sobre cada uma dessas finalidades em destaque.

Concernente à evasão e repetência escolar, a prática mostra que este é um problema que vem se multiplicando no decorrer dos anos, associando-se a inúmeros

fatores relacionados ao ensino, entre eles: mudanças na grade curricular, distanciamento entre escola e família, superlotação de turmas, excesso de carga horária ao profissional docente, dentre outros, os quais, somados a outros conflitos, acabam contribuindo na permanência e agravamento da problemática, principalmente, no cenário amazônico que, diferente de outras regiões, escolarizar já é um enorme desafio.

Acompanhando essa tendência, a Escola DFL convive rotineiramente com tal consequência, gerando assim um desafio na formulação de estratégias que contribuam na diminuição e/ou abolição desse fator, bem como impulse a permanência deste educando na sala de aula. A figura a seguir caracteriza a discussão levantada.

**Figura 2: Trecho do questionário aplicado aos alunos sobre reprovação.**



Fonte: Plataforma QEdu, 2018.

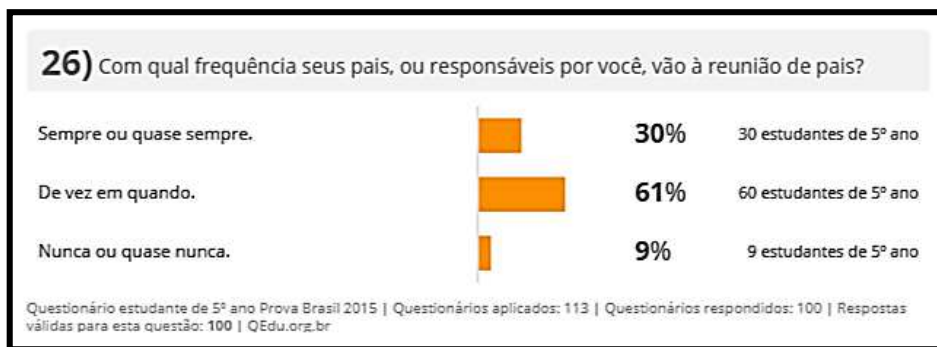
Conforme visualizamos na figura de número 2, em um total de 99 alunos participantes da pesquisa socioeconômica, realizada em um exame educacional, destaca-se que 41 destes já sofreram reprovações ao longo da vida escolar, fato este que comprova a necessidade da definição de metas e estratégias que possam superar tais índices e, assim, reduzir as evasões em massa replicadas no cenário educacional ao longo dos anos.

Outra finalidade presente no PPP refere-se à participação da família no espaço escolar, cuja instituição tem papel importante no desenvolvimento de uma educação de qualidade aos indivíduos, devendo atuar em colaboração com os demais membros do processo educacional frente à busca por objetivos comuns que promovam a integração da realidade social do aluno com os conteúdos exigidos pelo currículo.

Na escola investigada, a participação da família é algo limitado, carente e desafiador, conforme se observa em pesquisa realizada pelo Censo Escolar de 2018 apresentados a seguir na figura de número 3:



**Figura 3: Trecho do questionário aplicado sobre a participação da família.**



Fonte: Plataforma QEdu, 2018.

Embasando-se na figura 3, a qual representa as respostas emitidas por 99 alunos, pertencentes ao 5º ano do ensino fundamental, acerca da participação da família na vida escolar dos filhos, nota-se que este é um dos maiores desafios existentes na instituição, haja vista que, se a família não se interessa por assuntos concernentes a educação de seus membros, logo, a possibilidade de uma educação crítica-reflexiva, somada ao amadurecimento de conhecimentos construídos historicamente, tende ao fracasso e ao distanciamento da proposta prevista e defendida no PPP, pois “[...] o Projeto Político Pedagógico deve atender às demandas de distintos sujeitos e contribuir para a organização de um currículo específico [...]” (SALES; BARRETTO, 2019, p. 405).

Sobre esse desafio, o de promover e efetivar a participação da família na escola, destaca-se as discussões de Paro (2000) ao afirmar que o alcance desta finalidade não se trata de uma receita pronta e infalível que promova a participação completa e inexorável da população. Pelo contrário, ressalta-se que:

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação (PARO, 2000, p. 17-18).

É importante frisar a figura que a escola vem representando para as famílias no decorrer dos anos, sendo esta, em grande parte, de distanciamento. Empiricamente, observa-se que muito se chamam os pais e/ou responsáveis dos alunos às escolas, porém, os motivos são sempre os mesmos: para reclamar em torno do comportamento apresentado e/ou alguma prática que foge a “normalidade”; ou para pedir valores e doações em prol de alguma atividade que a mesma realizará. Em poucos momentos se chama para elogiar, para ouvir a entidade socioeducativa que passa a maior parte do

tempo com este aluno. Talvez seja este um dos fatores que corroboraram, no decorrer dos anos, na promoção do afastamento entre as duas instituições: família e escola.

Referente à elevação dos índices educacionais, terceira finalidade prevista no PPP, o foco da instituição investigada está em alcançar resultados satisfatórios nos exames educacionais, internos e externos, que satisfaçam as exigências normativas sobrepostas à escola, garantindo assim, recursos e/ou outras vantagens provenientes com os índices obtidos. Nesse aspecto em análise, observa-se o caráter regulatório e controlador exercido pelo Estado perante a escola pública, projetando o risco do fracasso sobre o trabalho realizado e, com isso, constituindo mais um desafio ao gestor educacional, especificamente, pela essência punitiva e/ou premiadora utilizada como critério nos resultados dos exames realizados, cuja finalidade está em “verificar” a qualidade do ensino e, conseqüentemente, da educação no país.

Após análises no PPP, associando-se a entrevista realizada, criou-se um quadro comparativo visando elencar problemas identificados, com o intuito de comparar o texto do Projeto Político Pedagógico com a fala do entrevistado, servindo de direcionamento para uma reflexão entre o proposto sistematicamente e o feito na Escola DFL.

**Figura 4: Quadro comparativo das ações previstas no PPP e a prática do Gestor.**

PONTOS OBSERVADOS	COMO OCORRE NA ESCOLA, SEGUNDO:	
	O PPP	O GESTOR EDUCACIONAL
<b>A atuação do Conselho Escolar</b>	Tem peso de decisão, enquanto órgão máximo da instituição, de caráter consultivo e deliberativo sobre quaisquer assuntos.	Atua em colaboração, porém, não ajuda o trabalho da Gestão em vista da dificuldade de reunir todos os membros.
<b>A prática da Avaliação</b>	Deve ocorrer de forma processual e contínua, através de reuniões com os membros da comunidade escolar.	Não ocorre, já que nunca se consegue reunir para isso, não conseguimos destinar um momento para avaliar.
<b>O modelo de Gestão Educacional vigente na instituição</b>	O modelo será democrático, tendo a participação de todos nesse processo de atuação.	O modelo seguido é democrático. No entanto, a escola ainda não atende a isso.
<b>O planejamento na escola</b>	Deve ser coletivo, pautado na participação e envolvimento da comunidade intra e extraescolar.	Não ocorre na coletividade, limitando-se somente a Gestão e a Coordenação Pedagógica.
<b>Relação da Gestão com o Corpo Docente</b>	Deverá ocorrer em regime de colaboração, a fim de democratizar o ensino em prol de uma educação de qualidade.	A prática atual é conflituosa, visto que, se a Gestão não agrada os mesmos, estes passam a ser contra o trabalho.
<b>Tomada de decisões</b>	Deve ocorrer de forma descentralizada, a fim de envolver a comunidade em decisões sobre a instituição.	Esta é uma prática coletiva, onde se busca a opinião da comunidade escolar para o processo de decisão.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2019.

De posse das informações apresentadas na figura 4, podemos visualizar que, diante dos seis (6) pontos elencados, entre o instituído e o feito, somente um (1) vem cumprindo seu papel na realidade observada, conforme apontam os instrumentos comparativos adotados, sendo este, o processo da tomada de decisões, na qual prevalece o formato descentralizado que visa o envolvimento de um coletivo em sua aplicabilidade, destituindo assim, o poder que, em muitos casos, figura somente na atuação do gestor.

Sobre a prática da avaliação, nota-se que este é um exercício que não ocorre na referida instituição, pois, a partir do momento em que não existe o planejamento coletivo, centrando-se somente a tarefa em duas ou três pessoas, avaliar determinada realidade passa a ser desafiador no sentido de desconhecimento das finalidades propostas. Sobre isso, Paro (2000, p. 114) defende que “a escola tem de ser avaliada em seu conjunto, levando em conta a avaliação como elemento imprescindível no processo de realização de objetivos”. Contraditoriamente a esta realidade, o PPP da Escola DFL (2018, p. 4) ressalta que “é importante que o resultado desse trabalho seja acompanhado por avaliações processuais e contínuas que possibilite a melhoria das ações contidas no projeto”, compromisso este que parece estar distante do “chão da escola”.

Por fim, no que tange a concepção de Gestão Educacional vigente na instituição, de acordo com o seu documento normativo, esta é anunciada “a partir de uma perspectiva democrática pautada na participação e envolvimento da comunidade” (PPP da Escola DFL, 2018, p. 3), objetivando-se a descentralização do poder na figura do diretor, destinando a responsabilidade do trabalho ao coletivo e aproximando e comprometendo-os com as decisões e ações da escola.

Seguindo essa premissa, ao contemplar as falas do gestor com a proposta do Projeto Político Pedagógico, fica evidente que o exercício democrático é uma realidade distante da escola, pois, apesar de constituir-se como exigência legal no país e diante de seu caráter emancipatório no espaço escolar, o modelo em questão não consegue ser aplicado na rotina educativa, dado que as pessoas estão acostumadas com um sistema que demanda ordens e seu cumprimento, bem como sobressai o jogo de interesses entre estas, o que acaba por ocasionar sérios conflitos que distanciam a escola de um modelo democrático estável na gestão educacional.

Assim, a partir destas constatações, torna-se necessário verificar quais as concepções de gestão presentes na instituição investigada, a fim de melhor

entendimento sobre a relação teoria e prática e a efetividade das políticas públicas educacionais na Amazônia. O tópico a seguir adentra nesses desmembramentos.

### **Da teoria defendida à prática vivenciada: as concepções de Gestão no “chão” da escola**

Em se tratando da realidade das instituições de ensino, especificamente, da instância pública de educação, é perceptível às divergências entre as propostas pedagógicas e a prática educativa, apresentando uma teoria bem elaborada e salvacionista no papel, enquanto que, em sua maioria, o cenário é bastante deficitário e distante daquilo que se propõe nos documentos. Um desses desencontros pode ser contemplado no PPP no que tange as concepções de Gestão Educacional adotadas na escola, dado que de acordo com a legislação em vigor, espera-se que as instituições possam ser democráticas, porém, nem sempre essa realidade é possível de ser incorporada no dia a dia, sendo substituídas por inúmeros outros formatos de atuação. Na Escola DFL, como já anunciado, este modelo democrático é algo parcial.

É evidente que não existe um único modelo de Gestão Educacional prevalecente na instituição, mas vários, haja vista que, os mesmos não são estáveis, ou seja, eles variam conforme as ações existentes e os objetivos traçados. Logo, existem momentos em que o Gestor é democrático, autoritário, permissivo, regulador, o que depende das situações vivenciadas no referido momento, ou seja, o modelo gestor é decorrente de uma necessidade real. E a necessidade real definirá as bases da gestão a ser utilizada.

Além disso, vale destacar que existe um sistema educacional que comanda as ações em vista do cumprimento de seus interesses e, portanto, o gestor, especificamente, aquele indicado politicamente ao cargo, não está salvo dessa manobra ideológica, devendo agir de acordo com as exigências advindas do órgão legislador, correndo-se o risco de destituição e/ou punição no exercício da função. Sobre essa manobra na Gestão Educacional em prol de interesses particulares, Paro ressalta que:

Quando se trata de mera nomeação política, sem estar submetida a nenhum plano de carreira que preveja a realização de concurso público, a escolha se dá por critério inteiramente subjetivo, ao arbítrio dos que detêm o poder estatal, e visa a favorecer seus interesses político-partidários, e não a propiciar uma solução adequada à gestão da escola, em direção aos interesses de seus usuários (2000, p. 101).

Esse caráter regulatório, imposto pelos sistemas de ensino sobre as escolas, tende ao controle e manipulação das ações e finalidades em prol da defesa dos interesses dos detentores do poder, das empresas, do sistema capitalista, retirando todo e qualquer ato de coletividade e ascensão social. Mais uma vez, mostram-se os mecanismos neoliberais agindo sobre a educação, na égide da defensoria de seus objetivos, tratando esta como mercadoria, como privilégio de poucos. Em um cenário amazônico, onde se predomina a prática da indicação política ao cargo, especificamente, nas escolas da rede municipal de educação, ser gestor é desafiador e fazer gestão democrática é uma “utopia”.

No foco dos problemas relacionados à Gestão Educacional, após a análise do PPP e entrevista realizada com o gestor da Escola DFL, o estudo identificou três (3) diferentes concepções de gestão na instituição *lócus* da pesquisa, tendo como base as definições de Colares e Colares (2003), cujos autores subsidiam o tratamento de cada um destes e proporcionam uma análise mais consistente da realidade. Inicialmente, esta constatação comprova que a prática é deficitária e muito distante do contexto apregoado pelos documentos normativos, inclusive no Projeto Político Pedagógico. Entre as concepções identificadas, estão: 1) Gestão Autoritária; 2) Gestão Pseudodemocrática; e 3) Gestão Democrática. Adentra-se em cada uma delas a seguir.

A primeira, denominada de **Gestão Autoritária**, pode ser entendida como uma atuação em que “o diretor, isoladamente, toma as decisões e determina as formas de executá-las, exigindo dos demais integrantes da escola a obediência no cumprimento de suas deliberações” (COLARES; COLARES, 2003, p. 84), cuja prática ainda prevalece em grande parte das escolas. A concepção em questão consolida-se como uma ação negativa e não permissiva, já que “o diretor não age de forma autônoma e à margem da lei, mas julga-se o maior responsável pela sua aplicação” (COLARES; COLARES, 2003, p. 84), negando, nesse caso, a importância da participação coletiva como pressuposto de sua atuação profissional. Ainda sobre a atuação do diretor, em uma perspectiva autoritária, Paro reforça que:

É preciso, por isso, libertar o diretor de sua marca antieducativa, começando por redefinir seu papel na unidade escolar. À escola não faz falta um chefe, ou um burocrata; à escola faz falta um colaborador, alguém que, embora tenha atribuições, compromissos e responsabilidades diante do Estado, não esteja apenas atrelado ao seu poder e colocado acima dos demais (2000, p. 112).

Infelizmente, esta realidade é evidenciada na instituição investigada no momento em que, ainda que não intencionalmente, o diretor fecha as decisões e elaboração de ações somente em seu grupo consultivo, ou seja, na coordenação pedagógica, excluindo assim, a possibilidade de participação dos demais sujeitos pertencentes ao processo educativo no que tange a elaboração de alternativas que contribuam ao desenvolvimento da instituição. Consequentemente, apresentam-se à comunidade as decisões tomadas e cobra-se o cumprimento destas, exercício este distante do caráter democrático almejado.

Corroborando a esse fator, o Projeto Político Pedagógico ao se firmar, antes de tudo, como um instrumento político e ideológico dentro da escola, vem confirmar a possível aplicação de uma Gestão Autoritária, haja vista que, a garantia de interesses particulares acaba prevalecendo sobre os coletivos, cabendo ao diretor um exercício profissional direcionado e não em prol das necessidades encontradas. Aqui, em nenhum momento, pretende-se fazer a defesa do trabalho do gestor, porém, é necessário refletir sobre quais os motivos que contribuem para que esta prática ocorra na realidade da Escola DFL, ainda mais, se pensar na causa deste problema associado à ausência da comunidade escolar do dia a dia da instituição. Questões como estas precisam ser mais bem investigadas a fim de se reverter o atual quadro de fragilidades e incoerências na Gestão Educacional da escola pública da Amazônia.

Na segunda concepção identificada, a **Gestão Pseudodemocrática** expressa um formato de gestão exercida por grande parte dos diretores, visto que, advêm da possibilidade de utilização de duas concepções no exercício da profissão. Sobre a atuação dos gestores, fica evidente que “estes sujeitos se situam num meio-termo, exercendo uma gestão não inteiramente autoritária e tampouco democrática, apesar de dar a aparência de democrática” (COLARES; COLARES, 2003, p. 86). Assim, acompanha-se o pensamento de que tal prática pode ser representada pela expressão “dar carta branca”, onde “o diretor exerce um controle mínimo e deixa aos elementos do grupo muita liberdade” (COLARES; COLARES, 2003, p. 86).

Equiparando-se a realidade da Escola DFL, tal concepção é visualizada nas práticas do Gestor no momento em que este permite a distribuição de tarefas e, sua consequente, “autonomia” conferida a estes indivíduos para que possam dispor de “liberdade” necessária para decidir sobre os caminhos no alcance das propostas da instituição. Em outras palavras, o mesmo permite que seus colaboradores, frequentemente, a coordenação pedagógica e o secretário escolar, possam decidir, por si só, sobre algumas problemáticas encontradas no dia a dia, conferindo “carta branca” a



eles. Trata-se, portanto, de uma autonomia forjada, visto que, na verdade, o foco está em cumprir as demandas e não na garantia do compromisso coletivo na Gestão. Também, com esta divisão de tarefas, retira-se do Gestor um pouco da sobrecarga de suas funções, o que, ao que parece, acaba sendo usado como uma vantagem pelo mesmo.

Voltando-se ao PPP, o mesmo acontece com a atuação do Conselho Escolar, pois, conforme se destaca que este é o órgão máximo dentro da escola, dotado de autonomia e liberdade para decidir e contribuir ao desenvolvimento da instituição, suplanta-se o controle interno por parte do Gestor sobre tais atuações, prevalecendo à garantia de interesses maiores. Logo, o gestor exerce influências sobre tal órgão à medida que articula a composição do mesmo com pessoas ligadas ao seu trabalho, tendo em mãos o controle das deliberações. Essa é outra questão que demanda uma pesquisa mais aprofundada, exatamente, pela forma descontextualizada como vem ocorrendo.

E por fim, sendo a terceira e tão sonhada concepção, a **Gestão Democrática** pauta-se na ideia da participação em massa e do compromisso social com a realidade da escola, marcando-se pelo “crescente envolvimento da comunidade escolar na tomada de decisões, no acompanhamento e na fiscalização de todo o processo de gestão” (COLARES; COLARES, 2003, p. 87). A finalidade, a priori, é aproximar todos os membros da comunidade educacional interna e externa ao trabalho do Gestor, visando assim, o alcance da “melhoria das condições gerais que dizem respeito a todos, extrapolando os interesses particulares e a mera democracia participativa” (COLARES; COLARES, 2003, p. 87). Raramente este modelo acontece como deveria em nossas repartições escolares, pois, entende-se que:

A democracia, enquanto 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. A prática de nossas escolas está muito longe de atender ao requisito implícito nessa premissa (PARO, 2000, p. 25).

Segundo a análise da percepção do gestor educacional, apesar de este declarar-se democrático, em poucos momentos nota-se a presença do referido modelo/concepção nos acontecimentos da escola. Aliás, precisamos entender que a democracia não pode ser uma prática permanente na realidade de um diretor, pois, este sendo um cargo político, tal exercício não prevalece em sua atuação, visto que, existem inúmeros fatores

que precisam ser garantidos e, com toda certeza, ao contemplar a opinião de todos, existirão ideias contrárias a sua proposta.

Contrário a esse posicionamento, o PPP da instituição defende com “unhas e dentes” a presença desta concepção na realidade investigada, fato este que pode estar relacionado com as exigências do sistema educacional, o qual contempla tais proposições idealizadoras. Porém, apesar de estar no centro do debate, tanto das políticas externas quanto dos mecanismos legais internos, podemos afirmar que o mesmo não prevalece de forma fixa na instituição, se dando em caráter parcial e acompanhado de inúmeras fragilidades no contexto escolar.

O que vemos na Escola DFL são atos de boa convivência e respeito, os quais passam a ser confundidos com a ideia de relações democráticas, dado que as práticas existentes estão distantes da referida concepção em questão, prevalecendo, em sua maioria, uma Gestão de caráter Pseudodemocrático, cuja atuação representa um equilíbrio entre o autoritarismo e a tão esperada democracia no “chão da escola”.

Portanto, apesar das divergências entre aquilo que se propõe no PPP e o que vem sendo aplicado na realidade educacional, levando em conta as exigências legais e normativas, defendo que o modelo de gestão pseudodemocrática, no atual cenário, poderá ser uma proposta ideal, inicialmente, à Escola DFL. Lembrando que a democracia não se instaura em uma realidade rapidamente, apesar de estarem definidas na legislação. Pelo contrário, demanda mudanças de pensamentos, de posturas e valores que, somados as práticas aproximadas, tendem a contribuir na instauração de relações democratizantes no espaço escolar. Daí a defesa do modelo em questão, exatamente por equilibrar a ideia de poder e democracia, fazendo com que os sujeitos possam senti-lo e, em seguida, vivê-lo em suas práticas. Somente assim será possível fazer valer as premissas propostas pelas legislações educacionais em torno da escola pública, sendo esta, gratuita, de qualidade e referenciada.

### **Considerações finais**

Apesar de estarmos vivendo na educação pública um tipo de “gestão da boa aparência” que, intencionalmente, transpassa uma imagem de sucesso na condução dos trabalhos e propostas educacionais, escondendo assim, uma realidade deficitária, o que, particularmente, podemos classificar como “gestão da escola real”, faz-se necessário romper com o paradigma descontextualizado empregado nos Projetos Políticos

Pedagógicos, cujos documentos insistem em projetar uma realidade muito distante dos desafios e embates presentes no “chão da escola”. Não é mais necessária uma teoria bem elaborada sem que esta ocorra de forma integral na prática.

No decorrer do estudo, por exemplo, é possível verificar as inúmeras incoerências entre a proposta do PPP e a prática desenvolvida na Escola DFL no que tange à Gestão Educacional, identificando três diferentes concepções existentes na gestão, mostrando que a democracia, em sua forma efetiva, passa longe da instituição escolar. Mais uma vez, o interesse não está em atuar sobre uma realidade social em prol de sua transformação, mas sim em fazer valer as exigências legais sobrepostas pelos formuladores das políticas públicas no país. Daí ressalta-se a ineficiência dos mecanismos normativos sobre a escola pública.

Sobre esse cenário, revela-se que são muitos os desafios sobrepostos a atuação do gestor educacional, desde sua indicação ao cargo até os embates pessoais criados no âmbito escolar, cujas práticas dificultam a aplicabilidade de um trabalho articulado com os interesses comuns, fator este que talvez explicasse a opção de um modelo/concepção autoritário no exercício da função, ou seja, a falta de apoio e colaboração pela comunidade educacional. No entanto, questões como estas precisam ser investigadas em estudos posteriores evitando julgamento precipitado.

Fazer Gestão Educacional, e ainda mais, democrática, na Amazônia, assim como em outros “cantos” do país, é desafiador pela fragilidade das políticas públicas educacionais, que por vezes, são pensadas em outras realidades e projetada para todas, onde se notam a ausência de subsídios que promovam a aproximação, ainda que, minimamente, com uma democracia no “chão da escola”. Destituir a prática da indicação política seria a primeira premissa a ser quebrada, seguindo da promoção de alternativas que incluísse a comunidade educacional de forma efetiva no processo de tomada de decisões. Instituir a prática de avaliação também se faz necessário, verificando como se dá a aplicabilidade do trabalho e que percursos precisam ser modificados para o alcance de suas propostas pedagógicas. Daí a necessidade de se fazer valer o direito de participação na elaboração, acompanhamento e avaliação do PPP, entendendo este como um direcionador das ações e, não mais, como um documento que fica trancafiado em uma gaveta.

É viável lembrar ainda que, das três concepções de Gestão identificadas, todas são importantes no processo de construção de uma democracia na escola, devendo ser apreendidas, comparadas e, aos poucos, superadas. Somente assim, a escola viverá uma

democracia efetiva, ainda que restrita haja vista o sistema de produção vigente no país. Porém, é fundamental rever as políticas públicas, as práticas educacionais e as propostas pedagógicas, buscando compará-las e, a partir daí, construir uma atuação engajada com as finalidades do coletivo, do bem estar e da representatividade social. Reafirmamos a necessidade de aprender em coletivo, definir a função da escola para que se possa desenvolver uma gestão articulada com a realidade vivenciada.

### Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicaocompilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm)>  
Acesso: 15.01.2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 9.394/96**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. Brasília, DF: Senado, 1996. Disponível em:  
<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)> Acesso: 15.01.2020.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014**: aprova o Plano Nacional de Educação – PNE (2014-2024). Brasília, DF: Câmara dos deputados, 2014. Disponível em:  
<<http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>> Acesso: 15.01.2020.

COLARES, Anselmo Alencar; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. **Do autoritarismo repressivo à construção da democracia participativa**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

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

GOERGEN, Pedro. Gestão Educacional: entre instrumentalização e formação. **Revista Exitus**. UFOPA, Santarém, vol. 3, nº 1, 2013, p. 35-46. Disponível em:  
<<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/247>>  
Acesso: 11.02.2020.

LÜCK, Heloísa. **Gestão Educacional**: uma questão paradigmática. 9ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ÓBIDOS. Conselho Municipal de Educação. **Resolução Nº 003 de 09 de dezembro de 2014**. Disponível em: <<http://camarabreves.pa.gov.br/resolucao-no-0032014-de-05-de-dezembro-de-2014/>> Acesso: 15.01.2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Ática, 2000.

**Projeto Político Pedagógico da Escola Municipal DFL.** Secretaria Municipal de Educação. Óbidos, PA: SEMED, 2018 (material impresso).

SALES, Márcea Andrade; BARRETO, Maria das Graças Reis. PPP na educação em prisões: estratégias para a educação de jovens e adultos privados de liberdade. **Revista Educa.** UNIR, Porto Velho, vol. 6, nº 16, 2019, p. 403-423. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/article/view/4658>> Acesso: 11.02.2020.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. Campinas, SP: Papirus, 1995.

#### **Sites consultados:**

QEdU. Consultas Educacionais. **Censo Escolar 2018:** Escola DFL (Óbidos, PA). Plataforma educacional, 2018. Disponível em: <<https://www.qedu.org.br/>> Acesso: 10.12.2019.

**Enviado em:** 13/01/2020.

**Aceito em:** 28/02/2020.

**Publicado em:** 17/03/2020.

#### **Como referenciar este artigo:**

SOARES, Lucas de Vasconcelos; COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa; OLIVEIRA, Lílian Aquino. Concepções de Gestão Educacional: práticas e desafios no interior da Amazônia. **EDUCA - Revista Multidisciplinar em Educação**, Porto Velho, v. 7, n. 17, p. 232-256, jan./dez., 2020. DOI: <http://doi.org/10.26568/2359-2087.2020.4938>. Disponível em: <http://www.periodicos.unir.br/index.php/EDUCA/issue/archive>. e-ISSN: 2359-2087.