



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL
CAMPUS CHAPECÓ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

VANESSA DAIANE RAUBER

**CURRÍCULO ESCOLAR NOS PLANOS DE GESTÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS
DE SANTA CATARINA: CAMPOS EM DISPUTA**

**CHAPECÓ
2019**

VANESSA DAIANE RAUBER

**CURRÍCULO ESCOLAR NOS PLANOS DE GESTÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS
DE SANTA CATARINA: CAMPOS EM DISPUTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, campus Chapecó (SC), como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação, sob a orientação do Prof. Dr. Oto João Petry.

CHAPECÓ
2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL

Av. Fernando Machado, 108 E
Centro, Chapecó, SC – Brasil
Caixa Postal 181
CEP 89802-112

Bibliotecas da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS

Rauber, Vanessa Daiane
Currículo escolar nos Planos de Gestão de Escolas
Estaduais de Santa Catarina: campos em disputa / Vanessa
Daiane Rauber. -- 2019.
205 f.:il.

Orientador: Prof. Dr. Oto João Petry .
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal da
Fronteira Sul, Programa de Pós-Graduação em
Educação-PPGE, Chapecó, SC , 2019.

1. Políticas Educacionais. 2. Gestão Escolar. 3.
Currículo. 4. Planos de Gestão. 5. Escola Pública. I. ,
Oto João Petry, orient. II. Universidade Federal da
Fronteira Sul. III. Título.

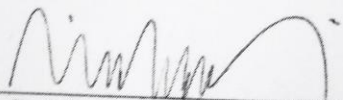
VANESSA DAIANE RAUBER

CURRÍCULO ESCOLAR NOS PLANOS DE GESTÃO DE ESCOLAS ESTADUAIS
DE SANTA CATARINA: CAMPOS EM DISPUTA

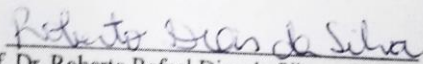
Dissertação apresentada ao programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal da Fronteira Sul – UFFS para obtenção do título de Mestre em Educação, defendida
em banca examinadora em 27/08/2019.

Aprovada em: 27/08/2019

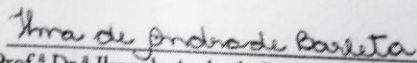
BANCA EXAMINADORA



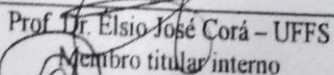
Prof. Dr. Oto João Petry – UFFS
Presidente da banca/orientador



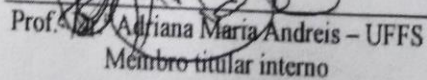
Prof. Dr. Roberto Rafael Dias da Silva – UNISINOS
Membro titular externo



Prof.ª Dr.ª Ilma de Andrade Barleta – UNIFAP
Membro titular externo



Prof. Dr. Elsio José Corá – UFFS
Membro titular interno



Prof.ª Dr.ª Adriana Maria Andreis – UFFS
Membro titular interno

Chapecó/SC, agosto de 2019

A todos os professores e professoras da
educação pública.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente, destino meus agradecimentos a Deus. A fé foi fundamental para o meu fortalecimento nessa caminhada.

Em seguida, meus agradecimentos são para as pessoas que tornaram esse percurso mais suave, com gestos de carinho, amor, apoio e companheirismo. Aos meus pais, Elemar e Loiraci, que sempre foram meus grandes mestres e incentivadores, muito obrigada pelo apoio incondicional e pelo amor infinito.

Ao meu esposo Edio, que acompanhou essa trajetória ao meu lado, muito obrigada pelo companheirismo, amor, amizade, paciência e compreensão nos momentos de ausência.

A meu irmão Evandro, minha cunhada Maria, meu sobrinho Kauê, minha avó Adelina, meu sogro Luiz e minha sogra Sônia, meus sinceros agradecimentos pelo incentivo e palavras de apoio e carinho.

Meus agradecimentos se estendem a todos os meus professores da Educação Básica ao Mestrado, por compartilharem seus conhecimentos e fazerem a diferença na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional. Em especial, quero agradecer ao Prof. Dr. Oto João Petry, por acreditar, incentivar e orientar este estudo. Muito obrigada por compartilhar seus conhecimentos com sabedoria e dedicação e oportunizar momentos de aprendizagem.

Aos meus colegas do Mestrado, pelos diálogos, aprendizados e pelas amizades cultivadas. Em especial, à minha amiga e colega Janete, companheira de viagem, de estudos, de pesquisas e produções, muito obrigada por partilhar seus conhecimentos e dividir momentos de angústias e alegrias.

Aos colegas professores, da direção e funcionários das escolas em que trabalhei nesses últimos dois anos, meus sinceros agradecimentos pela compreensão, pelo carinho e incentivo. Em especial, quero agradecer à Secretaria de Educação do Município de Iraceminha pelo apoio e por acreditar nessa caminhada.

Às minhas queridas amigas e aos meus familiares, meu especial agradecimento por toda ajuda, compreensão, carinho, motivação e por torcer por mim a cada etapa.

Enfim, a gratidão se estende a todas as conquistas, a todos os desafios enfrentados e a todo o aprendizado. Essa trajetória fortaleceu e enriqueceu ainda mais os desejos pelo conhecimento e pela profissão que exerço.

Em uma democracia, perdem-se espaços em um campo, ganham-se em outro, mas a bússola da educação como direito não perdeu seu sentido, ainda que apontando rotas de navegação difícil.

Carlos Roberto Jamil Cury

RESUMO

A presente pesquisa, intitulada “Currículo escolar nos Planos de Gestão de escolas estaduais de Santa Catarina: campos em disputa”, está inserida na linha de Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS. A pesquisa tem como problemática central como o currículo está expresso no âmbito dos Planos de Gestão Escolar (PGE) de escolas Estaduais de Santa Catarina. Gestão e currículo são campos em disputa e estão estreitamente relacionados com aspectos econômicos, sociais e culturais. Por isso, é importante compreender os atores e os processos presentes na configuração das políticas educacionais, sobretudo no que se refere à gestão e ao currículo das escolas públicas. Nesse sentido, seguindo a proposta da problemática, o principal objetivo da pesquisa é analisar como o currículo está expresso no âmbito dos Planos de Gestão Escolar de escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Além disso, a seleção e as análises dos documentos foram desenvolvidas tendo em vista as características da pesquisa qualitativa e a abordagem metodológica da Análise de Conteúdo. Os 10 Planos de Gestão selecionados estão em vigência nas escolas estaduais de Educação Básica de Santa Catarina, escolhidos pela comunidade no ano de 2015. Os proponentes e representantes dos PGEs, passaram a assumir os cargos de diretores nas escolas a partir de 2016, sendo que a vigência dos Planos é de quatro anos (2016-2019). A relação entre gestão e currículo está articulada na pesquisa por meio da análise dos PGEs e da fundamentação teórica baseada em pesquisadores, estudiosos e autores sobre a temática em estudo, entre os quais podemos destacar: Libâneo (2017, 2016), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Arroyo (2013), Paro (2003, 2015, 2016), Pacheco (2003, 2005, 2011), Sacristán (1998, 2000, 2013), Apple (1989, 2004, 2011), e Thiesen (2014). As análises dos Planos estão em consonância com o referencial teórico e a literatura selecionada; no entanto, além de apresentar as orientações legais de estruturação e elaboração dos PGEs, também se buscou apresentar os aspectos que operam o currículo de escolas públicas, identificar as concepções e analisar o lugar que o currículo ocupa nos Planos de Gestão Escolar. Por meio das análises, apontamos uma série de aspectos relacionados às questões pedagógicas que operam o currículo das escolas públicas, envolvendo organização da dimensão pedagógica, metas e ações, Projeto Político- Pedagógico (PPP) e planejamento escolar. Os aspectos analisados nos Planos de Gestão Escolar permitiram identificar que o currículo é concebido pelos Planos de Gestão principalmente por dois caminhos, os quais determinam o lugar que este ocupa nos documentos. Ressaltamos que as análises demonstraram concepção de currículo performativo, alinhado a atender e atingir índices e bons resultados em avaliações externas. Nessa perspectiva, o currículo é centralizado para que a escola possa atender as demandas do mercado. Além disso, percebemos a presença marcante de parcerias com empresas e associações no decorrer das dimensões dos Planos de Gestão. Por outro lado, o currículo acaba sendo secundarizado, uma vez que documentos importantes como o PPP e a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina não estão presentes de maneira orientadora e fundante do trabalho escolar. Entre os PGEs, são encontrados apenas retalhos desses documentos, sendo que não há articulação entre diagnóstico, metas e ações. Assim, gestão e currículo se afirmam entre os Planos como campos em disputa, pois estão relacionados e são modificados por ações e por diferentes concepções que determinam os rumos da educação nas escolas públicas.

Palavras-chave: Políticas Educacionais. Gestão Escolar. Currículo. Planos de Gestão. Escola Pública.

ABSTRACT

This research, entitled “School curriculum in Management Plans of Santa Catarina public schools: fields in dispute”, is inserted in the Educational Policies line of the Graduate Program in Education of the Federal University of Fronteira Sul – UFFS. The main research problem is how the curriculum is expressed within the scope of the School Management Plans (PGE) of the state public schools of Santa Catarina. Management and curriculum are fields in dispute and are closely related to economic, social and cultural aspects. Therefore, it is important to understand the actors and processes present in the configuration of educational policies, especially regarding the management and curriculum of public schools. In this sense, following the research problem, the research aims to analyze how the curriculum is expressed within the scope of the School Management Plans of the state public schools of Santa Catarina. In addition, the selection and analysis of the documents were developed considering the characteristics of the qualitative research and the methodological approach of Content Analysis. The 10 Management Plans selected are in force in the state schools of Santa Catarina, having been chosen by the community in 2015. The proponents and representatives of the PGEs began their work as principals in the schools in 2016, with the Plans being valid for four years (2016-2019). The relationship between management and curriculum is articulated in the research through the analysis of PGEs and the theoretical framework, based on researchers, scholars and authors on the subject under study, among which we can highlight: Libâneo (2017, 2016), Libâneo, Oliveira and Toschi (2012), Arroyo (2013), Paro (2003, 2015, 2016), Pacheco (2003, 2005, 2011), Sacristán (1998, 2000, 2013), Apple (1989, 2004, 2011), and Thiesen (2014). The analyses of the Plans are in line with the theoretical framework and the selected literature; however, in addition to presenting the legal guidelines for structuring and elaborating the PGEs, we also sought to present the aspects that operate the curriculum of public schools, to identify the concepts and analyze the place that the curriculum occupies in School Management Plans. Through the analyses, we present a series of aspects related to the pedagogical questions that operate the curriculum of public schools, involving the organization of the pedagogical dimension, goals and actions, the Political-Pedagogical Projects (PPP) and school planning. The aspects analyzed in the School Management Plans allowed us to identify that the curriculum is designed by the Management Plans mainly in two ways, which determine the place that it occupies in the documents. We emphasize that the analyses presented demonstrated the concept of performative curriculum, aligned to meeting and achieving indexes and good results in external evaluations. In this perspective, the curriculum is centralized so that the school can meet market demands. In addition, we noticed the remarkable presence of partnerships with companies and associations throughout the dimensions of the Management Plans. On the other hand, the curriculum ends up being secondary, since important documents such as the PPP and the Santa Catarina State Curriculum Proposal are not present as a guiding and basis for school work. Among the PGEs, only scraps of these documents were found, and there is no articulation between diagnosis, goals and actions. Thus, management and curriculum show themselves among the Plans as fields in dispute, since they are related and modified by actions and different concepts that determine the direction of education in public schools.

Keywords: Educational Policies. School Management. Curriculum. Management Plans. Public School.

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Número de trabalhos encontrados (1987-2017)	53
Gráfico 2 – Número de teses encontradas por descritor (2013-2017)	54
Gráfico 3 – Trabalhos apresentados em 2014 e 2016	70

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fases da metodologia de análise de conteúdo.....	86
Figura 2 – Mapa de Santa Catarina, sinalizando as 35 ADRs.....	88
Figura 3 – Abrangência geográfica das pesquisas do grupo Gestão e Inovação Educacional – UFFS.....	89
Figura 4 – Localização das escolas dos PGEs selecionados	90
Figura 5 – Estrutura e organização dos Planos de Gestão Escolar.....	92
Figura 6 – Construção da categoria I – dimensão pedagógica	95
Figura 7 – Construção da categoria II – organização da escola: dimensão pedagógica.....	95
Figura 8 – Construção da categoria I – Projeto Político-Pedagógico.....	96
Figura 9 – Construção da categoria II – Projeto Político-Pedagógico	96
Figura 10 – Construção da categoria I – Planejamento.....	97
Figura 11 – Construção da categoria II – Planejamento.....	97
Figura 12 – Estrutura do documento <i>Gestão Escolar: Orientações para o Gestor Escolar: instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores de Escola</i>	104
Figura 13 – Dimensões apresentadas pelos PGEs, conforme orientação da Portaria n.º 24/SED/2015	112
Figura 14 – Apontamentos encontrados na dimensão socioeconômica	114
Figura 15 – Itens do diagnóstico da dimensão administrativa	117
Figura 16 – Itens do diagnóstico e ações da dimensão financeira.....	120
Figura 17 – Limitações físicas das escolas apresentadas pelos PGEs.....	122
Figura 18 – Relação entre PPP, currículo, gestão e PGEs.....	125
Figura 19 – O PPP apresentado pelos PGEs	126
Figura 20 – O planejamento apresentado pelos PGEs.....	129
Figura 21 – Organização de projetos pedagógicos.....	147
Figura 22 – Metas apresentadas pelos PGEs em relação ao desempenho e rendimento dos alunos.....	152
Figura 23 – Aspectos que sinalizam a concepção de um currículo performativo	185

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Documentos que implementaram os PGEs em Santa Catarina	50
Quadro 2 – Teses selecionadas	54
Quadro 3 – Planos de Gestão Escolar selecionados	90
Quadro 4 – Orientações para o diagnóstico da dimensão socioeconômica.....	113
Quadro 5 – Orientações para o diagnóstico da dimensão pedagógica	115
Quadro 6 – Orientações para o diagnóstico da dimensão administrativa.....	116
Quadro 7 – Orientações para o diagnóstico da dimensão financeira.....	119
Quadro 8 – Orientações para o diagnóstico da dimensão física	121

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ADR	Agência de Desenvolvimento Regional
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior
CEPAL	Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
FIESC	Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina
GDE	Gestão Democrática da Educação
GN10	Programa Gestão Nota 10
IAS	Instituto Ayrton Senna
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
NSE	Nova Sociologia da Educação
OCDE	Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização das Nações Unidas
PDE	Plano de Desenvolvimento da Educação
PGE	Plano de Gestão Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SED	Secretaria de Educação
SDR	Secretaria de Desenvolvimento Regional
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
Unicentro	Universidade Estadual do Centro-Oeste

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	15
1.1	TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E ESCOLHA DO TEMA.....	15
1.2	JUSTIFICATIVA, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA	18
1.3	ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA	22
2	POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DA GESTÃO E DO CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	24
2.1	O PERCURSO E AS INICIATIVAS QUE MARCARAM O CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DE 1980	25
2.2	A FORÇA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS	31
2.3	A GESTÃO ESCOLAR EM SANTA CATARINA	41
2.4	O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE GESTÃO, CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS	51
3	CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA	80
3.1	A PESQUISA QUALITATIVA	81
3.2	ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO: DA ANÁLISE DE CONTEÚDO.....	84
3.3	DEFINIÇÕES DA PESQUISA: DA SELEÇÃO DO MATERIAL À CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE.....	87
4	CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR: LEITURAS DOS PLANOS DE GESTÃO.....	99
4.1	O CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA	106
4.2	A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS CATARINENSES: O QUE APRESENTAM OS PLANOS DE GESTÃO.....	111
4.3	PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ALICERCE DA GESTÃO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR	123
4.4	CURRÍCULO E PLANEJAMENTO ESCOLAR	127
5	O CURRÍCULO DAS ESCOLAS ESTADUAIS CATARINENSES A PARTIR DA ANÁLISE DOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR: INSCRIÇÕES EM CURSO	131
5.1	O CURRÍCULO EM FORMA(AÇÃO): AS RELAÇÕES E CONCEPÇÕES NO/DO TRABALHO PEDAGÓGICO.....	131

5.2	ELEMENTOS QUE OPERAM O CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA: A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES E OS PROCESSOS AVALIATIVOS	143
5.3	O CURRÍCULO ESCOLAR A PARTIR DA FORMULAÇÃO E ADEQUAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO.....	153
5.4	A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR: AÇÕES DA GESTÃO EM DIÁLOGO COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	159
5.5	NAS ENTRELINHAS DO CURRÍCULO: A FINALIDADE DO PLANEJAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR.....	166
5.6	A PARTICIPAÇÃO COMO ASPECTO OPERANTE DO CURRÍCULO ESCOLAR..	176
5.7	O LUGAR E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO APRESENTADAS PELOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR: DIALOGANDO COM AS ANÁLISES.....	181
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	188
	REFERÊNCIAS.....	194

1 INTRODUÇÃO

A parte inicial deste trabalho está organizada para apresentar as premissas da pesquisa, que tem como tema “Currículo escolar nos Planos de Gestão de escolas estaduais de Santa Catarina: campos em disputa”. Assim, serão apresentadas a trajetória da pesquisadora, a justificativa, a problemática, questões de pesquisa, objetivos, e a disposição e organização dos capítulos seguintes.

1.1 TRAJETÓRIA ACADÊMICA E PROFISSIONAL DA PESQUISADORA E ESCOLHA DO TEMA

Repensar a trajetória escolar e sua importância em nossa vida é um exercício reflexivo e necessário. Nesse sentido, podemos iniciar esta reflexão com as palavras de Young (2007, p. 1288): “Todo pai e todo professor devem fazer a pergunta: ‘Para que servem as escolas?’”. O questionamento do autor possibilita reexaminar e olhar para a nossa trajetória escolar na condição de mestrande/pesquisadora e professora da Educação Básica pública. Esse exercício permite rever a presença e as implicações das políticas educacionais no decorrer desse percurso formativo, da Educação Infantil ao Mestrado em Educação.

Minha trajetória escolar teve início na comunidade onde residia com minha família, Linha Santa Fé, interior do município de Iraceminha (SC), com cerca de 4.250 habitantes. Com muita ansiedade e expectativa, em 1997, com quatro anos, iniciei a minha trajetória escolar ingressando na Educação Infantil, em uma pequena escola localizada na comunidade. Histórias e memórias prazerosas são lembradas desse primeiro ano na escola.

Apesar de tantas alegrias vividas naquele ano, no ano seguinte o educandário acabou “fechando as portas”. As autoridades, na época, alegaram ter um número reduzido de alunos, e não seria viável que as atividades em nossa escola continuassem. Sendo assim, concluí a Educação Infantil em uma escola na comunidade vizinha. Nesse período, passei a utilizar o transporte escolar para chegar à escola, e passaram-se alguns dias até adaptar-me ao novo ambiente. Porém, foi um ano inesquecível, pois, na pré-escola, aprendi a ler e levei para casa meu primeiro livro de literatura infantil para ler com minha família.

No ano seguinte, as expectativas eram de iniciar a 1ª série e estudar novamente na escola da minha comunidade, Escola Isolada Princesa Isabel. Nesse educandário, estudávamos em turmas bisseriadas, com uma única professora, a qual, além de ensinar os conteúdos científicos, preparava a merenda e cuidava da organização do ambiente. Com

grande alegria, os alunos auxiliavam na limpeza e nos cuidados da sala e do pátio da escola, além do cultivo de verduras na horta escolar. Lembro-me das participações em cultos e nas atividades desenvolvidas pela igreja Católica, já que a Escola se localizava ao lado.

Ao final da segunda série, novamente tivemos a triste notícia de que a nossa escola havia encerrado as atividades, pois havia um número reduzido de alunos matriculados. Assim, continuei a estudar em uma escola localizada na cidade, Núcleo Escolar Professora Maria Olinda Hermann, na qual concluí as séries iniciais do Ensino Fundamental. No início da 5ª série, passei a estudar na comunidade de São José do Laranjal, na E.E.F. Professor Balbino Martins, a qual frequentei até a 8ª série. Novo ambiente, novos colegas, novos professores e boas lembranças ficaram desse período. Destaco, nessa fase, o grande incentivo à leitura, a participação e a valorização que tínhamos na escola, bem como a amizade com colegas e professores, o que proporcionava momentos prazerosos de aprendizagem. O ambiente escolar era um espaço aconchegante e de trocas de experiências e conhecimentos entre alunos, professores e funcionários.

O início do Ensino Médio foi recheado de expectativas. Frequentei essa última etapa da Educação Básica na E.E.B. Professor Manuel de Freitas Trancoso, localizada na área urbana e a única escola do município em que são desenvolvidas atividades de Ensino Médio. No início do primeiro ano, tivemos que comprar alguns livros, pois eram oferecidos gratuitamente apenas aqueles de Matemática, Língua Portuguesa e Biologia. Foi um período de muitas aprendizagens e desafios, entre vestibulares, ENEM e decisões para a escolha do curso superior.

O cultivo de valores e de aprendizagens significativas, no decorrer da Educação Básica, foi importante para meu crescimento pessoal e para a escolha do curso superior. Também saliento o grande incentivo dos meus pais nessa trajetória, sempre participativos e atuantes na escola. Até hoje, são grandes incentivadores e responsáveis pela continuidade dos meus estudos. A trajetória escolar e os incentivos da minha família certamente contribuíram para a escolha do curso de Licenciatura em Pedagogia, no qual ingressei em 2010, na Universidade do Oeste de Santa Catarina, *campus* de São Miguel do Oeste. Ainda no período da graduação, em 2011, iniciei minha trajetória profissional como professora. Em 2012, tive a oportunidade de obter uma bolsa de estudos e o vínculo como pesquisadora junto à universidade.

No início de 2014, optei por cursar pós-graduação em nível *lato sensu* em Educação Especial, oferecido pela Celer Faculdades em Xaxim (SC). Nos anos seguintes, cursei mais dois cursos de pós-graduação em nível *lato sensu*: Educação Infantil e Anos Iniciais na

Uniasselvi, e Práticas Pedagógicas Interdisciplinares e Garantia de Direitos, pela UNOESC, *campus* aproximado de Maravilha (SC). Em 2016, prestei concurso para o cargo de professor de Educação Infantil na rede municipal de educação de Iraceminha e, em 2017, fui nomeada para a função.

Foi nesse ano que me inscrevi para a seleção do Mestrado em Educação da Universidade Federal da Fronteira Sul, *campus* Chapecó. Após estudos, prova, seleção e espera, realizei a tão esperada matrícula no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), pois prosseguir com os estudos acadêmicos sempre foi um dos meus anseios profissionais e pessoais. Estar no Mestrado em Educação, em uma instituição pública, é a realização de um sonho e ao mesmo tempo um grande desafio, principalmente em um período em que nos deparamos com mudanças, questionamentos e disputas no campo educacional.

Ao olhar para a trajetória escolar, a escolha pela linha de pesquisa em Políticas Públicas se justifica pelo fato de elas estarem presentes nesse percurso e nos rumos da minha trajetória pessoal e acadêmica. Entre tantas políticas¹, destaco a criação e o fechamento das escolas do interior no final dos anos 1990 e início dos anos 2000, transporte escolar, merenda escolar, livro didático, bolsa de estudos, remuneração dos professores, universidades federais, entre outras. Além disso, vivenciei na escola, em 2015, o processo de escolha dos Planos de Gestão Escolar (PGE) que estão em vigência nas escolas estaduais catarinenses e participei como presidente da mesa no momento de escolha do PGE pela comunidade escolar.

No início dos estudos do mestrado, em conversas e trocas de ideias com o Professor Orientador Oto João Petry, definimos o tema da pesquisa: “Currículo escolar nos Planos de Gestão de escolas estaduais de Santa Catarina: campos em disputa”. Ressalto que o tema está relacionado às questões de políticas educacionais desenvolvidas nas escolas públicas, nas quais cursei todas as etapas da Educação Básica e atualmente atuo como professora. Portanto, a temática em estudo além de estar vinculada a linha de políticas educacionais, teve como intuito investigar e analisar as concepções, aspectos, e qual o lugar que o currículo ocupa em Planos de Gestão Escolar que estão em vigência em escolas de Educação Básica da rede

¹ Entre as referidas políticas, podemos citar a Lei Municipal n.º 603, de 17 de dezembro de 1997, de Iraceminha (SC), que autoriza o poder executivo municipal a criar a Escola Municipal de primeiro grau “Linha Santa Fé”. Ainda, a Constituição Federal de 1988 assegura ao aluno da escola pública o direito ao transporte escolar, como forma de facilitar seu acesso à educação. A Lei n.º 9.394, de 24 de dezembro de 1996, mais conhecida como LDB, também prevê o direito do aluno no uso do transporte escolar, mediante a obrigação de estado e municípios. A principal legislação que rege as questões da merenda escolar no país é a Lei n.º 11.947, aprovada pelo Governo Federal em 16 de junho de 2009. Em 16 de julho de 2008, foi sancionada a Lei n.º 11.738, que instituiu o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica, regulamentando disposição constitucional. Deve-se citar também a Lei n.º 12.029, de 15 de setembro de 2009, que dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS).

estadual de ensino de Santa Catarina. Nesse sentido, a pesquisa vincula-se com aspectos pessoais e acadêmicos, uma vez que relaciona-se com a proposta de estudos em que está vinculada e fortalece nossa fala enquanto, estudante e professora da escola pública.

A nossa pesquisa também integra o grupo de pesquisa Gestão e Inovação Educacional² (GPEGIE), o qual se constitui por estudantes e professores pesquisadores de temáticas alinhadas a gestão e inovação da educação. Destacamos que, entre o grupo, são debatidas diversas temáticas relacionadas à linha de pesquisa de Políticas Educacionais, oportunizando o envolvimento em discussões que fortalecem o laço da pesquisa e do pesquisador com a linha à qual estão vinculados.

Cursar o Mestrado em Educação oportunizou muitas aprendizagens. Entre tantas, saliento a oportunidade de desenvolver o Estágio de Docência, no primeiro semestre de 2018, juntamente com a colega Janete Palú, na 7ª fase do curso de Pedagogia. O estágio foi realizado no componente curricular Estágio Curricular Supervisionado: Gestão de Escolas e Planejamento, Coordenação e Avaliação de Projetos Educativos, com orientação do Professor Doutor Oto João Petry. Essa oportunidade foi essencial para formação acadêmica e profissional, além de oportunizar discussões e aprendizados importantes para o desenvolvimento deste estudo, uma vez que se relaciona com a temática pesquisada.

Em seguida, apresento demais justificativas sobre o tema, problemáticas e objetivos da pesquisa.

1.2 JUSTIFICATIVA, PROBLEMÁTICA E OBJETIVOS DA PESQUISA

Há muitas disputas lá dentro e muitas disputas fora sobre a função da escola e sobre o trabalho de seus profissionais. Sinal que o território da escola ainda é importante para a sociedade [...]. (ARROYO, 2013, p. 12).

A partir das palavras de Arroyo (2013), justificamos as nossas indagações e desafios em direção aos estudos e pesquisas envolvendo o espaço escolar da educação pública. Além disso, essas palavras expressam a representatividade desse espaço na vida acadêmica e profissional. Com base nessa afirmativa, buscamos assumir o desafio de pesquisar e aprofundar os nossos estudos em relação às implicações da organização da gestão escolar na construção do currículo.

Ao longo da história da educação brasileira, os processos educativos e o surgimento das escolas foram determinados pelas concepções de organização social, econômica e política

² Disponível em: <<http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/55647>>. Acesso em: 1 ago. 2019.

de grupos elitistas. A função da escola e da educação, para a sociedade, sempre foi motivo de discussões e disputas, relacionadas à concentração de poder dos grupos hegemônicos. De acordo com Frigotto (1995, p. 33), “Os dilemas [...] decorrem de um lado, do fato que a forma parcial (de classe) mediante a qual a burguesia analisa a realidade, limita, em certa medida, a concretização de seus próprios interesses”. Para o autor, por outro lado, os dilemas “decorrem do fato da existência de interesses concretos antagônicos dos grupos sociais que constituem a classe trabalhadora e que tornam o campo educativo [...] um espaço de luta contra-hegemônica” (FRIGOTTO, 1995, p. 33).

A compreensão da atual situação da educação e principalmente das políticas educacionais requer entendimento de fatores e atores que demarcaram esse campo no decorrer da história. Com o passar dos anos e com a introdução de novas leis, mudanças nas Constituições Federais brasileiras e nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação, a abrangência da obrigatoriedade e a oferta de educação pública gratuita pelo Estado passaram a ser direitos subjetivos. A partir desse princípio constitucional, podemos repensar alguns fatores importantes que determinam a oferta da educação pública no contexto atual, entre elas a configuração e as formas de organização da gestão das escolas e, conseqüentemente, do currículo escolar.

As concepções neoliberais, embaladas pela globalização, configuram uma nova ordem para a educação pública, a qual passou a ser guiada pelas regras do mercado. De acordo com Libâneo (2017, p. 44), “O modelo econômico atual, conhecido por neoliberalismo, tem como princípio regulador do funcionamento da sociedade o mercado, ao qual se submetem as políticas educacionais”. Essa nova ordem está presente na configuração das políticas educacionais e, por conseguinte, determina os rumos da educação pública do nosso país, da Educação Básica ao Ensino Superior. Assim, a educação pública passou a ser organizada para atender à nova regra política e econômica, por meio de práticas que buscam a qualidade (quantificada) e a competitividade.

Diante dessas considerações, justificamos o nosso interesse e comprometimento em discutir a educação pública e uma das suas principais instituições, a Escola de Educação Básica. De acordo com Apple (1989, p. 25), “[...] precisamos entender muito mais completamente a conexão entre a educação e as esferas ideológicas, políticas e econômicas da sociedade e qual a parte da escola em cada uma delas”. Essa contextualização apresenta contribuições para compreender como a escola pública é “anunciada” e apresentada pela nova ordem capitalista.

Enquanto pesquisadores e educadores da educação pública, precisamos apreender os fatores sociais, econômicos e políticos que definem a configuração das políticas educacionais brasileiras. As pesquisas e discussões sobre educação hoje devem ser pensadas e elaboradas levando em consideração as atuais vivências econômicas, políticas, culturais e sociais. Essa contextualização é necessária para que possamos investigar as políticas educacionais correntes inseridas na Educação Básica pública. Por meio dessas políticas, são configurados objetivos e concepções que conformam, entre outros setores, a organização da gestão e dos currículos escolares.

Para configurar a educação pública e atender à ordem neoliberal, as políticas educacionais, sejam elas de governo ou de Estado, apresentam novos discursos e perspectivas para a gestão das escolas públicas. A gestão escolar e a organização do currículo, no decorrer da história do século XX até os dias atuais, estiveram vinculadas a questões de poder e luta da sociedade. A gestão escolar é um dos setores da escola sendo amplamente discutidos, em especial quando se trata da escolha do Diretor Escolar e da organização da equipe gestora. Ao reconhecer a importância desses aspectos (gestão e currículo), a presente pesquisa tem como propósito analisar e apresentar aspectos presentes na organização da gestão que interferem e operam o currículo das escolas públicas.

Nesse sentido, optamos pelo tema da presente pesquisa, configurado como “Currículo escolar nos Planos de Gestão de escolas estaduais de Santa Catarina: campos em disputa”, que se mostra como um estudo relevante e atual diante do direcionamento da gestão em relação ao currículo das escolas públicas de Educação Básica. Assim, esta pesquisa apresenta e analisa aspectos contidos em Planos de Gestão Escolar que operam o currículo, considerando os contextos econômicos, políticos e sociais do tempo presente, indicadores dos objetivos das políticas educacionais.

A partir da Constituição Federal de 1988, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996) e demais políticas e programas educacionais, as discussões em torno da gestão democrática e do provimento do cargo de diretor estiveram em evidência. Nessa lógica, não podemos esquecer que o contexto educacional nos últimos anos está relacionado às concepções capitalistas neoliberais, que evidenciam perspectivas de mercado e novos objetivos para a educação pública.

A temática gestão e currículo está fortemente relacionada a linha de políticas educacionais, uma vez que ao longo da trajetória da educação pública brasileira diferentes intervenções e políticas são direcionadas a esses campos. Além do mais atuam sobre eles, forças interiores e exteriores, que transformam ambos, tornando-os campos em disputa. Nesse

sentido, nossa proposta investigativa está fortemente relacionada a linha de pesquisa de Políticas Educacionais do curso de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), campus Chapecó, pois, nessa linha são desenvolvidos estudos que abordam a elaboração, execução e avaliação de políticas públicas, considerando a relação entre Estado e Sociedade e o espaço e o tempo em que estão em atuação.

Nesse sentido, a pesquisa justifica-se também pela relevância e necessidade de intensificar pesquisas científicas sobre a forma de provimento para o cargo de diretor nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina, a qual, a partir de 2013, passou a envolver a seleção e escolha dos Planos de Gestão Escolar (PGE). Diante desse contexto, fundamentamos a importância deste estudo para compreender os aspectos que configuram a gestão e conseqüentemente o currículo das escolas estaduais catarinenses.

Como já apontado, as escolas públicas catarinenses, desde 2013, têm vivenciado um novo processo de provimento do cargo de diretor por meio da elaboração e seleção dos Planos de Gestão Escolar e então sua escolha pela comunidade escolar. Essa prática foi instituída pelo Decreto n.º 1.794, de 15 de outubro de 2013, e configurada por portarias e documentos publicados pela Secretaria de Educação (SED) do Estado de Santa Catarina no decorrer dos anos seguintes.

Para examinar, aspectos da gestão das escolas públicas que operam o currículo escolar, foram analisados 10 Planos de Gestão Escolar em vigência (2016-2019) nas escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Para tanto, a seleção dos Planos de Gestão, a organização, análise e interpretação dos aspectos, foi realizada utilizando a abordagem metodológica de análise de conteúdo, principalmente no que se refere aos estudos de Bardin (1977), Moraes (1999), Godoy (1995), Silva e Fossá (2013).

Por sua vez, a problemática da pesquisa está relacionada à nova forma de governança das escolas públicas estaduais de Santa Catarina e os aspectos apresentados pelos Planos de Gestão que operam o currículo escolar. Assim, a pesquisa tem como **principal questionamento**: como o currículo está expresso no âmbito dos Planos de Gestão Escolar de escolas Estaduais de Santa Catarina? Seguindo a proposta da problemática, o **principal objetivo** da pesquisa é analisar como o currículo está expresso no âmbito dos Planos de Gestão Escolar de escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Para continuidade e pertinência deste estudo, elaboramos as questões de pesquisa, uma vez que estas devem “conduzir a algum tipo de progresso – proporcionando [...] sugestões para como resolver o problema que está sendo estudado” (FLICK, 2013, p. 33-34). Além disso, segundo o autor, essas questões devem ser adequadas aos métodos de organização da pesquisa, representando

as características e os objetivos do pesquisador em relação ao tema a ser pesquisado. Desse modo, para elucidar o problema do estudo, apresentamos as seguintes questões de pesquisa:

- a) Quais orientações legais fundam a elaboração e a estruturação dos Planos de Gestão Escolar das escolas estaduais de Santa Catarina?
- b) Quais aspectos apresentados pelos Planos de Gestão Escolar operam o currículo de escolas estaduais de Santa Catarina?
- c) Quais são as concepções de currículo materializadas pelos Planos de Gestão Escolar de escolas estaduais de Santa Catarina?
- d) Que lugar o currículo ocupa nos Planos de Gestão Escolar de escolas estaduais de Santa Catarina?

Como desdobramentos do objetivo geral, definimos os seguintes objetivos específicos:

- a) Apresentar as orientações legais da estruturação e elaboração dos Planos de Gestão Escolar em escolas estaduais catarinenses.
- b) Apresentar, a partir dos estudos dos Planos de Gestão Escolar, os aspectos que operam o currículo em escolas estaduais de Santa Catarina.
- c) Identificar as concepções de currículo materializadas pelos Planos de Gestão Escolar em escolas estaduais de Santa Catarina.
- d) Analisar qual lugar o currículo ocupa nos Planos de Gestão Escolar de escolas estaduais de Santa Catarina.

Seguindo a problemática e os objetivos da pesquisa, organizamos o nosso estudo a fim de compreender as relações e disputas entre gestão e currículo, neste caso, a partir da análise de Planos de Gestão de escolas estaduais de Santa Catarina. Percorrendo os caminhos apresentados pelas questões de pesquisa, organizamos a nossa investigação e apontamos aspectos, concepções e o lugar que o currículo ocupa entre os PGEs selecionados para análise.

1.3 ORGANIZAÇÃO DA PESQUISA

A pesquisa se estrutura em cinco capítulos. O primeiro, apresentou os passos iniciais da pesquisa, a trajetória da pesquisadora, a justificativa, a problemática, as questões de pesquisa, os objetivos que direcionam a trajetória e os objetivos deste estudo, o qual aborda temática atual e relevante envolvendo gestão e currículo escolar.

O segundo capítulo versa sobre as questões relacionadas às políticas educacionais, à trajetória dessas políticas no Brasil a partir de 1980 e, conseqüentemente, a seus direcionamentos para a constituição de políticas voltadas à gestão e ao currículo. Nesse

sentido, também versa sobre os aspectos das políticas neoliberais que incidem sobre políticas educacionais, sobretudo no que se refere à gestão e ao currículo das escolas públicas. Esse capítulo trata ainda da trajetória e da implementação dos Planos de Gestão Escolar como forma de provimento para a escolha dos diretores das escolas estaduais de Santa Catarina. A última seção do capítulo mostra os estudos e pesquisas relacionados ao tema, em busca realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES e em artigos apresentados na reunião regional da ANPED Sul nas edições de 2014 e 2016, considerando as temáticas gestão, currículo e políticas educacionais.

No terceiro capítulo, são evidenciados os percursos metodológicos da pesquisa e as propostas de investigação e campo de estudos. Além disso, discorre-se sobre as abordagens metodológicas, a pesquisa qualitativa e o método de análise de conteúdo utilizado para seleção e análise dos PGEs. Ademais, são apresentados os caminhos e a seleção e organização dos Planos de Gestão Escolar, bem como as categorias analisadas.

O quarto capítulo se constitui a partir de estudos teóricos e leituras que adentraram os Planos de Gestão Escolar, sinalizando a articulação entre gestão e currículo escolar, principalmente no que se refere à organização da gestão nas dimensões socioeconômica, pedagógica, administrativa, física e financeira; ao Projeto Político-Pedagógico; e ao planejamento escolar. Além da leitura pelas linhas e entrelinhas dos PGEs, esse capítulo apresenta referenciais teóricos, estudos e contribuições de autores e pesquisadores, e articulação com documentos importantes da educação catarinense sobre o tema em estudo.

A análise dos Planos de Gestão é apresentada no quinto capítulo. Com base na metodologia detalhada no terceiro capítulo, são delineados os aspectos dos PGEs que operam o currículo das escolas; por meio da análise, também identificamos concepções de currículo e examinamos o lugar que o currículo ocupa nos Planos.

Por fim, são feitas algumas constatações resultantes dos caminhos percorridos no decorrer da pesquisa.

2 POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO ÂMBITO DA GESTÃO E DO CURRÍCULO ESCOLAR: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

Para compreender o campo de estudo e de investigação da pesquisa na área de políticas educacionais, assim como os processos que articulam e organizam a escola pública brasileira, é preciso ter clareza e entendimento de alguns conceitos pertinentes à área educacional. Esses conceitos estão relacionados ao campo das políticas educacionais e, em direção ao nosso trabalho, à conceituação e compreensão dessas políticas em relação às demandas educacionais brasileiras, principalmente no que se refere à organização da gestão escolar e às implicações na constituição do currículo das escolas públicas.

Para compreender a dimensão do campo de estudos em políticas, podemos utilizar os conceitos apresentados por Stremel e Mainardes (2018) baseados nos estudos de Bourdieu. Para os autores, “um campo precisa de agentes, instituições, ideias e interesses específicos que lhe dê sustentação e legitimação” (STREMEL; MAINARDES, 2018, p. 3). Sendo assim, o campo acadêmico de políticas educacionais é constituído de “[...] pesquisadores, grupos de pesquisa, grupos de trabalho, associações científicas, redes de pesquisa, etc – determina e orienta como o campo se desenvolve” (STREMEL; MAINARDES, 2018, p. 3).

[...] Na qualidade de campo acadêmico, a política educacional vem se constituindo com a criação de diversos espaços institucionais em universidades ou centros de pesquisa (disciplina, linhas de pesquisa na Pós-Graduação e grupos de pesquisa), de associações científicas, de periódicos especializados, de eventos científicos, de redes de pesquisa, etc. (STREMEL; MAINARDES, 2018, p. 4).

Seguindo as trajetórias desse campo, procuramos desenvolver uma análise de Planos de Gestão Escolar das escolas estaduais de Santa Catarina, sinalizando aspectos e elementos desses documentos que operam o currículo das escolas públicas. A temática e o objetivo da pesquisa atendem à demanda de pesquisar as escolas públicas, ao mesmo tempo que se analisam políticas educacionais presentes nesse espaço. Para compreensão do campo da pesquisa e da temática, precisamos percorrer alguns caminhos e apontar elementos que marcaram a trajetória da gestão e do currículo escolar dessas escolas, considerando a atual abrangência neoliberal que articula e programa ações que modelam as políticas educacionais.

Assim, este capítulo apresenta as compreensões teóricas sobre políticas educacionais, os caminhos e os desafios dessas políticas no cenário educacional brasileiro, as influências e a constituição dessas políticas sob a ótica do neoliberalismo. Para finalizar, será apresentada a política que estabelece os PGEs como elementos fundantes no processo de seleção e escolha

dos diretores das escolas estaduais de Santa Catarina, além de documentos elaborados por organizações internacionais que têm implicações nas concepções de gestão e currículo dessas escolas.

2.1 O PERCURSO E AS INICIATIVAS QUE MARCARAM O CAMPO DAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS NO BRASIL A PARTIR DE 1980

Para avançar em nossa compreensão sobre o cenário educacional brasileiro, é preciso entender alguns conceitos que demarcam o campo da política pública. Para a maioria dos autores que trabalha com essa temática, o termo política pública está relacionado às ações propostas pelo Estado. Para Molina (2012, p. 586), “Elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais”. Entre os direitos apresentados pelo texto da Constituição Federal, podem ser destacados, conforme a autora, “[...] educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados” (MOLINA, 2012, p. 586). De acordo com a definição da autora, as políticas públicas são aparatos legais propostos pelo Estado para suprir as necessidades da população, sendo esses direitos de todos os cidadãos, inclusive partindo de direitos assegurados pela Constituição Federal.

Porém, as propostas e as articulações que firmam as políticas públicas podem variar segundo as propostas e os objetivos do governo. Para Tafarel e Molina (2012), as políticas podem ser definidas por duas situações, relacionadas a seu tempo de execução e objetivo. As propostas e leis que transcorrem pelos governos sem interrupções são denominadas políticas de Estado. Já as propostas e projetos que asseguram políticas que são interrompidas nas mudanças de governo ou são instituídas para atender os objetivos em um pequeno espaço de tempo são denominadas políticas de governo.

Podemos perceber que as políticas públicas perpassam várias áreas sociais, ligadas aos interesses dos governos; pela legislação vigente, devem assegurar os direitos constitucionais da população. Nessa direção, as políticas públicas podem ser caracterizadas como políticas de Estado e/ou políticas de governo. As políticas educacionais, por exemplo, podem ser políticas de Estado, como é o caso da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (TAFAREL; MOLINA, 2012); quando são apresentadas por programas ou projetos vigentes apenas por alguns períodos, são caracterizadas como políticas de governo, relacionadas diretamente aos interesses governamentais e, muitas vezes, influenciadas por grupos dominantes.

Para que possamos caracterizar o que são políticas educacionais e seguir nossos estudos em direção aos caminhos percorridos pelo cenário educacional brasileiro a partir dos anos 1980, é preciso compreender a configuração de campo. Esse entendimento é necessário para apreender o caráter educacional das políticas voltadas a essa área, ou melhor, a esse campo.

Nesse sentido, destacamos a definição de campo apresentada por Santos (2016, p. 102), elaborada com base nas concepções de Bourdieu (2001):

[...] “campo” configura o espaço – delimitação geográfica, social e política – em que ocorrem as relações entre os indivíduos, grupos e estruturas sociais, o qual é sempre dinâmico e cujo dinamismo obedece a leis próprias, animadas sempre por disputas ocorridas em seu interior, disputas essas invariavelmente motivadas pelo interesse em ser bem-sucedido nas relações estabelecidas entre seus componentes.

Assim, quando pensamos em políticas educacionais, temos que ter consciência de que elas envolvem atores, território, interesses e características próprias que as caracterizam como um campo. Este, segundo Bourdieu (2004, p. 30), está em constante conflito, pois “qualquer que seja o campo, ele é objeto de luta, tanto em sua representação quanto em sua realidade”. Portanto, o campo também é marcado por influências, sociais e econômicas, que causam grandes impactos na formulação das políticas educacionais.

Nessa perspectiva, essas políticas educacionais revelam elementos próprios que definem suas funções. Conforme Haddad (1995, p. 18 apud AKKARI, 2011, p. 11), pode-se denominar como políticas educacionais “Uma decisão única ou um conjunto de decisões explícitas ou implícitas que podem incluir orientações para guiar as decisões futuras, projetar ou atrasar ações ou orientar a execução de decisões anteriores”. Ou seja, uma política educacional pode ser implementada para “resolver” ou amenizar problemas desse campo, de maneira imediata, ou pode ter como intuito promover ações que serão vislumbradas em um período maior de tempo.

Além disso, podem estar inseridos, nas políticas educacionais, outros desejos, uma vez que, como afirma o autor, as políticas também podem ser implementadas com a intenção de atrasar ações. Essa afirmação nos remete a observar que estão presentes, no campo das políticas educacionais, disputas, interesses e poderes que podem configurar políticas voltadas aos interesses de grupos, e não apenas da população.

[...] Uma política educacional visa assegurar a adequação entre as necessidades sociais de Educação e os serviços prestados pelos sistemas educacionais por meio de três eixos principais:

- 1) estabelecimento de regras e mecanismos de controle aos quais o sistema educacional deve se submeter;
- 2) incentivo de inovações educacionais pertinentes;
- 3) garantia da gestão administrativa e financeira do sistema. (AKKARI, 2011, p. 12).

Para compreender melhor o processo de elaboração e execução das políticas educacionais, é preciso identificar o contexto em que elas são desenvolvidas e os possíveis agentes influenciadores desse contexto. Esses elementos são determinantes para os rumos da educação, pois as políticas educacionais podem alavancar o desenvolvimento da educação, mas, por outro lado, podem ser vistas como mecanismo de controle e ser submetidas a ideias e interesses externos à escola.

Conforme Llavador (2013, p. 45):

[...] se as políticas são ou estão institucionalizadas, quer dizer que elas estão submetidas a certos limites normativos e seguem algumas regras; e quem dita as políticas dita também as ações que as compreendem, os agentes que as protagonizam e os interesses que se explicitam como sua causa. Outra questão, é o fato de que, além do selo institucional com que se apresentam possa ou não sustentar outros tipos de interesses, talvez de licitude duvidosa, ou de práticas políticas – jogo de poder – talvez de legitimidade discutível, com as quais se pretenda inclinar um jogo a alguns desses interesses (privados *versus* públicos, por exemplo).

Portanto, podemos nos perguntar: quem são os atores formuladores das políticas educacionais brasileiras? Em que contexto foram e são implementadas as políticas educacionais em nosso país? Quais são os impactos das políticas educacionais? Com essas indagações, procuramos compreender os desafios e as possibilidades para a constituição das políticas educacionais no Brasil, ressaltando principalmente os percursos a partir dos anos 1980 que marcaram o campo educacional.

A formulação das políticas educacionais representa movimentos de disputa e poder, pois abrange, muitas vezes, ideais e princípios de um sistema ou de um governo. Para entender de fato uma política pública e, conseqüentemente, uma política educacional e seu sentido, deve-se “entender o significado de projeto social do Estado como um todo e as contradições gerais do momento histórico em questão” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 9).

Se voltarmos nosso olhar para o campo das políticas educacionais brasileiras, a afirmação anterior se concretiza. No decorrer da história da organização do ensino no Brasil, são perceptíveis a presença e a influência das condições sociais e econômicas nos diferentes períodos históricos (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011). O contexto educacional e,

mais precisamente, a formulação das políticas educacionais no decorrer do anos 1980 estiveram marcados pela crise econômica, pelo fim do regime militar, pelo início dos movimentos pela democratização, pela elaboração da Constituição Federal (CF) de 1988 e pelo início das discussões para a elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011).

Com isso, a partir dos anos 1980, ideais neoliberais passaram a comandar as políticas educacionais. A força do mercado e a redução do papel do Estado lançaram às políticas educacionais a relação direta com o setor econômico “[...] na importação de valores (competição, concorrência, excelência, etc.) e modelos de gestão empresarial, como referentes para a ‘modernização’ do serviço público de educação; na promoção de medidas tendentes à sua privatização” (BARROSO, 2005, p. 741).

O trabalho voltado à educação no início dos anos 1990 esteve fortemente marcado pelas consequências econômicas da década anterior. De acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), no Brasil, nesse período, Collor assumiu o cargo de presidente da República e marcou o início do seu governo com a implementação do modelo Thatcher³, instaurado na Inglaterra alguns anos antes e caracterizado pelos princípios da “desregulamentação, a privatização, a flexibilização, o Estado mínimo, pontos indisputáveis do que hoje recebe a designação, pouco precisa, mas de notável eficácia ideológica, de neoliberalismo” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 45).

Ao encontro dessa proposta, o final dos anos 1980 e início dos anos 1990 delimitaram a educação brasileira com acordos e termos de cooperações com organismos internacionais, como apresenta Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 116 apud Libâneo, 2017, p. 45):

A adequação das políticas educacionais do Brasil às orientações de organismos multilaterais, principalmente o Banco Mundial e a Unesco, teve início na década de 1980, mas se intensificou nos anos 1990, desde a realização da Conferência Mundial sobre Educação para Todos, na Tailândia, cujo objetivo foi formular políticas para escolas de países emergentes compatíveis com o funcionamento da capitalismo globalizado. Tais políticas propõem um currículo instrumental, com objetivos de uma educação pragmática e imediatista, também chamado de currículo de resultados, visando assegurar o acesso aos novos códigos da modernidade capitalista.

Os anos 1990 celebraram a CF de 88 e a nova LDB, aprovada em 20 de dezembro de 1996. Ambas as leis trazem em seus princípios a garantia e a expansão ao acesso e à

³ Os anos Thatcher, de acordo com “Norris, representam um completo assalto aos valores que prevaleciam na Inglaterra desde o Pós-Guerra, quanto as políticas de bem-estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores [...]” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 45).

permanência à educação, assim como a garantia da qualidade e da democratização da escola pública, entre outras reformas para a Educação Básica, ampliadas e modificadas pelos governos seguintes.

Os anos de 1990, também marcaram o campo das políticas educacionais com a “aplicação do Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado com várias implicações estruturais e legais para o sistema de ensino brasileiro” (SANTOS, 2006, p. 106). Contudo, o “governo brasileiro instituiu em 1995, o Ministério da Administração e da Reforma do Estado (MARE), tendo como foco central as mudanças institucionais” (BARLETA, 2015, p. 42). De acordo com Barleta (2015), a reforma gerencial do Estado foi guiada pelo então nomeado para o cargo de ministro, Luís Carlos Bresser Pereira.

Uma das marcas dessa reforma, para o setor educacional está na centralidade da gestão gerencial, que “traz uma concepção de “modernização” para a gestão que vem sendo introduzia como ação imprescindível para o sucesso escolar [...] seguindo, portanto o modelo de gestão das empresas capitalistas” (BARLETA, 2015, p. 50). Nesse sentido, as ações capitalistas se fortaleceram nas escolas públicas por meio de políticas educacionais que destacavam essa forma de gestão como solução para os problemas educacionais.

Ainda nos anos 1990, uma série de programas e projetos marcou o cenário da educação brasileira. A década de 1990 ficou assinalada por um pacote de reformas que “também envolveu e comprometeu intelectuais em comissões de especialistas, análise de parâmetros curriculares, elaboração de referenciais e pareceres” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 73). Conforme os autores, foram elencados diversos programas para afirmar o ingresso e a permanência das crianças na escola. Destaca-se, “na visão do MEC, a Bolsa-escola, que concede auxílio financeiro a família com criança em idade escolar, cuja a renda *per capita* seja inferior a um mínimo estipulado pelo programa” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 74).

Além disso, nesse período, de acordo com Shiroma, Moraes e Evangelista (2011), foram lançados diversos programas e iniciativas referentes ao financiamento, como o Programa Dinheiro Direto na Escola; Programa Renda Mínima; Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Na área da avaliação, consolidou-se a “implementação do Censo Escolar, do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB), do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional de Cursos (Provão)” (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 74), entre outras iniciativas vinculadas ao campo da gestão e da alfabetização.

Para fazer frente a essas linhas de ação, o estado promoveu parcerias com os demais níveis de governo, com empresas e com entidades da sociedade civil. [...] São referidos como colaboradores técnicos e financeiros, agências internacionais como o Banco Mundial e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), a UNESCO, a Organização dos Estados Americanos, a Organização do Estados Ibero-Americanos de Desenvolvimento [...]. (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA, 2011, p. 75).

Assim, reafirmam-se os conceitos iniciais desta seção, que caracterizam o que são políticas educacionais e o campo de disputa e poder que circunstancia essas políticas, em um jogo que se estende entre o atendimento básico à população e a afirmação de princípios neoliberais.

Ademais, para Hypolito (2010), as políticas neoliberais para a educação reservam características marcantes em dois momentos. Nos anos 1990, essas políticas caracterizaram “a introdução de um sistema bastante amplo centrado numa ideia de prestação de contas, baseado em testes padronizados, com a finalidade de identificar quem fracassa (estudantes e escola) e de atribuir penalidades respectivas ao desempenho escolar, sem levar em conta o contexto social em que tais resultados são produzidos” (HYPOLITO, 2010, p. 1342). No início dos anos 2000, o autor destaca que as políticas educacionais privilegiaram a educação sob a ótica do mercado, com “flexibilidade econômica e administrativa, como fechamento de escolas improdutivas e o incentivo à parceria público-privado, submetendo as escolas, os estudantes e os docentes à lógica mercadológica, ao empreendedorismo e ao consumismo” (HYPOLITO, 2010, p. 1342).

Na educação brasileira, Hypolito (2010, p. 1342) afirma que “processo semelhante tem acontecido”. Para exemplificar tais ações, o autor declara que “Inúmeros municípios, a fim de alcançar metas estabelecidas pelo Estado e por seus estudos de avaliação, elaborados pelos órgãos orientadores, como INEP, estão buscando apoio em empresas, fundações ou organizações não governamentais (ONG) [...]” (HYPOLITO, 2010, p. 1343).

Outra ilustração das políticas educacionais elaboradas pelo viés neoliberal no Brasil são as avaliações de larga escala, instituídas na década de 1990. Para Shiroma, Moraes e Evangelista (2011, p. 99), essas avaliações são utilizadas “para estabelecer *ranking* institucional, indicando os centros de excelência, [...] as instituições precisam galgar um lugar no *ranking*, uma vez que as maiores fatias dos recursos são destinados às melhores instituições”.

Adentrando os anos 2000, esses impactos neoliberais nas políticas educacionais descaracterizaram as lutas pela democratização e o caráter público das escolas. Essas mudanças, alicerçadas, nos dias de hoje, pelo avanço da parceria público-privada e pela

internacionalização das políticas educacionais, “vem modificando profundamente o currículo, a gestão e o trabalho docente” (HYPOLITO, 2010, p. 1345). As questões educacionais agora obedecem às regras do mercado e da economia, as quais dominam e influenciam diretamente a conformação do conhecimento escolar.

Para pesquisar o campo da gestão e do currículo das escolas públicas, é preciso compreender os elementos neoliberais e as concepções de mercado que determinam o rumo das políticas educacionais e se afirmam cada vez mais na educação pública brasileira. Com essa concepção, não podemos esquecer que, “na interface entre política educacional e neoliberalismo, o dinheiro está em toda parte” (BALL, 2014, p. 222).

[...] a própria política é agora comprada e vendida, é mercadoria e oportunidade de lucro, há mercado global crescente de ideais políticas. O trabalho com políticas está também cada vez mais sendo terceirizado para organizações com fins lucrativos, que trazem suas habilidades, seus discursos e suas sensibilidades para o campo da política, por uma taxa honorária ou por um contrato com o Estado. (BALL, 2014, p. 222).

Nesse sentido, a próxima seção será organizada para apresentar os impactos das políticas neoliberais na organização da gestão e do currículo escolar. Esse entendimento vem ao encontro da temática desta pesquisa, a qual aborda questões relacionadas à organização da gestão e seus indícios na organização do currículo escolar. Para compreender essa relação, é preciso ter clareza das implicações das políticas neoliberais na relação e organização da gestão e do currículo das escolas públicas.

2.2 A FORÇA DAS POLÍTICAS NEOLIBERAIS NA ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO E DO CURRÍCULO DAS ESCOLAS PÚBLICAS

Na seção anterior, apresentamos alguns percursos que marcaram o campo da política educacional no Brasil. Como podemos perceber, nossas políticas se constituem e se materializam por meio de práticas lançadas por preceitos neoliberais. Nessa lógica, podemos questionar: como a gestão e o currículo escolar são organizados a partir da visão neoliberal? Como as políticas lançadas por esse viés influenciam a conformação da gestão e do currículo das escolas públicas? Pensando nesses questionamentos, organizamos esta seção, a qual

abrange conceitos e discussões em torno da constituição da gestão e do currículo escolar segundo o viés neoliberal⁴.

Nos últimos anos, as concepções neoliberais vêm guiando a organização das escolas públicas. De acordo com Palú, Rauber e Petry (2018, p. 85), “O campo educacional nos últimos anos, vem sendo modificado e adequado aos interesses neoliberais, que consideram a escola, sobretudo a pública, um dos meios para inserção de suas práticas econômicas”. A gestão escolar, assim como o currículo, a formação docente, os processos avaliativos e demais segmentos educacionais, foram modificados e reorganizados a partir de políticas educacionais organizadas e influenciadas por essa concepção.

As políticas que têm definido o desenho curricular para educação brasileira vêm sendo delineadas e implementadas desde o final dos anos de 1980, marcadamente como políticas educativas de caráter neoliberal, que passaram a ser cotidianas não somente na educação, como também na cultura, na política e, principalmente na economia. (HYPOLITO, 2010, p. 1338).

A reorganização da gestão e do currículo das escolas públicas está relacionada às influências da globalização e do neoliberalismo, que propagam práticas do mercado como a solução para os problemas da educação pública, principalmente nas escolas da Educação Básica. Por meio do discurso de desmonte da educação pública, os princípios neoliberais apresentam, para a educação escolar, novos conceitos de eficiência, eficácia e competitividade, guiados pela propagação de conceitos gerenciais.

Em geral, a educação escolar organizada a partir da lógica mercantil, cujo objetivo é “privilegiar a busca de resultados econômicos, costuma menosprezar os fins educativos” (PARO, 2015, p. 50). A gestão da escola conduzida por esse princípio concentra suas ações em atividades que priorizam a competitividade dos seus indivíduos, e em relação à própria escola enquanto instituição, pois a qualidade e a eficiência são guiadas por números obtidos através de avaliações comparativas.

Libâneo (2017, p. 61) destaca as mudanças organizacionais da escola para alcançar a qualidade total, disseminada pela concepção neoliberal:

Entre as medidas decorrentes dessa concepção organizacional destacam-se: a hipervalorização dos resultados da avaliação, a classificação das escolas em função desses resultados para estimular a competitividade entre elas, a descentralização administrativa e do repasse de recursos conforme o desempenho das escolas na avaliação externa, as parcerias com a iniciativa privada, o repasse das funções do

⁴ BAUMAN; BORDNI (2016), HARDT; NEGRI (2016), e DARDOT; LAVAL (2016) são autores que apresentam discussões críticas sobre o Neoliberalismo.

Estado para a comunidade e para as empresas. Em resumo a qualidade total decorre de uma concepção economicista, empresarial, pragmática.

Para demarcar as suas expectativas, a ordem econômica neoliberal passa a conduzir os trabalhos que seriam desenvolvidos pelo Estado. Para Burbules e Torres (2004, p. 15), essa prática pode ser percebida na crescente privatização das escolas públicas, o que “está ocorrendo no contexto de novas relações e arranjos entre nações, caracterizado por uma nova divisão global do trabalho [...]”. Ainda segundo eles, essa influência está relacionada à “crescente concentração de poder em organizações supranacionais, [...] e aquilo que chamamos de ‘internacionalização’ do estado” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 15).

Sustentadas pelo discurso de Estado fraco, as empresas privadas estão cada vez mais presentes nos espaços públicos. De acordo com Peroni (2012, p. 21), “O neoliberalismo defende claramente o Estado mínimo e a privação de direitos, além de penalizar a democracia, por considerá-la prejudicial aos interesses do mercado”. Nesse sentido, os princípios da gestão democrática das escolas são eliminados, prevalecendo a lógica da governabilidade do mercado. Porém, o conceito de democracia continua sendo utilizado pelo discurso neoliberal, mas, “em vez de a democracia ser um conceito político, ela é transformada em um conceito inteiramente econômico” (APPLE, 2004, p. 47).

As intenções das políticas educacionais apresentadas pela globalização neoliberal interferem na organização da educação pública em diferentes aspectos, refletindo-se “em uma agenda educacional que privilegia, se não impõe de modo direto, certas políticas de avaliação, financiamento, padrões, formação de professores, currículo, instrução e testes” (BURBULES; TORRES, 2004, p. 19). Portanto, as condições neoliberais influenciam a conformação tanto do currículo escrito como dos atores (professores, gestores, pais, alunos) e das práticas escolares.

Além disso, o principal objetivo da educação na perspectiva do neoliberalismo “está centrada em criar ligações mais íntimas entre a educação e a economia, ou em inserir a própria escola no mercado” (APPLE, 2004, p. 47). Nessa lógica, o setor privado interfere na organização curricular através de políticas hegemônicas que concebem os estudantes apenas como futuros trabalhadores. Para isso, a organização escolar e os conteúdos devem “transmitir as capacidades e disposições necessárias para competir de forma eficaz e eficiente” (APPLE, 2004, p. 46).

A organização da escola pública, nesse viés, deve acontecer por meio de políticas que objetivem a “ênfase no treinamento e no domínio de competências e nas avaliações e classificações de alunos e mestres por domínios de resultados”; assim, “voltam a expatriar a

educação dos seus territórios, as escolas, os currículos e a docência” (ARROYO, 2013, p. 25). O currículo passa a atender ao objetivo de uma sociedade de consumo, descontextualizado da realidade escolar, transformando o público em privado.

Para compreender melhor as consequências dessa nova ordem sobre a educação, é necessário rever suas interferências sobre o papel desenvolvido pelo Estado. Uma das principais medidas apresentadas pelos neoliberais, segundo Apple (2004), é difundir a concepção de que o Estado está fracassado. Desse modo, de acordo com o autor, o propósito do neoliberalismo é transmitir que “aquilo que é privado é necessariamente bom, aquilo que é público é necessariamente ruim. Instituições públicas como as escolas são ‘buracos negros’, nos quais o dinheiro é derramado [...], mas que não proporcionam resultados nada adequados” (APPLE, 2004, p. 46).

Outro fator determinante para a inserção do neoliberalismo na educação pública é a internacionalização das políticas e a influência dos atores hegemônicos globais, como o Banco Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Organização das Nações Unidas (ONU), e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). As mudanças provocadas por esses organismos internacionais atingiram a organização da escola em diferentes âmbitos, seja na formação de professores, no currículo ou na gestão escolar. Essas modificações são atribuídas, principalmente, em países em desenvolvimento, ao objetivo de atender à nova ordem econômica mundial (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Destacamos as orientações do Banco Mundial para a organização educacional da Educação Básica ao Ensino Superior, a fim de atender às premissas do mercado econômico. Para esse organismo, o qual exerce grande influência em nível mundial, sobretudo em países subdesenvolvidos, é preciso favorecer “o aumento da competitividade, a descentralização e a privatização do ensino, eliminando a gratuidade (sobretudo em universidades públicas), bem como a seleção pautada cada vez mais pelo desempenho (seleção natural das capacidades)” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 116).

A presença desses organismos na educação brasileira se confirma no cenário educacional catarinense. A OCDE lançou, em 2010, a publicação *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil*. De acordo com a Diretora para a Educação, Barbara Ischinger, autora do prefácio do livro,

[...] Consciente do fato de que o sucesso econômico e social da região depende amplamente da educação e das competências da sua população, o Governo Estadual solicitou à OCDE que empreendesse uma análise independente sobre o sistema

educacional e que formulasse opções com vista à elaboração de políticas, a curto e médio prazo, com o objetivo de desenvolver o seu capital humano. (OCDE, 2010, p. 3).

Entre as questões analisadas pela OCDE e apresentadas na publicação, estão Financiamento da Educação Pública; Governança: Gestão do Sistema e da Qualidade; Acesso, Equidade e Educação Especial; Currículo e Livros Didáticos da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio; Avaliação dos Alunos; Educação Profissional e Tecnológica; Carreira Docente e Formação de Professores; Educação Superior; Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação. Ao final de cada uma das análises, são feitas recomendações (OCDE, 2010).

Quanto a “Governança: Gestão do Sistema e da Qualidade”, no que se refere a responsabilização, a OCDE faz a seguinte análise, seguida de recomendação:

Não há *nenhuma consequência real para o mau desempenho* das escolas da rede estadual no âmbito do sistema administrativo de Santa Catarina. A Secretaria de Estado da Educação parece não responsabilizar individualmente as autoridades quando a sua escola ou o seu setor não apresenta resultados condizentes com a média estadual ou não atinge as metas estabelecidas. Tal situação parece estar ligada à tradição burocrática da administração pública e a uma abordagem altamente centralizada da gestão operacional.

- Criar um sistema de recompensa baseado no desempenho que valorize mais os *resultados* do que somente o processo e torná-los transparentes, estabelecendo objetivos mensuráveis e metas para os diferentes níveis, bem como cobrar responsabilidade por meio de contratos de desempenho. (OCDE, 2010, p.79).

Em relação ao item “Currículo e Livros Didáticos da Educação Infantil e dos Ensinos Fundamental e Médio”, o relatório apresenta três recomendações para o currículo. Em uma delas, podemos perceber a valorização dos resultados e a importância dos índices em avaliações internacionais. Nesse sentido, é indicado que a organização curricular deve se adequar às demandas dessas avaliações, consideradas como padrão de qualidade:

2. Devido à exiguidade do tempo em sala de aula, não sobra tempo para debates que possam garantir a assimilação de novos conceitos, nem outras atividades que ajudariam a desenvolver as habilidades de raciocínio de alto nível dos alunos. São justamente essas habilidades que os jovens devem ter para se integrarem à sociedade brasileira moderna, e que também são requeridas pelos estudos comparativos internacionais, como o PISA. Se o Brasil quiser melhorar o seu padrão, é imprescindível que se adote uma nova abordagem em relação ao ensino em sala de aula, uma vez que os métodos de aprendizagem ativa demandam muito mais tempo de interação entre docentes e alunos. (OCDE, 2010, p. 129).

A partir da publicação da OCDE sobre a educação catarinense, o Conselho Estadual de Educação apresentou, em 2012, o documento *Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE*. O documento

aponta “os principais problemas constatados a partir da análise do documento da OCDE apontando princípios, diretrizes e propostas de ação” (SANTA CATARINA, 2012, p. 12). Os temas abordados correspondem a “Formação do Professor e do Gestor Educacional; Valorização do Magistério; Currículo e Prática Pedagógica; Autonomia e Gestão da Escola; Organização e Gestão do Sistema Educacional e Estrutura Física e Técnica”, bem como “Educação Superior, Pesquisa e Desenvolvimento” (SANTA CATARINA, 2012, p. 13).

O documento faz apontamentos para cada eixo abordado e ainda evidencia, com base nas orientações da OCDE, ações gerais que devem ser propostas à educação catarinense:

- a) criação de Comissão Executiva constituída pela Secretaria de Estado da Educação - SED, Conselho Estadual de Educação - CEE e Secretaria de Estado da Administração - SEA para levar a efeito a definição de prioridades, estudos de impacto e acompanhamento da implementação das propostas;
- b) ação conjunta entre Secretaria de Estado da Educação, União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação - SC, União Nacional dos Conselhos Municipais de Educação e Instituições Universitárias de Santa Catarina, para definição de novo perfil do professor e de um currículo-base comum às licenciaturas para a formação inicial dos professores e gestores educacionais, com base na legislação em vigor, nas recomendações da OCDE e no presente documento;
- c) prioridade máxima à centralidade na aprendizagem dos alunos, à autonomia e gestão da escola e à alocação de pessoal em regime integral por escola;
- d) implantação de novo Estatuto do Magistério e Plano de Carreira e Cargos e Salários com critérios de acesso e valores salariais competitivos; e) implantação progressiva da escola de tempo integral. (SANTA CATARINA, 2012, p. 45-46).

Além da interferência de agentes internacionais com a indicação de políticas educacionais, os setores privados passaram se inserir nas escolas catarinenses. De acordo com Thiesen (2014), esse movimento está presente da Educação Básica ao Ensino Superior. Para o autor, no nível da Educação Básica no Brasil, “podemos apontar, a título de exemplo, o programa *amigos da escola* da Rede Globo, o programa *aprende Brasil* da empresa Positivo, os *protótipos curriculares para o Ensino Médio Integrado* da UNESCO e o movimento *Todos pela educação*” (THIESEN, 2014, p. 198). Esse movimento, segundo Ball (2014, p. 63), é oriundo de ações desenvolvidas por diversas empresas e que, ao ser “adotado pelo governo brasileiro, tem desenvolvido metas para educação brasileira e introduzido ferramentas de monitoramento do desempenho com ajuda de peritos em educação americanos e brasileiros”.

Em relação a esse movimento e a essas articulações, destacamos que, em Santa Catarina, no ano de 2017, foi publicado o livro *Gestão Democrática da Educação: da base legal à prática na escola*. A publicação foi concretizada pela Federação das Indústrias do Estado de Santa Catarina (FIESC) e pela organização do Movimento Santa Catarina pela Educação, em parceria com a Secretaria do Estado de Educação. Tem como objetivo “indicar

diretrizes operacionais para a Gestão Democrática da Educação, com abordagem da gestão dos sistemas de ensino e com enfoque principal na Gestão Escolar da Educação Básica” (FIESC, 2017, p. 7).

Na apresentação da publicação, o Presidente da FIESC, Glauco José Côrte, afirma que:

[...] o Movimento Santa Catarina pela Educação, que visa mobilizar, articular e influenciar o poder público e a iniciativa privada para melhorar a educação quanto à escolaridade, qualificação profissional e qualidade do ensino, definiu como temática de 2016, a Gestão Escolar. Assim, percorremos todo o Estado realizando o “Seminário Diálogo sobre Gestão da Educação”, com o intuito de promover uma ampla reflexão acerca da importância do papel do gestor escolar. (FIESC, 2017, p. 5).

A invasão do setor privado na educação pública reafirma as lógicas do mercado e retira da gestão a autonomia para o desenvolvimento de atividades que condizem com a realidade escolar. Avança sobre as escolas públicas brasileiras a intervenção de institutos, organizados para oferecer soluções para os problemas educacionais.

De acordo com Ball (2014, p. 62-63), institutos:

[...] são canais locais em rede internacional de relações para difusão de conhecimento e de informação – neoliberalismo “tamanho único” – e estão mudando o pensamento de governos nacionais e o comportamento por meio da troca de normas, de ideias e de discursos, e estão trabalhando para mudar a percepção de público sobre os problemas sociais no Brasil, incluindo a educação.

Essa nova ordem hegemônica global confere à educação pública novos interesses. Com fortes influências internacionais, as políticas educacionais estão sendo conformadas para atender aos objetivos do mercado. De acordo com Libâneo (2016, p. 42), “A internacionalização das políticas educacionais é um movimento inserido no contexto da globalização, em que agências internacionais multilaterais de tipos monetário, comercial, financeiro e creditício formulam recomendações sobre políticas públicas [...]”.

O próprio currículo, um dos principais documentos modificados pelas políticas educacionais neoliberais, segundo Adrião (2018), passou a ser privatizado. Para a autora, essa privatização está além do fornecimento de materiais didáticos para as escolas: “trata-se, mais amplamente, da transferência para o setor privado da definição do que ensinar, do como ensinar e do quando ensinar, além dos processos de verificação da aprendizagem, ou seja, da definição dos desenhos curriculares” (ADRIÃO, 2018, p. 20). Dessa forma, os currículos

desenvolvidos nas escolas públicas passam a organizar a educação para atender aos interesses econômicos vigentes.

O processo de globalização desencadeado pelo capitalismo, o qual avança pelo campo educacional, transforma as políticas educacionais em um instrumento de controle e poder para atender a seus objetivos. De acordo com Santos (2012, p. 23), “A globalização é de certa forma, o ápice do processo de internacionalização do mundo capitalista”. É preciso lançar um olhar crítico diante do contexto atual para compreender as tendências que influenciam diretamente a configuração das políticas educacionais.

Ao retratar a globalização perversa, Santos (2012, p. 67) alerta:

A política agora é feita no mercado. Só que esse mercado global não existe como ator, mas como uma ideologia, um símbolo. Os atores são empresas globais, que não têm preocupações éticas, nem finalísticas. [...] agora se fala muito num terceiro setor, em que as empresas privadas assumiriam um trabalho de assistência social antes deferido ao poder público.

O envolvimento do setor privado e as perspectivas neoliberais empregam nas políticas educacionais princípios gerencialistas. A centralidade da organização escolar deve atender às metas do mercado de trabalho e aos índices das avaliações. As avaliações em larga escala são uma das grandes marcas dessa nova política, a qual afeta diretamente a organização dos conteúdos escolares e, conseqüentemente, do currículo, que também passa a ser organizado no ambiente escolar por práticas de gestão guiadas nessa mesma direção.

O gerencialismo, em geral, está associado à ideia de pragmatismo e de ação por objetivos pontuais e imediatos. Seu lema maior é a ação focada em resultados. Essa lógica que trás consigo a proposta de eficiência e eficácia, parece estar convencendo parcelas significativas de gestores educacionais que, representando os interesses do Estado-Mercado, trabalham para alcançar melhores indicadores nos ranqueamentos da educação. (THIESEN, 2014, p. 197).

Os princípios do gerencialismo, na gestão da escola pública, estão associados a avaliações quantificadas, prestações de contas, eficiência, eficácia, índices e resultados, os quais, na perspectiva neoliberal, revelam a qualidade da educação. A centralidade em transparecer os resultados, de acordo com Akkari (2011, p. 85), foi “operacionalizada nas políticas educativas por meio da noção de *accountability*”. Segundo o autor, esse termo, quando relacionado à educação, é traduzido como “prestação de contas”. Nesse sentido, o diretor escolar organiza suas ações com objetivos de transparecer para o mercado o desempenho da escola e as conquistas dos indivíduos obtidas em avaliações comparativas.

As interferências do setor privado, os modelos de avaliação em larga escala e as políticas públicas elaboradas a partir das influências dos agentes hegemônicos globais impulsionaram grandes modificações no cenário educacional brasileiro. Nesse contexto, conforme Thiesen (2014, p. 199), “inclui-se todo o processo educacional na esfera do mercado e generalizam-se os procedimentos e valores típicos do capitalismo competitivo na gestão dos sistemas e das instituições educacionais”. Nessa organização, a gestão escolar assume princípios da eficiência e da eficácia do mercado, e a escola passa a produzir clientes e trabalhadores para o capitalismo neoliberal.

As ações dessas organizações estão presentes na conformação do currículo das escolas públicas brasileiras. Para Santomé (2013b), é indispensável compreender e analisar as decisões desses organismos em frente à organização da educação e, conseqüentemente, do currículo escolar. Para o autor, sob essa ótica, o currículo passa por uma “reorientação dos conteúdos e tarefas escolares marcadas pela redução dos conteúdos referidos às ciências sociais, humanidades, e artes; e por outro lado, pelo reforço daqueles conhecimentos e habilidades que capacitam melhor para encontrar um posto de trabalho” (SANTOMÉ, 2013b, p. 73).

Diante dessas observações, podemos nos questionar sobre as conseqüências dessas influências na construção das políticas educacionais e, assim sendo, no modo como se organiza a gestão e o currículo das escolas públicas. Conforme Silva (2016, p. 679), “Sob a égide das condições políticas do capitalismo contemporâneo, pode-se notar um amplo campo discursivo que situa os currículos escolares no interior de novas gramáticas políticas e pedagógicas”. Nesse caso, a própria gestão da escola passou a prover ações e elementos que operam o currículo, de forma que o processo pedagógico da escola atenda às ideologias dos organismos internacionais para atingir metas e almejar “boas” posições nas avaliações.

As avaliações de larga escala, outro fator determinante na configuração do currículo, estão presentes na educação pública brasileira devido às influências dos agentes hegemônicos globais. Segundo Silva (2017, p. 711), “A partir dos anos 2000, com o desenvolvimento do modelo PISA pela OCDE, as reformas curriculares implementadas passaram a considerar tais estratégias de avaliação enquanto matrizes definidoras da própria escolarização”. Com isso, o currículo escolar ganha novos significados e traduz na escola as ideologias e as relações de poder da nova ordem global. Através da seleção de conteúdos e métodos de avaliação centrados no desempenho, desenham-se novos rumos para a educação pública.

As políticas curriculares, influenciadas pelos agentes hegemônicos globais, exprimem a qualidade educacional por números e índices que quantificam o desempenho

educacional, pois as práticas educacionais devem servir para os alunos dominarem “as ‘habilidades’ (*skills*) por meio das quais deverão participar de modo produtivo em sua inserção profissional no sistema de mercado dentro da ‘nova razão do mundo’” (CURY, 2017, p. 20). Diante desse cenário, gestão e currículo se ajustam aos novos padrões de “qualidade” lavrados pela política neoliberal.

Para isso, as políticas internacionais direcionam a organização dos conhecimentos escolares através de um modelo único, que busca a eficiência e a eficácia. Além disso, a aferição da qualidade, “[...] por padrões e escalas internacionalmente mobilizadas, é implementada por meio de indicadores preestabelecidos, assume as práticas como modo privilegiado de regulação e delega aos indivíduos as responsabilidades pelos sucessos e fracassos delas decorrentes” (SILVA, 2017, p. 711).

Utilizando-se do espaço escolar, empresas privadas e institutos lançam discursos manipuladores, com opções para o alcance de uma educação de qualidade. Segundo Comerlato (2014, p. 10), “As parcerias público-privadas e/ou o mercado têm se ocupado em afirmar que elas possuem a receita para a aprendizagem, como um serviço prestado a clientes”. Ou seja, mediante práticas gerencialistas, reduzem a escola às práticas do mercado e utilizam-se do currículo como um instrumento de reprodução ideológica.

Por meio das configurações apresentadas pelos agentes hegemônicos globais, o conhecimento escolar presente no currículo é organizado para atender às estratégias do mercado. Para Young (2010, p. 74 apud DENTZ; SILVA, 2014, p. 507), “os problemas surgem quando o conhecimento é tomado sempre e unicamente como sinônimo de interesses”. Na perspectiva atual, o conhecimento organizado pelo currículo escolar favorece os interesses econômicos do modelo neoliberal.

Diante do exposto, podemos utilizar a ilustração de Libâneo (2016) sobre a política da proposta de educação integral da MEC no ano de 2009. Analisando o documento, o autor afirma que:

[...] a escola desenhada no documento do MEC é colocada como estratégia do Estado para solução de problemas sociais e econômicos que venham a afetar a ordem social e política. Esta estratégia é compatível com a visão do Banco Mundial e com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos, de Jomtien, de conceber a educação como forma de redução da pobreza e possibilidade de empregabilidade. (LIBÂNEO, 2016, p. 51).

O alerta de Young (2011, p. 614) permite analisar as consequências das práticas neoliberais, quando governos passam a “[...] alegar que problemas econômicos ou sociais

podem ser ‘solucionados’ por mudanças no currículo”. Ainda, de acordo com o autor, “[...] há perigo de se negligenciar a finalidade mais fundamental da educação escolar, que é levar os alunos para além de sua experiência por formas às quais eles dificilmente teriam acesso em casa. Certamente é para isso que são as escolas” (YOUNG, 2011, p. 614).

Em meio às diferentes perspectivas neoliberais que configuram a educação pública, é importante refletir sobre os aspectos apontados por Young (2007) sobre a abrangência dos conhecimentos e das práticas curriculares desenvolvidas nas escolas:

As escolas devem perguntar: “este currículo é um meio para que os alunos possam adquirir conhecimento poderoso?”. Para crianças de lares desfavorecidos, a participação ativa na escola pode ser a única oportunidade de adquirirem conhecimento poderoso e serem capazes, de caminhar, ao menos intelectualmente, para além de suas circunstâncias locais e particulares. Não há nenhuma utilidade para os alunos em se construir um currículo em torno da sua experiência, para que este currículo possa ser validado e, como resultado, deixá-los sempre na mesma condição. (YOUNG, 2007, p. 1.297).

A educação escolar passou a ser vista, pela lógica neoliberal, como uma maneira de disseminar suas ideologias mercadológicas. Ao se inserir nas escolas públicas, além de fortalecer a concepção de Estado mínimo, estabelece padrões de controle sobre a gestão da escola e, por consequência, sobre as organizações dos processos de ensino-aprendizagem. Para atender aos objetivos das avaliações em larga escala, as escolas começaram a redimensionar os conhecimentos escolares e a estrutura do currículo conforme os padrões neoliberais, ou seja, visando à formação de indivíduos apenas para o mercado de trabalho.

A gestão e o currículo são espaços interlaçados na escola e formam um poderoso campo de oportunidades para que crianças e jovens possam usufruir do poder adquirido pelo conhecimento. Porém, as políticas educacionais devem sustentar a escola pública, oferecendo a base para tal concretização. As políticas educacionais alçadas pela lógica neoliberal estreitam cada vez mais as possibilidades de a escola repensar a importância do currículo e a organização dos seus processos pedagógicos e de seus ambientes como espaços poderosos de saber, relações e construção de conhecimento.

O campo das políticas públicas na educação é influenciado por diversos fatores relacionados ao tempo, ao local e aos atores envolvidos. Além disso, são propostos, por meio dessas políticas, objetivos que podem atender às necessidades educacionais ou à pressão e ao poder do mercado neoliberal.

2.3 A GESTÃO ESCOLAR EM SANTA CATARINA

Considerando as temáticas em estudo, buscamos conceituar a gestão escolar com o objetivo de apresentar as discussões teóricas em torno das políticas educacionais que delinearão a trajetória da gestão das escolas públicas. Esses conceitos são fundamentais para a compreensão dos atuais modelos de organização e de gestão das escolas públicas no Brasil e, portanto, das escolas estaduais de Santa Catarina.

A gestão escolar, no Brasil, sempre esteve amplamente relacionada às questões administrativas e organizacionais da escola. Ao contrário do que compreendemos conceitualmente hoje, a gestão das escolas esteve por muito tempo ligada apenas às questões burocráticas, desconectada das ações pedagógicas.

Nesse breve percurso histórico, em que a gestão passa a ser ponto de atenção e de debate teórico, observa-se que seu conceito vai alterando-se em função do que, em cada período, coloca-se como finalidade social mais ampla em termos de intencionalidade política e econômica. (THIESEN, 2014, p. 197).

A organização da gestão sempre esteve vinculada a questões políticas, econômicas e sociais, em diferentes momentos e circunstâncias, estabelecendo uma variação de conceitos. Ao termo gestão, podemos atribuir uma série de significados, expostos pela literatura, havendo inúmeros estudos sobre essa temática nos últimos anos. Nesse sentido, sinalizamos como pertinente, no que tange à organização do nosso estudo, designar a esse termo a significação apresentada por Cury (2002). Para o autor, “gestão provém do verbo latino *gero, gessi, gestum, gerere* e significa: executar, exercer, gerar. [...] o termo gestão tem sua raiz etimológica em *ger* que significa *fazer brotar, germinar, fazer nascer*” (CURY, 2002, p. 164-165). Assim, a gestão pode ser compreendida como a realização de atividades que atendem ao novo e aos desafios da educação, com base no diálogo, na comunicação e na relação entre os sujeitos.

A construção da gestão democrática nas escolas públicas brasileiras perpassa alguns desafios históricos, por meio de uma trajetória de debates e discussões que iniciou sobre os direitos políticos da sociedade e ganhou ainda mais sentido quando passou a ser discutida nas instituições educacionais (CURY, 2002). De acordo com Cury (2002), o golpe de 1964 interrompeu muitas premissas da democracia, inclusive das escolas públicas brasileiras. Nesse período, “a dimensão pública do serviço público que é a educação escolar foi executada por razões muito mais próximas do privado e do secreto do que da transparência do público. O

temor, a obediência e o dever suplantaram o respeito o diálogo e o direito” (CURY, 2002, p. 166).

A compreensão e a disposição dos conceitos que marcam sentidos para a gestão das escolas públicas brasileiras se concretizaram em espaços de lutas e conquistas. Como vimos nas seções anteriores, a partir de 1980, o campo educacional brasileiro esteve marcado por processos de luta e democratização e influenciado por concepções neoliberais que passaram a interferir diretamente na conformação das políticas públicas. Apesar dos desafios e “mesmo com todos esses contrapontos que se estabeleciam com a redemocratização do País, a gestão democrática seguia ganhando força e visibilidade no campo das políticas educacionais” (SERPA, 2018, p. 68).

A luta pela democracia na educação é marca registrada no Brasil e se intensificou a partir de 1980, mesmo após as feridas e as controvérsias enfrentadas nos anos anteriores⁵. Consequentemente, a luta pela democratização na educação pública também está consolidada na trajetória da educação catarinense, como afirmam Stürmer e Ferreira (2010, p. 157):

No Brasil, a gestão democrática na Educação Básica teve início quando a escola abriu suas portas à comunidade, como resultado da luta dos movimentos sociais urbanos nas capitais dos Estados. Em Santa Catarina, as discussões em torno da construção de uma escola democrática na Rede de Ensino Pública remontam à década de 1980, quando sofreu a influência de movimentos em prol do fim da ditadura militar.

A luta pela democracia se fortaleceu entre as questões educacionais, pois, na derrubada do golpe, contou com grande participação dos professores. Com a Constituição de 1988, passaram a vigorar constitucionalmente princípios democráticos para a educação brasileira (CURY, 2002). É preciso considerar que ainda se devem trilhar muitos caminhos para que as gestões das escolas públicas brasileiras estejam organizadas de maneira democrática. Porém, os princípios constitucionais e as políticas educacionais posteriores à CF de 88 marcaram a abertura para a organização da gestão democrática das escolas públicas.

A nova Constituição Federal traz, na seção I do Capítulo III, 10 artigos referentes à educação nacional. O Art. 206 anuncia a democratização da gestão das escolas públicas:

⁵ De acordo com Cury (2002, p. 166), “O golpe de 1964 trouxe consigo a interrupção da gravidez de muitas promessas de democratização social e política em gestação, inclusive da educação escolar e popular no Brasil. O regime militar, por sua forma política de se instalar e de ser, acabou por instaurar, dentro do campo educacional, em comandos [...] autoritários de mandamentos legais os quais, por sua vez, se baseavam mais no direito da força do que na força do direito”.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)
- VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII - garantia de padrão de qualidade.
- VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006). (BRASIL, 1988).

Em Santa Catarina, nos anos 1980, surgiu o Plano Estadual de Educação, o qual vigorou de 1985 a 1988. Esse Plano apresentou algumas premissas referentes à gestão democrática. Segundo Stürmer e Ferreira (2010, p. 158), “O referido Plano de Educação tratava-se de um conjunto de propostas de normatização do sistema de ensino com conteúdo altamente democrático, no qual a participação comunitária era elemento-chave no andamento da escola”. Entretanto, juntamente com o Plano, surgiram alguns princípios e organizações para a educação catarinense como a descentralização, anunciada como premissa da democracia (STÜRMER E FERREIRA, 2010).

Com a Constituição Federal de 1988, passou a ser debatida a necessidade de uma nova Lei de Diretrizes e Bases para a educação brasileira, uma vez que a última versão dessa lei foi instituída pelo regime militar. Após a passagem por trâmites legais e aprovação, foi publicada, em 20 de dezembro de 1996, a nova versão da LDB, vigorando sob o nº 9.394/96. Seguindo os princípios constitucionais, a atual lei de diretrizes para a educação também anuncia, em seu Art. 14, a organização da gestão democrática visando à participação da comunidade.

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. (BRASIL, 1996).

Diante da tão sonhada democracia da gestão da escola pública, atribuía-se a participação como garantia de tal princípio. Os estudos e pesquisas sobre essa temática reafirmam a importância da participação comunitária para a concretização da gestão

democrática, mas alertam para as atribuições destinadas e restritas das participações e para os anseios e desafios de uma gestão organizada pelos princípios democráticos.

A gestão democrática da escola pública é colocada por Paro (2016) como uma utopia. O sentido da palavra utopia, para o autor, não traduz a impossibilidade da existência de uma gestão democrática, mas um desejo: a partir “do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola” (PARO, 2016, p. 13). Certamente, muitos embates estão presentes na escola pública e desafiam a organização de uma gestão democrática; porém, há possibilidades para esta se concretize.

A organização de uma gestão democrática favorece a construção de um ambiente escolar que não se evade da sua realidade, construindo propostas de trabalho a partir das suas especificidades. Uma das principais características da gestão democrática está centrada na participação da comunidade no espaço escolar. Entretanto, essa participação precisa ser guiada por princípios organizacionais da gestão escolar. A participação da comunidade relacionada aos processos democráticos “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 ação” (PARO, 2016, p. 24).

Essa participação também deve ser analisada considerando-se alguns critérios que respeitam a democracia da gestão. De acordo com Paro (2016), a participação no contexto democrático precisa ser repensada principalmente em duas condições. Uma delas diz respeito à participação apenas para tomada de decisões. A participação na gestão democrática não pode ser vista como um fim ou apenas na aprovação de decisões. O segundo aspecto está relacionado à organização da gestão quanto à abertura para a participação, pois, “se a participação depende de alguém que *dá* abertura ou que *permite* sua manifestação [...] não pode ser considerada democrática, pois a democracia não se concede, se realiza: não pode existir ‘ditador democrático’” (PARO, 2016, p. 25).

A participação, nesse sentido, não está vinculada apenas à vinda das famílias para as escolas, mas corresponde também à participação dos membros internos da escola, como alunos, professores e funcionários. Um modelo de gestão organizado pelos princípios da participação democrática “tem na autonomia um dos seus mais importantes princípios, implicando a livre escolha dos objetivos e processos de trabalhos e a construção conjunta do ambiente de trabalho” (LIBÂNEO, 2017, p. 89).

Retomando os processos históricos que marcaram a luta pela democratização da gestão da escola pública, há a escolha dos diretores. As lutas pela participação da comunidade nesse quesito marcaram os caminhos da democratização da gestão. A trajetória e as políticas públicas que marcaram os rumos da gestão das escolas públicas brasileiras estão diretamente relacionadas à “formalização do ingresso ao cargo de diretores nos estados brasileiros” (NASCIMENTO, 2015, p. 207).

No que tange a esse aspecto, o qual compõe os processos de democratização da educação pública, é importante compreender alguns conceitos. Quando discutimos gestão escolar, surgem diferentes questionamentos sobre a composição da sua equipe, sobretudo quanto ao cargo ocupado pelo diretor das escolas públicas e às funções desempenhadas por ele.

A ênfase estabelecida no cargo ocupado pelo diretor na escola pode ser analisada por duas percepções. Conforme Paro (2015, p. 20), essa valorização “segue paralela à valorização da administração no Ensino Básico, já que ele é considerado o responsável último pela administração escolar”. O destaque atribuído a figura do diretor pode ser verificado no decorrer da história da organização da gestão das escolas públicas no Brasil e permanece presente na visão social conferida ao cargo.

A outra percepção, conforme Paro (2015), está fortemente relacionada aos modelos econômicos e sociais vivenciados atualmente e que estão invadindo os espaços públicos, inclusive a escola, com descentralização de responsabilidades. Para o autor, muitas vezes essa valorização do cargo ocupado pelo diretor escolar é estabelecida “como mero álibi para as causas do mau ensino, por parte das autoridades governamentais e indivíduos interessados em minimizar a carência de recursos e os baixos salários dos profissionais da educação” (PARO, 2015, p. 20). Essa intenção aplica ao diretor a responsabilidade total pelos caminhos percorridos pela escola, como se esta não estivesse conectada às responsabilidades do Estado e às influências do setor econômico.

Precisamos reconhecer que o cargo de diretor escolar ocupa algumas funções primordiais para o andamento das atividades escolares. Inclusive, é direcionado a ele reponsabilidades legais sobre o andamento da instituição. Isto é, mesmo que o trabalho seja desenvolvido por uma equipe, é o diretor que responde pelos rumos de sua escola nas dimensões administrativas e, conseqüentemente, pedagógicas (PARO, 2015).

As diferentes formas de escolha do diretor escolar no Brasil são sinalizadas por autores como Paro (2003) e Dabrach e Adrião (2017). Entre as principais formas de

provimento, os autores destacam nomeação ou indicação; concurso público; escolha por eleição; e formas mistas.

A nomeação ou indicação como forma de provimento refere-se unicamente aos desejos de indicação dos governantes ou grupos políticos. Essa é uma das principais formas de provimento para escolha do cargo de diretor das escolas municipais e estaduais no Brasil (DABRACH; ADRIÃO, 2017). Conforme Paro (2003, p. 14), “a nomeação pura e simples pode dar-se, ou com exigência prévia de qualificação específica e um mínimo de experiência, ou por razões político-clientelistas, ou por combinação dos dois critérios”. Ou seja, além de não ser favorável à consulta da comunidade escolar, não atende aos princípios da gestão democrática ou da própria gestão pública.

Contudo, numa pesquisa mais recente, de acordo com dados da Prova Brasil 2011 (divulgado em 2013), “86% de diretores de colégios estaduais assumiram o cargo por meio de indicação política e essa prática ainda é mantida em seis Estados, estando distribuído da seguinte forma: Amapá 48%, Maranhão 37%, Paraíba 43%, Tocantins 49%, Sergipe 79%, Santa Catarina 86%. Esse extrato estatístico coloca o Estado de Santa Catarina (até o ano de 2011) como local onde há maior incidência de escolas geridas por profissionais que foram indicados ao cargo de diretor/a por meio de intervenção. (NASCIMENTO, 2015, p. 208).

Outra forma de provimento encontrada nas escolas brasileiras é concurso público. Relacionados principalmente a critérios técnicos, os concursos públicos para escolha do cargo de diretor escolar possuem pontos positivos e negativos, os quais se relacionam à organização do concurso e aos requisitos e conteúdos avaliados. De acordo com Paro (2003, p. 19), a principal justificativa para a realização do concurso público é a “defesa da moralidade pública na escolha dos funcionários do Estado e com a adoção de critérios técnicos para preenchimento dos cargos”. O concurso também se sustenta pela possibilidade de avaliar os conhecimentos técnicos dos candidatos e pelo tratamento igualitário entre eles (PARO, 2003).

Em contrapartida, é preciso esclarecer algumas oposições encontradas nesse processo, sobretudo em relação aos conhecimentos utilizados como critérios avaliativos dos concursos. Segundo Paro (2003), os principais pontos a serem avaliados no concurso público para o cargo de diretor são as questões administrativas das escolas, deixando de lado as questões políticas e o comprometimento dos diretores com a comunidade escolar. Pelo concurso público, o diretor aprovado poderá escolher uma escola pertencente à Secretaria de Educação para a qual prestou o concurso. Assim, essa forma de provimento não pode ser considerada democrática, uma vez que o “diretor escolhe a escola, mas nem a escola nem a comunidade podem escolher o diretor” (PARO, 1992, p. 44 apud PARO, 2003, p. 25).

A terceira forma de provimento, a eleição de diretores, está vinculada a uma trajetória de lutas da sociedade brasileira pela democracia na escola pública após a Constituição Federal de 1988. Conforme Paro (2003), a eleição direta para a escolha de diretores das escolas públicas pode ser considerada uma prática democrática a partir do momento que o Poder Público cumpre suas obrigações com base nas necessidades e escolhas da sociedade. Mas é preciso ressaltar que, por mais que a participação da comunidade seja importante, se ela se restringir apenas a eleger o diretor escolar, não se garante a total democracia da escola. Porém, a eleição é uma conquista, um grande avanço e um passo fundamental para o processo de gestão democrática das escolas públicas (PARO, 2003).

De acordo com Dourado (1990, p. 109 apud PARO, 2003, p. 28):

[...] é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando conjuntamente a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às formas de escolha – normalmente autocráticas – assim, a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas certamente, interfere no curso desta.

Portanto, a eleição para a escolha dos diretores é um forte indicativo na democratização do curso da gestão das escolas públicas. Para Marés (1983, p. 50 apud PARO, 2003, p. 37), “A eleição para diretor de escola é a mais rica das formas que se apresentam para suprir a necessidade administrativa da existência de um comando dentro da escola, e a que mais favorece a discussão da democracia na Escola, porque toda eleição é uma forma de debate”. Afinal, os pressupostos da eleição se opõem às propostas de indicações diretas definidas por grupos políticos e estabelecem a participação da comunidade escolar na escolha do diretor.

Destacamos também as formas mistas, as quais direcionam provimentos para o cargo de diretor por meio da articulação entre seleção, indicação e eleição (DABRACH; ADRIÃO, 2017). Após pesquisa sobre os procedimentos de seleção para a função de dirigentes escolares no Brasil, Dabrach e Adrião (2017) constataram que, em alguns casos, a escolha é realizada por “seleção e eleição”. Esse caso, segundo Dabrach e Adrião (2017, p. 9) apresenta características dos modelos de escolha democrática, uma vez que “consideram-se os procedimentos que conciliam procedimentos pautados na verificação de conhecimentos específicos (provas, análise de projetos, etc.) com procedimentos de avaliação da liderança política do candidato”.

Outra forma mista encontrada pelas autoras em escolas públicas no Brasil diz respeito a “seleção e indicação”, a qual “concilia critérios que buscam auferir ‘conhecimento

específico' com alguma forma de indicação pelos gestores do sistema educacional" (DABRACH; ADRIÃO, 2017, p. 9). Nesse caso, a indicação é um indício de que a centralidade de escolha do diretor escolar permanece com os governantes e não é atribuída nenhuma participação à comunidade escolar no processo de escolha.

No contexto de Santa Catarina, os processos para efetivação da participação comunitária para a escolha dos diretores, a partir de 1980, foram marcados por conquistas e derrotas até a chegada à atual proposta envolvendo os Planos de Gestão Escolar como objeto principal do processo de seleção dos diretores das escolas estaduais. A Constituição Estadual de Santa Catarina promulgada em 1989, ao encontro do que propõe a CF de 1988, apresenta, em seu Art. 162, os princípios sobre os quais será ministrada a educação. O inciso VI desse artigo determina a "[...] gestão democrática do ensino público, adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino, nos termos da lei" (SANTA CATARINA, 1989).

Apesar da grande conquista no que tange à participação da comunidade na escolha do diretor das escolas, em 20 de dezembro de 2004, a Emenda Constitucional n.º 38 alterou parte do inciso, retirando do texto a expressão "[...] adotado o sistema eletivo, mediante voto direto e secreto, para escolha dos dirigentes dos estabelecimentos de ensino" (SANTA CATARINA, 2004). Nesse sentido, "com a alteração do texto da Constituição catarinense, o sistema eletivo, composto pelo voto direto e secreto, para escolha dos gestores das escolas deixa de ser obrigatório e amparado pela legislação referência do estado" (SERPA, 2018, p. 85).

Porém, as discussões e as pressões para a organização democrática do processo de escolha dos diretores continuaram. Sendo assim, "Por meio do que havia sido estabelecido pela Constituição do estado, foi possível a implementação da Lei n. 16.794, de 14 de dezembro de 2015, que ativa o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024" (SERPA, 2018, p. 85). De acordo com Serpa (2018), o PEE (SANTA CATARINA, 2015e) retoma e reforça a discussão e a implementação da gestão democrática das escolas públicas estaduais.

O Plano Estadual de Educação estabelece, com a Meta 18, a efetivação da gestão democrática e, para tanto, apresenta 20 estratégias. Entre elas, está a "estratégia 18.8, que contempla a garantia da participação efetiva da comunidade escolar por meio de formulação e acompanhamento das questões pedagógicas como o projeto político-pedagógico, o currículo escolar, os Planos de Gestão e os regimentos que amparam as instituições" (SERPA, 2018, p. 87).

A partir dessa contextualização, podemos anunciar a chegada dos Planos de Gestão Escolar (PGEs) como estratégia para a escolha dos diretores das escolas estaduais de Santa Catarina. Entretanto, a implementação dos PGEs não está apenas vinculada a processos de lutas e movimentos em prol da gestão democrática. Conforme Nascimento (2015), o alto índice de diretores de escolas públicas de Santa Catarina que assumiram o cargo por indicação revelado na Prova Brasil de 2011 impactou com a reformulação da política e o surgimento dos PGEs.

No exercício do então governador do estado Raimundo Colombo, em 15 de outubro de 2013, a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina publicou o Decreto nº 1794/13 [...]. Este decreto prevê a formulação de um Plano de Gestão Escolar para que o seu autor/a passe a exercer o cargo de diretor/a da escola e deve ser aprovado com participação da comunidade escolar e local. (NASCIMENTO, 2015, p. 210).

No entanto, o Decreto n.º 1.794, de 15 de outubro de 2013, afirma, em seu primeiro capítulo, sobre as finalidades e os princípios, que “Art. 1º A Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades, com a participação da comunidade escolar, tem por princípios a gestão democrática e a autonomia escolar” (SANTA CATARINA, 2013). Apesar de o decreto ser publicado em 2013, “Na prática a escolha dos diretores nas escolas estaduais com a participação da comunidade escolar começa apenas em 2015, mas um processo de transição rumo a esse projeto foi implantado a partir 13 de março de 2014” (NASCIMENTO, 2015, p. 210).

O decreto inicial passou por várias alterações, e, para a concretização da seleção e da eleição dos PGEs, em 2015, foram anunciados decretos e portarias, conforme o Quadro 1, abaixo.

Quadro 1 – Documentos que implementaram os PGEs em Santa Catarina

DOCUMENTO/DATA	FUNÇÃO
Decreto n.º 1.794 15/10/2013	Dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades.
Decreto n.º 243 01/07/2015	Altera o Decreto n.º 1.794, de 2013, que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino em todos os níveis e modalidades
Decreto n.º 284 03/08/2015	Altera o art. 9º do Decreto n.º 1.794, de 2013, que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades.
Decreto n.º 307 17/08/2015	Altera o Decreto n.º 1.794, de 2013, que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades.
Decreto n.º 359 09/09/2015	Altera o Decreto n.º 1.794, de 2013, que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades.
Portaria n.º 24/SED 02/07/2015	Regulamenta o processo de seleção dos Planos de Gestão das Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da rede estadual de educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, e o exercício da função de diretor de escola.

Fonte: Elaborado pela autora, conforme informações encontradas no *site*⁶ da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC).

O processo de implementação e as restrições contidas no decreto inicial e suas alterações apresentaram algumas implicações e seleções, principalmente no que diz respeito a quem poderia se candidatar. A Portaria n.º 24/SED, de 2 de julho de 2015, regulamentou o processo de seleção dos PGEs, e houve, em 2015, nas escolas estaduais catarinenses, a primeira eleição para a escolha dos PGEs, envolvendo a comunidade escolar. Os proponentes representantes dos PGEs escolhidos pela comunidade assumiram o cargo de diretor no ano seguinte; tendo a vigência dos PGEs a duração de quatro anos, são os diretores que atualmente ocupam os cargos nas escolas estaduais. A seleção dos PGEs para a presente pesquisa se refere a esse recorte – 2016-2019.

Entretanto, a compreensão desse processo histórico da conformação da gestão escolar no Brasil e em Santa Catarina permite identificar fatores determinantes para a configuração atual. Primeiro, quanto ao processo de democratização do nosso país, o Brasil, na década de 1980, havia saído recentemente de um período comandado pelo regime militar; por outro lado, nesse mesmo período, teve início um crescimento significativo e desenfreado das influências neoliberais capitalistas sobre o andamento das políticas públicas, sobretudo as políticas educacionais.

Portanto, juntamente com a democratização da gestão das escolas, estão processos de influência e de políticas voltadas a esses fatores. Consequentemente, os demais compromissos assumidos pela escola, enquanto instituição educativa, também se articulam a essas influências, como é o caso do currículo escolar. Compreendendo a gestão e o currículo como campos entrelaçados, ambos se caracterizam e se modificam ao atuarem na escola.

2.4 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE GESTÃO, CURRÍCULO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Esta seção está organizada para apresentar estudos desenvolvidos nos últimos anos relacionados ao tema da pesquisa. O levantamento de informações bibliográficas envolveu dois bancos de dados. A primeira busca foi feita no Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). Já a segunda contou

⁶ Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2017>>. Acesso em: 24 set. 2018.

com artigos apresentados nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nas edições da reunião regional da ANPEd Sul de 2014 e 2016.

2.4.1 Estudos no âmbito dos programas de pós-graduação: Banco de Teses e Dissertações da CAPES (2013-2017)

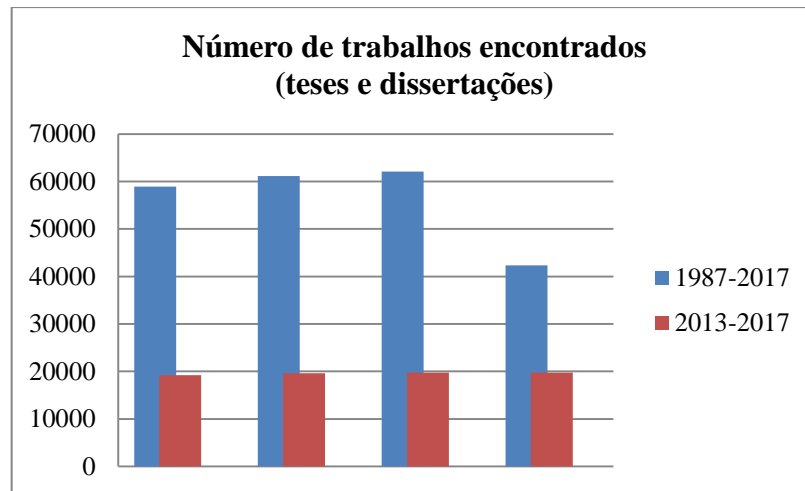
A pesquisa tem como objetivo analisar as discussões sobre gestão escolar realizadas nos últimos anos nos programas de pós-graduação em Educação e sinalizar aspectos da conformação do currículo escolar apresentados pelos trabalhos. Além de oportunizar novas leituras, esse levantamento de dados também contribui para observar os diferentes caminhos em que a gestão escolar vem sendo pesquisada nos programas de pós-graduação brasileiros nos últimos anos. Ademais, oportuniza momentos de análise e aprendizagens pertinentes para ampliar os estudos sobre o tema.

Para tanto, optamos por selecionar esses trabalhos no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES). A base de dados selecionada apresenta teses e dissertações disponibilizadas pelos programas de pós-graduação de todo o Brasil, contemplando trabalhos defendidos desde 1987, com atualizações ano a ano. Os trabalhos selecionados a partir dos critérios apresentados a seguir estão vinculados a linhas de pesquisas de programas de pós-graduação em Educação relacionadas a políticas educacionais⁷.

A pesquisa nesse portal foi realizada no período de outubro de 2017 a janeiro de 2019. Para a definição da amostra e a pesquisa no banco de dados, foram utilizados os seguintes descritores: gestão escolar em Santa Catarina; gestão democrática na escola pública em Santa Catarina; formas de provimento para o cargo de diretor em escolas de Santa Catarina; e gestão curricular na Educação Básica em Santa Catarina. No primeiro levantamento de informações, foram selecionados 224.479 trabalhos correspondentes aos anos de 1987 a 2017, como mostra o Gráfico 1, abaixo.

⁷ Uma questão que marca a expansão do campo acadêmico da política educacional a partir dos anos 1990 é o conjunto de propostas apresentado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) para a organização dos programas de pós-graduação em linhas de pesquisa (STREMEL, 2016). Foi nesse contexto que começaram a surgir linhas de pesquisa de/sobre política educacional, bem como grupos de pesquisa que se ocuparam do estudo das temáticas relacionadas à política educacional. A criação das linhas e dos grupos de pesquisa trouxe contribuições importantes para a estruturação do campo de pesquisa em política educacional (STREMEL; MAINARDES, 2018, p. 14).

Gráfico 1 – Número de trabalhos encontrados (1987-2017)



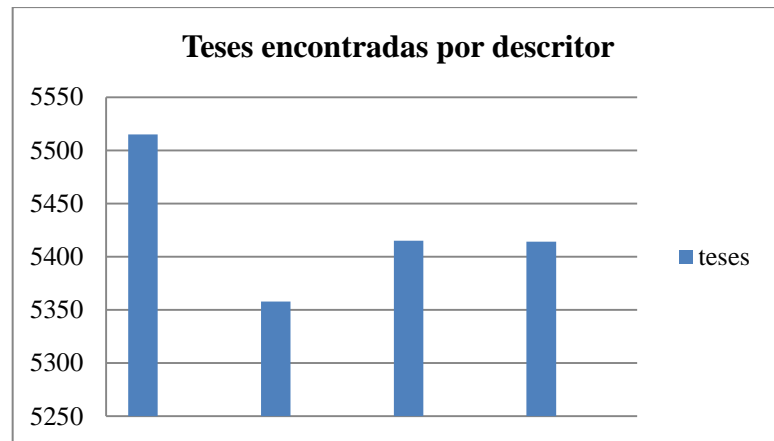
Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Em virtude do grande número de dados obtidos na primeira busca, reorganizamos alguns recortes permitidos pelo banco de dados. Desse modo, levando em consideração as características da nossa pesquisa, realizamos um recorte temporal para selecionar trabalhos apresentados entre o período⁸ de 2013 a 2017.

A partir dos dados coletados, decidimos analisar apenas as teses desenvolvidas em programas de pós-graduação acadêmicos em educação (Gráfico 2). Essa opção se justifica pelo fato de haver um número menor de trabalhos a serem analisados, uma vez que, em números gerais, os trabalhos encontrados na pesquisa eram expressivos. Além disso, essa opção justifica-se por as pesquisas envolvendo teses serem desenvolvidas por períodos de maior duração em relação às dissertações.

⁸ O período selecionado está relacionado à implementação dos Planos de Gestão Escolar nas escolas estaduais de Santa Catarina, objeto de estudo da presente pesquisa. A partir do Decreto n.º 1.794/2013, as escolas vivenciaram um novo processo de escolha dos diretores por meio de seleção e escolha dos Planos de Gestão Escolar.

Gráfico 2 – Número de teses encontradas por descritor (2013-2017)



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Sendo assim, buscamos analisar os primeiros 300 títulos de cada descritor, estabelecendo como critério a sua relação com o tema da pesquisa. Com essa análise, foram selecionados 18 trabalhos entre os quatro descritores. Em seguida, foi realizada a leitura dos resumos e das palavras-chave dos trabalhos. Após essa leitura, considerando o objetivo da pesquisa de analisar os indícios de currículo presentes nos caminhos em que a gestão vem sendo pesquisada no Brasil nos últimos anos, permaneceram, para uma leitura integral, sete trabalhos. As teses selecionadas foram denominadas T1, T2, T3, T4, T5, T6 e T7, conforme o Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 – Teses selecionadas

	TÍTULO DA TESE	AUTOR(A)(ANO)	PALAVRAS-CHAVE	DESCRITOR
T1	“NOVAS FORMAS” DE GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA: IMPLICAÇÕES SOBRE O PROCESSO DE DEMOCRATIZAÇÃO DA GESTÃO	Leila Procópio do Nascimento (2015)	Escola Pública. Reforma do Estado. Políticas Educacionais. Novas Formas de Gestão. Gestão Democrática.	1- Gestão escolar em Santa Catarina; 2- Gestão democrática na escola pública em Santa Catarina; 3- Formas de provimento para o cargo de diretor em escolas de Santa Catarina; 4- Gestão curricular na Educação Básica em Santa Catarina.
T2	GESTÃO DEMOCRÁTICA, EDUCAÇÃO E CIDADANIA: UM OLHAR	Adriana Guimarães Dias (2015)	Gestão democrática. Administração escolar. Sociedade civil. Neoliberalismo.	1- Gestão escolar em Santa Catarina; 2- Gestão democrática na escola pública em

	CRÍTICO A PARTIR DE FONTES BIBLIOGRÁFICAS			Santa Catarina.
T3	FORMULAÇÃO DO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO 2014-2024: A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA ESCOLA NA POLÍTICA PÚBLICA	Líbia Maria Serpa de Aquino (2015)	Gestão democrática. Plano Nacional de Educação. Política pública. Públicas educacionais. Análise de formulação de política pública.	2- Gestão democrática na escola pública em Santa Catarina; 4- Gestão curricular na Educação Básica em Santa Catarina.
T4	A GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO NO CONTEXTO DA SOCIEDADE CAPITALISTA: DA COISIFICAÇÃO HUMANA À PROMOÇÃO DO SUJEITO HISTÓRICO-SOCIAL	Luciana Paz Comerlatto (2013)	Capital. Capitalismo. Terceiro Setor/IAS. Gestão Democrática da Educação. Gestão Gerencialista da Educação.	2- Gestão democrática na escola pública em Santa Catarina; 4- Gestão curricular na Educação Básica em Santa Catarina.
T5	ELEIÇÃO DE DIRETORES NO PARANÁ: UMA ANÁLISE DOS PLANOS DE AÇÃO NA GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS DE CURITIBA – TRIÊNIO 2012-2014	Maria Madselva Ferreira Feiges (2013)	Eleição de Diretores. Gestão Democrática. Função Social da Escola. Planejamento Participativo. Gerenciamento Escolar.	2- Gestão democrática na escola pública em Santa Catarina.
T6	AS PARCERIAS PÚBLICO/PRIVADAS E AS FEIÇÕES DA GESTÃO GERENCIAL NA EDUCAÇÃO	Antônio Souza Alves (2015)	Parceria público/privada. Programa GN10. Gestão gerencial. Gestão democrática.	2- Gestão democrática na escola pública e Santa Catarina; 4- Gestão curricular na Educação Básica em Santa Catarina.
T7	GESTÃO DEMOCRÁTICA NO CONTEXTO DAS REFORMAS EDUCACIONAIS NA AMÉRICA LATINA	Ivonete Bitencourt Antunes Bittelbrunn (2013)	Reformas educacionais. Organizações Multilaterais. Projeto Principal de Educação para América Latina.	2- Gestão democrática na escola pública em Santa Catarina.

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

A seguir, vamos apresentar os trabalhos selecionados, conforme os critérios citados anteriormente, delineando os processos investigativos e teóricos e problematizando os

aspectos relevantes de cada estudo. Observamos que os trabalhos selecionados contemplam os quatro descritores definidos para a busca no banco de dados. Após a organização do mapeamento, realizamos uma leitura detalhada dos estudos, observando a sua organização, conceituação, referências e demais elementos técnicos e teóricos.

O primeiro estudo selecionado é a tese intitulada *Novas formas de Gestão da Escola Pública: implicações sobre o processo de democratização da Gestão*, de Leila Procópio do Nascimento (2015), com o objetivo geral de analisar as “novas formas” de gestão da escola pública e as implicações sobre o processo de democratização da gestão.

Para tanto, o estudo qualitativo foi conduzido pelo método do Materialismo Histórico e de análise documental, observações *in loco*, registros em um diário de campo e entrevistas semiestruturadas, com participantes da comunidade escolar e órgãos do governo. A pesquisa de campo realizou-se em uma escola pública da rede estadual de ensino do Estado de Santa Catarina localizada no município de Florianópolis.

Tal pesquisa também incluiu temas como conceitos de políticas educacionais, democratização, gestão da escola pública, entre outros, utilizando autores como Marx, Manacorda, Mézáros, Laval (2004), Frigotto (1984, 1995, 2008), Libâneo (2011, 2001), Paro (1996, 1998, 2001, 2008) e Faria (2004, 2009).

A autora discute a educação e as influências da sociedade capitalista e do mercado na organização das escolas públicas desde o surgimento da escola até os dias atuais. Segundo ela, “[...] a educação na sociedade de classes [...] foi organizada em conteúdos e métodos, incorporando-se as ‘necessidades’ das classes dominantes” (NASCIMENTO, 2015, p. 24).

Da mesma forma, busca compreender o processo histórico da implementação da administração/gestão escolar nas escolas públicas brasileiras. Em seu estudo, apresenta conceitos para entender o modelo de gestão da escola pública atual, sob a perspectiva e influências do sistema capitalista. De acordo com Nascimento (2015, p. 78), ao analisar a legislação e a história brasileiras, mesmo presente nos princípios legislativos, “[...] a gestão democrática na escola como um dos princípios fundamentais para sua organização do ensino e da escola, por estar vinculada ao Estado capitalista, nunca abandonou a essência e a intencionalidade do projeto hegemônico burguês [...]”. Por meio da pesquisa, Nascimento (2015, p. 375) constata que ocorre a “[...] impossibilidade de um projeto de gestão democrático, ‘com participação plena’ enquanto a organização da escola corresponder, no sentido prático, à forma de sociabilidade estabelecida pelo capital”.

Destacamos a contribuição da pesquisa à temática dos Planos de Gestão Escolar em Santa Catarina, discutido em um subtítulo do capítulo II. Nesse item, a autora apresenta um

pequeno relato histórico da escolha de diretores no Brasil e no Estado de Santa Catarina. De acordo com Nascimento (2015), a partir do Decreto n.º 1.794/13, que dispõe sobre a gestão escolar da Educação Básica e o profissional da Rede Estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades, o Estado de Santa Catarina passou a prever nova forma de provimento para a escolha dos gestores escolares. No entanto, passaram a ser elaborados Planos de Gestão Escolar; ao serem aprovados pela comunidade escolar, seus autores assumem o exercício do cargo de diretor escolar. Assim, a autora relata o novo processo de escolha de diretores, bem como as orientações para a elaboração e a aplicação dos Planos nas escolas.

O segundo estudo selecionado tem como título *Gestão democrática, educação e cidadania: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas*, de Adriana Guimarães Dias, (2015). A pesquisa tem como principal objetivo compreender como o tema da gestão escolar e, mais especificamente, a gestão democrática se inserem na área educacional brasileira, considerando que tais termos substituíram paulatinamente o de administração escolar.

A autora salienta, em sua tese, uma perspectiva histórica, que busca compreender o surgimento da gestão democrática na educação brasileira. Nesse sentido, relembra os movimentos sociais de professores nos anos 1980, os quais reivindicavam uma educação política, universal, laica e gratuita, e o surgimento das discussões de gestão democrática na educação.

Os estudos são guiados por pesquisas bibliográficas, as quais envolveram a análise de políticas públicas e demais legislações educacionais, como a Constituição Federal (BRASIL, 1988), o Plano Decenal de Educação para Todos (MEC, 1993), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei n.º 9.394/96) (BRASIL, 1996), o Plano Nacional da Educação (2001-2011) (BRASIL, 2001) e o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) (MEC, 2008). Além de analisar os conceitos de gestão democrática nas legislações, procura apreender as influências dos órgãos internacionais na elaboração das políticas públicas educacionais brasileiras, como o Banco Mundial, o Fundo Monetário Internacional (FMI), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), entre outros.

Dias (2015), em sua tese, também traz o embasamento teórico de diversos autores que tratam de temas como administração de empresas, administração escolar, gestão escolar, gestão democrática, entre outros. Destacamos alguns dos autores citados por Dias (2015): Taylor (1856/1915), Fayol (1841/1925), Lourenço Filho (1897/1970), Paro (2003, 2008, 2010), Arroyo (2008), Lück (2000). A autora também dialoga, em seu texto, com pesquisas

acadêmicas brasileiras, como teses, dissertações e artigos, que discutem os temas trabalhados na pesquisa.

A partir de seus estudos e análises, Dias (2015) alega que a participação da comunidade na escola e a elaboração dos projetos político-pedagógicos foram se afirmando sob a lógica neoliberal. Por consequência, esse contexto estabeleceu limites à adequação da gestão democrática na educação brasileira.

O terceiro estudo é a tese *Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2014: a gestão democrática da escola na política pública*, de Líbia Maria Serpa de Aquino (2015). A pesquisa tem como objetivo analisar o significado da gestão democrática, com ênfase na eleição de diretores, nos conselhos escolares e na formulação da política pública contida no Plano Nacional de Educação para o período 2014-2024 (BRASIL, 2014).

A pesquisa contém estudos bibliográficos, além de análise documental e entrevistas semiestruturadas. A autora examinou o Plano Nacional de Educação através de um modelo de análise de formação de agenda de políticas públicas, *Multiple Stream*, exemplificado pela autora no capítulo metodológico. Já as entrevistas foram realizadas com “autores-chave”, como denominados pela autora, que interferiram de maneira direta ou indireta na formulação da política pública educacional pesquisada.

Em sua tese, Aquino (2015) faz um estudo histórico sobre a formulação das políticas públicas educacionais brasileiras. Em seguida, descreve a formulação da política pública contida no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), bem como sua trajetória de elaboração e sua aplicação nas escolas públicas. A gestão democrática é analisada pela autora através das discussões contidas no Plano Nacional de Educação 2001-2011 (BRASIL, 2001) e na elaboração e no texto final do atual Plano Nacional de Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014).

No último plano, a autora destaca a meta 19, que determina os rumos da gestão democrática. Sendo assim, faz uma análise da sua elaboração, dos elementos que constituem o seu texto, suas estratégias e aplicação na educação pública. Em relação à gestão democrática, Aquino (2015, p. 135) aponta, no Plano Nacional de Educação 2014-2024, que “[...] o texto aprovado deixa algumas interrogações, como a ênfase nas escolhas de diretores por critérios de méritos e consulta à comunidade. Questiona-se quem viria primeiro: a meritocracia ou a consulta à comunidade [...]”.

A pesquisa intitulada *A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado*, de Luciana Paz Comerlatto (2013), foi a quarta tese selecionada. A

pesquisa tem como objetivo geral analisar as decorrências da lógica do capital, através do “terceiro setor”, para a gestão da Gestão Democrática da Educação (GDE).

A autora examinou documentos e decretos que estabeleceram a parceria entre o Instituto Ayrton Senna (IAS) e a Rede Municipal de Educação e Cultura de Joinville (SC). Além da análise documental, realizou entrevistas semiestruturadas com pessoas envolvidas com a parceria. A autora destaca o IAS como um exemplo da influência do terceiro setor na educação pública, com ações principalmente ligadas à gestão das escolas; neste caso, aponta o Programa Gestão Nota 10 e a Rede Vencer, desenvolvidos pelo Instituto.

De acordo com Comerlatto (2013), a política do Instituto é a eficiência escolar, e, para isso, estabelece propostas de melhorias no processo de ensino-aprendizagem na rede pública de ensino. São estabelecidas metas para atingir a qualidade da educação, tendo como sinônimo a busca por resultados quantitativos. Em seu trabalho, a autora também realizou um estudo histórico da gestão democrática no Brasil, seu surgimento e princípios, destacando aspectos conceituais, legais e políticos da inserção do terceiro setor na gestão educacional brasileira.

Para a autora, a organização da gestão da educação realizada pelo IAS ignora as “[...] condições histórico-sociais dos sujeitos da educação, desconsiderando sua forma de viver, representar, pensar, criar, criticar e transformar, reduzindo-os a sujeitos executores de tarefas [...] impondo-lhes um processo de coisificação humana” (COMERLATTO, 2013, p. 282).

A quinta tese, *Eleição de diretores no Paraná: uma análise dos planos de ação na gestão das escolas estaduais de Curitiba – Triênio 2012-2014*, é de Maria Madselva Ferreira Feiges (2013). O estudo foi realizado com o objetivo de analisar as concepções sobre participação democrática da comunidade escolar inscritas nos Planos de Ação na Gestão da Escola dos diretores eleitos nas escolas estaduais em Curitiba, sob a ótica da articulação entre democratização das relações internas da escola e a socialização do conhecimento como direito de todos os educandos.

Para efetuar a pesquisa, Feiges (2013) realizou um estudo documental de quatro documentos: Resolução Secretarial n.º 4.122/2011 GS/SEED, que orienta a elaboração dos Planos de Ação na Gestão da Escola; Decreto n.º 3.505/2011; Contrato de Gestão – 2012; e programa do curso de formação para Gestão Escolar. Além da análise documental, a autora utiliza, em sua pesquisa, estudos teóricos, literaturas e pesquisas acadêmicas que discutem os temas de sua pesquisa.

No decorrer do texto, a autora faz a análise documental e utiliza-se de diversos autores para discutir o processo de gestão democrática e a participação da comunidade nas decisões

da escola. Dessa forma, reflete sobre a eleição de diretores do Estado do Paraná, descrevendo os limites e os desafios para a construção de uma gestão democrática. “Assim, a gestão democrática da escola pública não pode ser reduzida à existência e funcionamento do processo de eleição para diretor de escola” (FEIGES, 2013, p. 32). Nesse sentido, a pesquisadora destaca as influências de práticas autoritárias e excludentes que se encontram invisíveis no interior das escolas.

Feiges (2013) buscou compreender as concepções de gestão democrática dos diretores eleitos para construções e tomadas de decisões coletivas com a participação da comunidade escolar. Essa participação exige um processo de democratização abrangente, para o qual, segundo Cury (2005, p. 19 apud FEIGES, 2013, p. 55), é preciso uma “[...] gestão democrática que faça avançar [...] a participação voltada para um processo mais rico de ensino/aprendizagem que faça jus a educação como formadora da cidadania e qualificadora para o trabalho”.

Ao analisar os documentos que sustentam os conceitos de gestão e o percurso da eleição de diretores no Estado do Paraná, a autora percebe as fortes influências de práticas gerencialistas, as quais promovem o enfraquecimento da gestão democrática da educação.

O sexto estudo tem como título *As parcerias público/privadas e as feições da Gestão Gerencial na educação*, de Antônio Souza Alves (2015). O estudo apresenta como objetivo geral analisar as repercussões do programa Gestão Nota 10 (GN10) na gestão das escolas da rede estadual de Imperatriz (MA).

Nessa perspectiva, o pesquisador destaca a parceria entre o público e o privado, a qual, nesse caso, foi estabelecida entre o Instituto Ayrton Senna e o Governo do Estado do Maranhão. De acordo com Alves (2015, p. 25), “O programa GN10 parte do pressuposto de que há consolidado no ensino público um princípio de ineficiência. [...] tem por objetivo institucionalizar práticas gerenciais no cotidiano escolar que substituam a prática do fracasso escolar pela cultura do sucesso [...]”.

Ao longo do trabalho, o autor destaca o conteúdo de alguns documentos, como leis, decretos, portarias e políticas que estabeleceram a parceria público-privada no Brasil e no Estado do Maranhão. Ainda, aproximou-se das ações desenvolvidas pelo Instituto, com entrevistas semiestruturadas com diretores de escolas, diretora da Educação da estrutura administrativa de Imperatriz (MA), Coordenadora do Programa Gestão Nota 10 e supervisoras escolares.

Alves (2015) faz uma análise teórica da influência público-privada na educação pública e das influências históricas para a conformação do papel. Trabalha com conceitos

relacionados à gestão pública, gestão gerencial e gestão democrática. Por consequência, o estudo faz referência às modificações e normativas que privilegiaram a configuração do modelo público-privado na educação brasileira. Também destacamos a análise crítica do autor sobre as ações desenvolvidas pelo Programa Gestão Nota 10 e suas consequências na configuração de uma gestão gerencial na educação pública.

Após tais análises, Alves (2015) relata a repercussão das ações realizadas no âmbito da parceria. Segundo o autor, a parceria público-privada distorceu a realidade educacional, camuflando a realidade das escolas públicas através de uma gestão gerencialista que abandonou os princípios democráticos. Para Alves (2015, p. 253-254), os resultados dessa parceria geraram “[...] uma descaracterização do espaço público na tomada de decisões, no acompanhamento pedagógico, nas estratégias administrativas, e na dinâmica escolar”.

A sétima tese selecionada, da autora Ivonete Bitencourt Antunes Bittelbrunn (2013), é intitulada *Gestão democrática no contexto das reformas educacionais na América Latina*. O objetivo da pesquisa foi analisar as concepções de gestão democrática, explícitas ou implícitas, constantes nos documentos do Projeto Principal de Educação (PPE) para a América Latina e o Caribe.

No decorrer do trabalho, a autora aponta as repercussões e as sinalizações frente à gestão democrática indicadas pelo PPE. Esse documento, de acordo com Bittelbrunn (2013), foi constituído em 1979, por ministros da Educação, Planejamento e Economia. Esse encontro, segundo a autora, foi organizado e conduzido por organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), a Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe (CEPAL), e a Organização dos Estados Americanos (OEA), para identificar os problemas educativos da região e elaborar um projeto principal que alcançaria o ano de 2000.

Nesse sentido, o trabalho apresenta, em sua problemática, as influências e o papel dos organismos multilaterais nas reformas educacionais na América Latina. Ao longo do trabalho, são analisados diversos documentos e declarações relacionados a reformas educacionais na América Latina, principalmente ligados à organização da gestão escolar e aos indicativos de gestão democrática. Assim, a autora sinaliza as implicações desses documentos na organização da gestão e na educação ao longo de 20 anos.

Entre tantas sinalizações, a autora destaca as influências de organismos internacionais na organização dos processos educativos. De acordo com Bittelbrunn (2013, p. 126), essas intervenções evidenciaram “[...] um conjunto de princípios e diretrizes que associa a educação

ao desenvolvimento das nações, promovendo a progressiva integração das organizações escolares às leis do mercado econômico e financeiro”.

Desse modo, os organismos internacionais aplicaram na educação os princípios do mercado econômico; segundo a autora, o discurso de participação da comunidade na gestão escolar é estratégia empresarial com disfarce de descentralização e transferência de responsabilidades do Estado para a comunidade escolar. Esse modelo de gestão é implementado “como um novo modelo de organização e gestão da escola pública estatal, essas categorias democráticas foram articuladas aos princípios de competitividade, desempenho e descentralização” (BITTELBRUNN, 2013, p. 131-132).

Como podemos identificar, a gestão escolar, nos últimos anos, foi tema de diversas pesquisas desenvolvidas em programas de pós-graduação em doutorado acadêmico no âmbito educacional, conforme mostram os gráficos apresentados anteriormente. Considerando o objetivo desta dissertação, seguem, nesta seção, as contribuições dos trabalhos selecionados em relação aos índices de currículo encontrados nas pesquisas sobre gestão escolar, entre os anos de 2013 e 2017, apresentados em programas de pós-graduação em Educação no Brasil.

A pesquisa das teses no banco de dados disponibilizado pela CAPES contribuiu de maneira significativa para o andamento da nossa pesquisa. A busca de dados por meio dos descritores selecionados resultou em leituras que contribuíram para o aprofundamento da temática da gestão escolar e dos fatores internos e externos que influenciam na forma de conduzir esse processo nas escolas, fortalecendo nosso olhar para explorar o material a ser analisado no decorrer desta pesquisa.

Entre os diversos temas trabalhados, destacamos a presença das discussões relacionadas à democratização da gestão escolar por meio de referências bibliográficas, análises documentais e pesquisas em escolas públicas. Outro fator de destaque nas teses está ligado às influências dos organismos internacionais na organização dos processos de gestão das escolas públicas. Os estudos explorados trazem teorias e análises documentais que sinalizam a influência desses organismos na disposição da participação da comunidade da escola na elaboração de Projetos Político-Pedagógicos, entre outros.

A organização da gestão por programas e projetos de Institutos está incluída nas temáticas das teses. Com o objetivo de enaltecer a competitividade e a eficácia das escolas, a gestão tem como meta alcançar índices, traduzidos em números e premiações.

Apesar de as teses não tratarem especificamente sobre a relação entre gestão e currículo, encontramos indícios de interferência dessa relação na constituição do currículo escolar. As diferentes maneiras de organização da gestão escolar, principalmente quando

desenvolvidas pelas interferências de programas aplicados pelo setor privado, apresentam indícios da constituição de um currículo voltado a diferentes objetivos.

A busca por indícios de currículo presentes nas pesquisas sobre gestão escolar se fundamenta justamente pelos conteúdos abordados pelas próprias teses. Para que sejam sinalizados indícios curriculares, foi preciso compreender alguns aspectos que fundamentam a relação entre gestão e currículo. Nesse sentido, no decorrer das leituras do material selecionado, procuramos sinalizar apontamentos sobre o papel da gestão e sua relação com o currículo escolar.

As teses expõem conceitos teóricos que justificam o importante papel da gestão na organização geral da escola, envolvendo atividades administrativas, físicas, pedagógicas, financeiras, entre outras. Além disso, está articulada também com o envolvimento não apenas das famílias e dos alunos, mas também com o desenvolvimento das atividades pedagógicas realizadas por professores e profissionais que compõem a equipe.

Para a autora da primeira tese selecionada (T1),

A Gestão Escolar, diz respeito às incumbências que os estabelecimentos de ensino possuem, respeitando as normas comuns dos sistemas de ensino. Dentre as responsabilidades das unidades de ensino, estão: a elaboração e execução da proposta pedagógica; administração de pessoal e dos recursos materiais e financeiros; cuidados com o processo de ensino e aprendizagem do estudante; promover a integração e facilitar a articulação com as famílias e a comunidade escolar. (NASCIMENTO, 2015, p. 104).

As suas atividades vão além das questões burocráticas da escola, pois as questões administrativas devem ser organizadas em prol do desenvolvimento pedagógico e da valorização dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar. Assim, a gestão escolar deve ser compreendida como meio de articulação entre o administrativo e o pedagógico, o que Paro (2015, p. 25) determina como atividades-meio e atividades-fim: é “o pedagógico que dá razão de ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir”.

Nos últimos anos, no Brasil, tivemos um aumento considerável no número de escolas públicas que aderiram a ações e programas organizados pelo setor privado. Como consequência e representatividade da realidade da gestão escolar organizada a partir de parcerias público-privadas, podemos citar os exemplos de dois trabalhos selecionados, T4 e T6, que são pesquisas diretamente relacionadas à temática. Porém, a preocupação com as interferências do terceiro setor e da privatização na organização da gestão escolar é uma temática presente na maioria dos estudos selecionados.

No decorrer das teses, seus autores evidenciam fundamentação teórica que sustenta as concepções de gestão gerencialistas e suas entradas na educação pública, com interferências que vão além de questões administrativas e se espargem por todas as dimensões, inclusive com mudanças estratégicas que afetam diretamente a relação entre professores e alunos e, em consequência, o processo de ensino-aprendizagem.

O quarto trabalho selecionado (T4) trata da inserção do terceiro setor na gestão das escolas públicas por meio do programa desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna. Entre as sinalizações da autora, destacamos que a organização da gestão a partir do viés gerencialista atribui ao gestor escolar uma função de gerente, com a tarefa de controlar os processos que ocorrem na escola (COMERLATTO, 2013). Para a autora, o poder controlador está centrado em estabelecer o alcance de objetivos quantificados: “padronizações e avaliações de produtividade etc. procuram atingir metas de eficiência e eficácia, previamente definidas em planos estratégicos e acordos mediante a lógica da meritocracia” (COMERLATTO, 2013, p. 117).

Nesse sentido, as atividades desenvolvidas na escola buscam enaltecer a competitividade e a eficácia, e a gestão passa a ter como meta obter índices. De acordo com Peroni et al. (2013, p. 106), com a “parceria público/privada e o fortalecimento do terceiro setor, o privado acaba influenciando ou definindo o público, não mais apenas na agenda, mas na execução das políticas, definindo o conteúdo e a gestão da educação”. Os apontamentos das teses e a afirmação da autora sinalizam indícios da constituição de um currículo voltado aos interesses do mercado, podendo ser traduzido por aspectos quantitativos que se sobressaem sobre os aspectos qualitativos.

Os Institutos presentes nas escolas públicas são exemplos da inserção do privado na organização da educação pública, transmitindo para a escola a necessidade de seguir padrões gerenciais e regras do mercado, na procura por resultados e estatísticas. Para Comerlatto (2013, p. 211) (T4), a proposta de trabalho do Instituto frente à gestão da escola pública desvaloriza a participação e as especificidades dos sujeitos que compõem a comunidade escolar, pois desconsidera “sua forma de viver, representar, pensar, criar, criticar e transformar, reduzindo-os a sujeitos executores de tarefas replicadores de propostas heterônomas, impondo-lhes um processo de coisificação humana”.

Conforme a declaração da autora,

[...] o modelo de gestão gerencialista da educação, tão em voga no atual momento histórico, traz como carro chefe uma proposta heterogênea do conhecimento. Isso significa que, na verdade, alguns poucos sujeitos têm o poder de pensar, elaborar e

decidir projetos de educação sobre o que, como, por que e para que precisamos aprender. (COMERLATTO, 2013, p. 90).

A afirmação acima remete a observar a presença de indícios da construção de um currículo distante da realidade da comunidade escolar. A gestão organizada nesse sentido trata o conhecimento escolar, parte integrante do currículo, como um meio de atingir os objetivos e metas das avaliações, desconsiderando a articulação e a valorização do diálogo, da identidade docente e discente.

É preciso repensar e considerar a importância dos conhecimentos escolares que constituem o currículo. Esses conhecimentos devem formar um currículo que, ao mesmo tempo que considere suas particularidades, não se restrinja apenas a elas. Deve ser constituído de conhecimentos poderosos, que fazem com que os alunos, principalmente de classes desfavorecidas, possam sair das suas condições (YOUNG, 2007).

O sexto trabalho selecionado (T6) também exemplifica a inserção do mercado na escola pública, por meio de análises sobre o Programa de Gestão Nota 10 (GN10) desenvolvido pelo Instituto Ayrton Senna (IAS) na rede estadual de Imperatriz (MA). A gestão organizada pelo viés mercadológico do Instituto, segundo Alves (2015, p. 234), tem como objetivo reforçar o gerenciamento das atividades realizadas pela escola e

[...] se apresenta como uma estratégia de execução do programa GN10 com a finalidade de cumprir os indicadores de sucesso propostos pelo IAS. Nesse sentido, os sujeitos da escola são responsabilizados pelo sucesso do aluno e sucesso da escola, onde o que prevalece é a inserção de elementos da gestão gerencial com foco nos resultados.

De acordo com o conteúdo apresentado por essa tese, o programa GN10, desenvolvido pelo IAS, oferece às escolas serviços e instruções tanto aos setores administrativos como aos pedagógicos. Dessa maneira, o programa está diretamente ligado ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, interferindo nas decisões pedagógicas, na seleção de conteúdo, nas formas de desenvolvê-lo na escola e, assim, nos direcionamentos que afetam a profissão docente.

Nesse sentido, além de eliminar as possibilidades de construção de uma gestão articulada com a comunidade, a “busca pelos resultados e o controle sistemático do trabalho dos sujeitos da escola tiram a possibilidade de elementos que são a base da gestão democrática como a participação e a autonomia” (ALVES, 2015, p. 234). Todas as iniciativas estão voltadas à eficiência e à eficácia pela busca de resultados quantificados.

Por meio da pesquisa apresentada nas teses, reforçamos o nosso objetivo de sinalizar aspectos que operam o currículo escolar. Para Alves (2015) (T6), o Projeto Político-Pedagógico das escolas pesquisadas, constituído pela visão gerencialista, é precário e remete a muitas dúvidas, pois não envolve o diálogo e a participação da comunidade em sua constituição.

Essa desvalorização está diretamente relacionada ao currículo escolar, uma vez que o Projeto Político-Pedagógico é visto como um documento que “[...] prima pela organização didática, pedagógica, metodológica e institucional de uma práxis educativa, permeada pela constância do diálogo e voltada para os novos paradigmas sociais que emergem da modernidade que caracterizam a sociedade deste início de século” (ALVES, 2015, p. 238). Assim, reafirma-se o indício de uma conformação curricular afastada da realidade da escola e dos anseios dos seus alunos, pois se torna instrumento de manipulação ao introduzir como modelo o que os professores devem ensinar e o que os alunos devem aprender.

O que podemos constatar, por meio das pesquisas selecionadas, é que esses modelos de privatização e articulação entre as escolas públicas e o setor privado negam a existência de ações que permitiriam a constituição de uma gestão democrática e, conseqüentemente, o desenvolvimento de um currículo pensado a partir da realidade encontrada em cada escola. Além disso, a constituição do conhecimento escolar a partir das ações democráticas preocupa-se com uma educação de qualidade, considerando não apenas quais serão os conteúdos importantes como as possibilidades e os desafios da escola para o alcance desse objetivo.

Para Feiges (2013, p. 46) (T5), uma gestão pensada de maneira democrática vincula a participação da comunidade escolar à busca de melhorias e aperfeiçoamento da educação:

[...] a gestão democrática situa-se no campo das disputas por um projeto articulador da democratização das relações internas da escola e da socialização do conhecimento como utopia da educação escolar que objetiva ampliar a participação de todos os membros da comunidade escolar na efetivação dos direitos à educação de qualidade para todos os alunos.

Por esse ângulo, a organização da gestão representa implicações na organização do currículo escolar. As pesquisas selecionadas disponibilizaram indícios da organização curricular que variam de acordo com a maneira como a gestão escolar está organizada. Os objetivos que sustentam as ações da gestão estão envolvidos no desenvolvimento de diversas situações, como na escolha de conteúdos, nas relações e na valorização da participação da comunidade escolar, na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, entre outras circunstâncias que sinalizam indícios que operam o currículo escolar.

Em relação a nossa pesquisa, destacamos que, apesar de direcionar os descritores para nossa temática e campo de estudo, apenas uma tese desenvolveu pesquisa referente aos Planos de Gestão Escolar com provimento para o cargo de diretor nas escolas estaduais de Santa Catarina (T1). No decorrer do seu trabalho, Nascimento (2015) ressalta esse modelo de escolha de diretores como “nova forma de gestão” e discute, entre outros aspectos, a implementação dos Planos de Gestão Escolar em Santa Catarina e os processos de democratização presentes nessa organização. Salientamos as contribuições desse estudo para a compreensão dos passos iniciais desse “novo modelo de gestão”.

Além disso, viabilizou reflexões sobre esse processo que permitem compreender algumas articulações presentes na organização da gestão escolar, destacando suas implicações na democratização da gestão. De acordo com Nascimento (2015), há uma participação controlada das decisões e envolvimento da escola, influenciando diretamente as decisões e discussões de atividades escolares, assim como a elaboração e execução do Projeto Político-Pedagógico. Essas e outras implicações sinalizadas no decorrer do estudo contribuem para sinalizar como a disposição e as ações da gestão podem intervir na organização do currículo escolar.

Ressaltamos as contribuições dos estudos em relação às discussões sobre formas de provimento para o cargo de diretor em escolas públicas e à eleição de diretores. Embora a eleição seja um modelo que se difere do campo de estudo de nossa pesquisa, proporcionou leituras sobre a temática, analisando o contexto político e das leis que regulamentam a organização da gestão das escolas públicas. Nesse âmbito, há indicativos de avanços na participação e democratização de gestão, assim como de lacunas e desafios para a efetivação de uma gestão democrática.

De maneira geral, a busca permitiu conhecer as pesquisas em torno da gestão escolar nos programas de pós-graduação de universidades brasileiras, nesse caso em específico, em programas de doutorado. Por meio das leituras e da organização dos dados e dos estudos selecionados, percebemos que a temática da gestão escolar é ampla, pois está envolvida com fatores internos e externos à escola. Nesse sentido, justificamos a temática da nossa pesquisa, a qual permite uma discussão significativa e inovadora, uma vez que busca analisar os indícios de currículo presentes nos Planos de Gestão Escolar das escolas estaduais de Santa Catarina.

Ao final das leituras das teses e ao retornar ao principal objetivo desta seção, voltada a analisar as discussões sobre gestão escolar realizadas nos últimos anos nos Programas de Pós-Graduação em Educação e suas implicações na conformação do currículo escolar, podemos

afirmar que, apesar de nenhum trabalho apresentar diretamente essa temática, foi possível apontar situações e ações desenvolvidas na gestão das escolas que sustentam indícios na conformação curricular.

Destacam-se como indícios o currículo organizado pelos princípios da gestão democrática, com valorização e intervenções que privilegiam a participação e o diálogo como elementos que sustentam a elaboração das práticas educativas, inclusive o currículo. Por outro lado, evidenciam-se, na maioria dos estudos, indícios de um currículo organizado com base nas concepções gerencialistas instauradas a partir das interferências do setor privado na gestão das escolas, por meio de programas e ações que propõem à gestão modelos gerenciais para alcançar índices e metas decodificadas quantitativamente.

2.4.2 Artigos da reunião regional da ANPEd Sul (2014 e 2016)

Após a pesquisa no banco de dados da CAPES com o intuito de conhecer os estudos desenvolvidos nos últimos anos em relação à organização da gestão escolar e os indícios da constituição do currículo, continuamos o estudo, reforçando nosso objetivo inicial, com os trabalhos apresentados nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

A ANPEd é uma associação, fundada em 1976, que reúne professores e estudantes de cursos de pós-graduação *stricto sensu* em Educação e demais pesquisadores da área. De acordo com as informações do seu *site*⁹, a associação tem por finalidade “o desenvolvimento da ciência, da educação e da cultura, dentro dos princípios da participação democrática, da liberdade e da justiça social”. São realizadas reuniões científicas nacionais e regionais (Sul, Sudeste, Centro-Oeste, Nordeste e Norte) a cada dois anos, pois, no ano em que ocorre a reunião nacional, não são realizados os encontros regionais, e vice-versa. Para Stremel e Mainardes (2018), a criação de associações científicas no Brasil foi fundamental para o fortalecimento de estudos relacionados a políticas educacionais. Entre as associações, os autores apontam que “a criação da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em 1976 e dos grupos de trabalho (GTs) foi outro fator importante para a institucionalização do campo acadêmico da política educacional” (STREMEL; MAINARDES, 2018, p. 12).

⁹ Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 16 maio 2018.

Com o objetivo de pesquisar trabalhos sobre a abrangência e a relevância do tema da nossa pesquisa, optamos por selecionar trabalhos apresentados nas reuniões regionais da ANPEd Sul. A escolha por esse banco de dados se justifica por a nossa pesquisa estar relacionada às escolas públicas estaduais de Santa Catarina, Estado presente na referida região. Os trabalhos selecionados abrangeram as últimas duas edições do evento: a X edição, em 2014, com sede em Florianópolis (SC), com o tema *A pesquisa em educação na Região Sul: percursos e tendências*; e a XI edição, realizada em Curitiba (PR), em 2016, com a temática *Educação, movimentos sociais e políticas governamentais*.

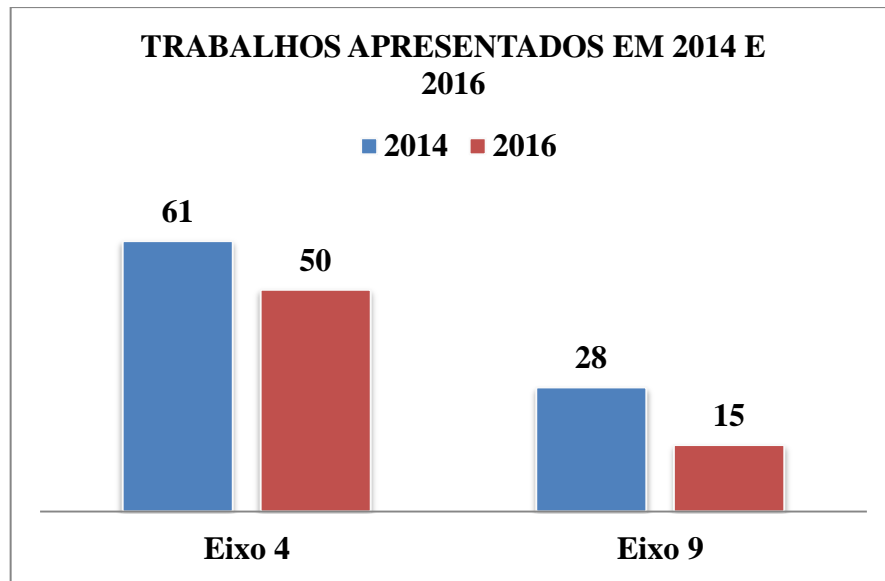
Ambas as edições contaram com apresentação de trabalhos, distribuídos em 22 eixos referentes a questões educacionais. Dentre os eixos, selecionamos dois, considerando as suas pertinentes relações e contribuições com a nossa temática e com a linha de pesquisa de políticas públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE). Optamos pelo Eixo 4¹⁰, Políticas Públicas e Gestão Educacional (2014), o qual, no ano de 2016, passou a ser nomeado como Estado e Políticas Educacionais; e pelo Eixo 9, Currículo. A consulta dos trabalhos foi realizada no período de 17 a 26 de maio de 2018.

Na primeira busca, observamos que foram apresentados 156 trabalhos envolvendo os dois eixos em ambas as edições do evento. No Gráfico 3, a seguir, podemos observar a quantidade de trabalhos e sua distribuição por ano e por eixo.

Depois de uma primeira análise, buscamos selecionar alguns trabalhos para leitura completa. Na primeira etapa, analisamos os títulos dos trabalhos em cada um dos eixos escolhidos. Assim, separamos os que tinham maior proximidade com o tema da nossa pesquisa. Foram eleitos 22 trabalhos entre ambos os eixos e edições. Em seguida, realizamos a leitura minuciosa dos resumos dos trabalhos selecionados, permanecendo, para leitura completa, 10 trabalhos.

¹⁰ Em relação à ANPEd Nacional, “é importante destacar que, o GT 5 destina-se ao debate de questões específicas de políticas educacionais, as quais são debatidas também em outros GTs, tais como: Formação de Professores, Trabalho e Educação, Política de Educação Superior, Currículo, Educação Fundamental, Educação Especial, Educação de Pessoas Jovens e Adultas, Educação de Crianças de 0 a 6 anos, entre outros. Isso expressa que se trata de uma temática abrangente e multidisciplinar, que interessa a diferentes campos e áreas de pesquisas” (STREMEL; MAINARDES, 2018, p. 12). Em relação à ANPEd Sul, o eixo específico sobre a temática é o eixo 4; assim como na reunião nacional, a temática se expande pelos demais eixos de trabalho.

Gráfico 3 – Trabalhos apresentados em 2014 e 2016



Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Após a leitura completa dos artigos, percebemos que os trabalhos selecionados podem ser organizados em três categorias, assim denominadas: influências capitalistas nas políticas educacionais e as parcerias público-privadas (seis trabalhos); desafios na gestão escolar e provimento do cargo de diretor (dois trabalhos); e conceitos e debates sobre o currículo (dois trabalhos).

A seguir, vamos apresentar as principais conceituações, referências, conclusões e demais elementos técnicos e teóricos dos trabalhos. Essas leituras contribuirão significativamente para o andamento da pesquisa, pois apresentam temas relevantes e discussões importantes sobre a realidade da educação pública e sobre conceitos relacionados a gestão e currículo.

Os trabalhos do primeiro grupo, “influências capitalistas na educação e as políticas públicas”, embasam apontamentos teóricos sobre as influências de organizações internacionais e do capitalismo neoliberal na organização das políticas educacionais brasileiras. A partir de uma abordagem histórica, demonstram as consequências dessas influências na organização da escola pública e na formulação das políticas atuais. Também são apresentadas as parcerias público-privadas nas escolas públicas e suas interferências na organização e no desenvolvimento da gestão escolar, através de suas práticas gerencialistas. É importante sinalizar que, na pesquisa realizada no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, a temática da parceria público-privada estava evidenciada entre as teses selecionadas.

O primeiro trabalho, intitulado *A presença das políticas neoliberais na reforma do aparelho do estado brasileiro*, de Ângelo Juliano Carneiro Luz (2014), é parte de uma

pesquisa do Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual do Centro-Oeste do Paraná (Unicentro-PR), com foco no planejamento e na construção de políticas públicas educacionais. O trabalho tem como objetivo realizar um levantamento, com base em fontes históricas e autores, das “[...] considerações pertinentes a possibilitar a compreensão dos desdobramentos ocorridos nas décadas de 1990 e 2000, no que diz respeito ao movimento imprimido no decorrer da formalização das reformas do Estado e da Educação nesse interstício de tempo” (LUZ, 2014, p. 2).

Destacamos as contribuições desse trabalho com uma apresentação histórica e teórica das influências do Banco Mundial na composição das políticas públicas brasileiras a partir dos anos 1990, após a crise do capitalismo nos anos 1980. De acordo com Luz (2014, p. 17), “o que percebemos é que, o sistema do capital, engendra uma política tão esquemática que apesar da rotatividade dos governos a sua essência não é abalada, pois os condicionantes e objetivos delineados são perseguidos incessantemente”. Ou seja, permite compreender as influências das políticas neoliberais na atual constituição das políticas educacionais brasileiras.

O segundo trabalho, apresentado por Costa e Peres (2014), intitula-se *Configurações da reforma educacional brasileira pós 1990 para atender aos interesses do capitalismo neoliberal*. O artigo tem como principal objetivo “apresentar alguns elementos que são fundamentais para uma leitura concreta sobre a constituição da realidade educacional no Brasil do final do século XX e início do século XXI” (COSTA; PERES, 2014, p. 2).

Os autores apresentam, em seu trabalho, as influências internacionais (da UNESCO, da CEPAL, do Banco Mundial, entre outros) no setor educacional como referência para a implementação de um projeto capitalista neoliberal. Além disso, abordam algumas configurações do que denominam “projeto burguês” para a educação brasileira e a reestruturação do capital (COSTA; PERES, 2014).

As mudanças ocorridas no mundo capitalista, com a consolidação do neoliberalismo como política do estado capitalista, produziram transformações na sociedade brasileira, ao longo das duas últimas décadas, caracterizadas por modificações econômicas e alterações nas relações de poder, e geraram reformas na educação brasileira ao mesmo tempo, como meio de implantação, em nível nacional, do projeto societal da sociedade burguesa mundial, no sentido de adequar o trabalho aos litígios de ordem técnica, ética e política do capital. (COSTA; PERES, 2014, p. 1).

Nesse sentido, a discussão apresentada pelos autores contribui para compreender a organização das políticas educacionais brasileiras que, nas últimas décadas, foram

implementadas para atender a princípios e exigências dos organismos internacionais. Assim, essas diretrizes têm como objetivo “compensar o histórico déficit escolar da educação brasileira; aumentar o patamar mínimo de escolarização das massas trabalhadoras; propiciar oportunidades de aquisição de competências e habilidades; [...] entre outras” (COSTA; PERES, 2014, p. 16-17).

O terceiro trabalho desse grupo, *A crise estrutural do capitalismo e a gestão da educação*, foi apresentado na X edição da ANPEd Sul por Comerlatto (2014), na forma de ensaio. Tal ensaio tem como principal objetivo “problematizar a crise estrutural do capitalismo e identificar a gestão da educação sob a parceria pública privada como parte constitutiva desse momento particular do capitalismo” (COMERLATTO, 2014, p. 3). Ou seja, também relata as influências da parceria público-privada no desenvolvimento da gestão do ensino público, através das ações do Instituto Ayrton Senna.

A autora retrata as influências capitalistas no desenvolvimento da gestão das escolas públicas brasileiras. De acordo com Comerlatto (2014), os modelos desenvolvidos pelo capitalismo afetam diretamente a efetivação da gestão democrática, já que o que interessa é a preservação do capital: “A completa subordinação das necessidades humanas à reprodução de valor de troca [...] tem sido o traço marcante do sistema do capital desde o seu início” (MÉSZAROS, 2009, p. 606 apud COMERLATTO, 2014, p. 3).

O ensaio ainda apresenta conceitos e discussões sobre os objetivos do capitalismo na educação. Nessa lógica, a educação serve para “preparar as pessoas para o mercado de trabalho, para aceitarem ser mercadorias, e mercadorias cada vez mais baratas. O que significa que a educação deve disciplinar as pessoas, tornando-as capazes de suportar as condições adversas de trabalho [...]” (COMERLATTO, 2014, p. 8).

Por meio da educação, o sistema capitalista concretiza seus princípios e ideologias. A autora apresenta algumas consequências dessa prática na gestão escolar das escolas públicas, que é o caso das parcerias público-privadas. Nesse ensaio, o exemplo citado pela autora é da intervenção do Instituto Ayrton Senna na educação pública.

No texto, podemos observar algumas consequências dessas parcerias, cada vez mais frequentes na educação brasileira. De acordo com Comerlatto (2014, p. 10), “As parcerias público-privadas e/ou o mercado têm se ocupado em afirmar que elas possuem a receita para a aprendizagem, como um serviço prestado a clientes”. Isto é, através de práticas gerencialistas, reduzem a escola a um espaço reprodutor das ideologias do mercado.

O quarto trabalho apresentado nesse grupo, *A parceria do Instituto Ayrton Senna nas experiências do Prêmio Inovação em Gestão Educacional*, é de autoria de Corrêa e Tavares

(2016) e foi apresentado na XI edição da ANPEd Sul. Segundo as autoras, o trabalho contou com uma pesquisa que “buscou no Laboratório de Experiências Inovadoras em Gestão Educacional do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), as experiências inscritas por secretarias municipais do país no Prêmio Inovação em Gestão Educacional” (CORRÊA; TAVARES, 2016, p. 1). A pesquisa teve como referências os trabalhos inscritos entre os anos de 2006 e 2013.

As autoras também apresentam conceitos e indicadores da gestão dos sistemas públicos educacionais através de parcerias público-privadas. De acordo com Corrêa e Tavares (2016, p. 1), para Costa (2012), “As parcerias entre setor público e privado (PPP) surgem como alternativa para a governança da administração pública brasileira”. Nessa oportunidade, as autoras retratam as configurações da parceria entre o Instituto Ayrton Senna e as secretarias municipais de Educação.

Ao analisar as fichas de inscrições para o prêmio Inovação na Gestão Educacional, as autoras destacaram 11 experiências de parceria entre as secretarias municipais e o Instituto Ayrton Senna (IAS). Uma das análises apontadas é de que, “Embora os critérios do Prêmio visem melhoria da infraestrutura escolar ou projetos socioculturais, as experiências analisadas mostraram que o IAS direcionou políticas educativas e interferiu no processo de ensino e aprendizagem” (CORRÊA; TAVARES, 2016, p. 2). Essas interferências sinalizam o aumento de números e índices, o que, para o IAS, traduz o alcance de uma educação de qualidade, já que “números foram divulgados nas fichas de inscrição dos municípios concorrentes ao Prêmio para demonstrar bons resultados após a parceria” (CORRÊA; TAVARES, 2016, p. 15).

O artigo apresenta os diversos programas desenvolvidos pelo Instituto. Além disso, as autoras pontuam algumas observações a partir de análises das fichas de inscrições. Conforme elas, o Instituto “apresenta soluções pontuais para problemas que não estão isolados do conjunto de adversidades que as escolas públicas acumulam, com o agravante de aplicar programas standardizados para realidades diferentes dos municípios brasileiros” (CORRÊA; TAVARES, 2016, p. 11).

Por sua vez, Comerlato e Peroni (2014) apresentaram o ensaio intitulado *Parceria público-privada e a gestão da educação: a proposta heterônoma do programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna*, o quinto trabalho deste grupo. O estudo tem como objetivo “problematizar o feito da parceria público-privada na democratização da educação pública no Brasil” (COMERLATTO; PERONI, 2014, p. 1). As autoras apresentam um embasamento das interferências das políticas públicas internacionais associadas ao neoliberalismo e à Terceira

Via. As interferências sinalizam o Estado como o responsável pela crise e inserem práticas gerencialistas nas administrações públicas.

Para retratar essas práticas, Comerlatto e Peroni (2014) relatam as interferências do Instituto Ayrton Senna (IAS), entidade do terceiro setor, nas escolas públicas. Segundo elas, a política do Instituto inicia com o discurso do “[...] ensino público brasileiro como ineficiente e ineficaz. E se intitula como aquele que apresenta a ‘fórmula’ de superação do fracasso escolar” (COMERLATTO; PERONI, 2014, p. 7). No ensaio, as autoras apresentam um dos programas desenvolvido no IAS, denominado Gestão Nota 10, direcionado à gestão escolar, através de capacitação e práticas gerencialistas.

IAS afirma que o programa Gestão Nota 10 oferece como produto final a ‘garantia’ de excelentes resultados. Esse programa é adotado como política pública nas redes estaduais do Maranhão e do Piauí e está presente em 548 municípios de 19 Estados, atentando em 2012, um total de 1.362.505 crianças e jovens e 40.121 educadores no Brasil. (COMERLATTO; PERONI, 2014, p. 8).

As autoras descrevem algumas práticas e objetivos anunciados pelo programa para alcançar a eficiência do ensino público. Porém, de acordo com Comerlatto e Peroni (2014, p. 8), para Comerlatto (2013), “o slogan utilizado pela gestão gerencialista da educação do IAS, de solucionar os problemas da educação pública, de ser o salvador, é, segundo Freire (1997), ‘típico da educação como prática de domesticação’”.

O ensaio também auxilia na compreensão das práticas de gestão desenvolvidas no ensino público brasileiro, as quais “[...] desencadeiam um esvaziamento da gestão democrática da educação” (COMERLATTO; PERONI, 2014, p. 15). Além disso, fazem questionamentos diante desse cenário, como: “Qual o sentido em aceitar abrir mão da sua função social educativa e da sua autonomia, abdicando de propor, pensar, debater, elaborar, criticar, criar e decidir sobre a educação, condizentes com o contexto da comunidade educativa?” (COMERLATTO; PERONI, 2014, p. 15).

O sexto trabalho selecionado, intitulado *As políticas educacionais brasileiras e as manifestações da relação pública-privada: o caso de Santa Catarina (Brasil)*, foi apresentado na XI edição do evento ANPEd Sul pelas autoras Vizzotto, Corsetti e Pierozan (2016). O artigo “objetiva analisar como o setor privado tem se manifestado nas políticas educacionais dos municípios em Santa Catarina (Brasil)” (VIZZOTTO; CORSETTI; PIEROZAN, 2016, p. 1).

Destacamos que as autoras apresentam referenciais teóricos e elementos que conceituam e apontam as fragilidades das políticas educacionais determinadas pelo setor

privado, as quais adentram cada vez mais a educação pública. Segundo Vizzotto, Corsetti e Pierozan (2016, p. 1-2), “Esses autores levantam proposições que problematizam a longa trajetória de interesses do setor privado no Estado, procurando ainda, classificar o público e o privado como categorias de análises e a partir disso, debater o conceito de público e estatal”.

O artigo também contempla uma importante discussão teórica sobre as políticas neoliberais, as interferências internacionais na educação brasileira e o papel do Estado diante dessas políticas. Vizzotto, Corsetti e Pierozan (2016) dissertam sobre as possibilidades legais das parcerias entre o setor público e o privado estabelecidas pela Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014, que estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as Organizações da Sociedade Civil.

[...] um **novo modelo de governabilidade** é constituído, a saber, a **governança**, que promove no âmbito do papel do Estado sua diminuição com as responsabilidades sociais. Entendemos que o Estado ao assumir parcerias, descompromete-se com a formação dos indivíduos da classe trabalhadora, a qual, mais uma vez, fica à mercê da ideologia de grupos que possuem interesses comerciais e promovem um tipo de formação própria do capital. (VIZZOTTO; CORSETTI; PIEROZAN, 2016, p. 6, grifo nosso).

As autoras procuram obter informações sobre as parcerias privadas estabelecidas pelas secretarias de Educação dos municípios de Santa Catarina. Segundo Vizzotto, Corsetti e Pierozan (2016, p. 10), as informações recolhidas revelam “[...] a presença de instituições privadas (com ou sem fins lucrativos) em 71 municípios, sendo que 56 mantêm parceria com Sistemas Apostilados de Ensino”. Na Mesorregião Oeste, por exemplo, “em 42 municípios estão presentes Instituições como a Aprende Brasil, Positivo e organizações filantrópicas como o Instituto Ayrton Senna e de empresas da região” (VIZZOTTO; CORSETTI; PIEROZAN, 2016, p. 11).

Além desses indicadores, o artigo possui outros dados que revelam a intensificação dos sistemas privados nas secretarias de Educação dos municípios catarinenses. Contudo, as autoras argumentam que “[...] a educação pública destinada a atender o interesse coletivo, é desenvolvida ao sabor dos parceiros que encontram no Estado a consolidação de negócios, cada vez mais certos e lucrativos, ao mesmo tempo em que se afirma uma visão negativa da educação pública” (VIZZOTTO; CORSETTI; PIEROZAN, 2016, p. 14).

O segundo grupo de trabalhos, “desafios na gestão escolar e provimento do cargo de diretor”, reúne dois artigos selecionados a partir do Eixo 9. Os estudos concentram análises de leis, entrevistas e autores para estabelecer discussões sobre os desafios da gestão democrática na escola pública e a forma de provimento de diretores. Destacamos a relação direta com

nosso tema de pesquisa, já que os Planos de Gestão Escolar (PGEs) são decorrentes da forma de provimento dos diretores das escolas estaduais de Santa Catarina, anunciado como aspecto democrático da gestão.

O artigo *Gestão democrática e educação de qualidade: desafios do gestor escolar* foi apresentado na X edição do evento pelas autoras Fialho e Sukamoto (2014). O estudo apresenta “uma pesquisa realizada com gestores de escolas públicas e instituições filantrópicas especializadas, com o objetivo de caracterizar o papel do gestor escolar e de identificar os desafios enfrentados na gestão [...]” (FIALHO; SUKAMOTO, 2014, p. 2).

No decorrer do artigo, são apresentados conceitos de gestão escolar e os desafios contemporâneos. As autoras sinalizam os aspectos da gestão democrática na educação pública brasileira através da legislação e de autores. De acordo com Cury (2005, p. 18 apud FIALHO; SUKAMOTO, 2014, p. 8), “a gestão democrática é, ao mesmo tempo, transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”. Apesar dos desafios para a concretização da gestão democrática, as autoras sinalizam que “a escola configura-se num dos melhores espaços de construção democrática” (FIALHO; SUKAMOTO, 2014, p. 8). Assim, apontam princípios a serem desenvolvidos nas escolas para a concretização da gestão democrática.

Ao analisar a realidade de gestores escolares da cidade de Curitiba, no Estado do Paraná, as pesquisadoras buscaram revelar aspectos relacionados aos desafios da gestão e à participação na construção do Projeto Político-Pedagógico e administrativo. Com base nas informações coletadas com os gestores, Fialho e Sukamoto (2014, p. 17) concluem que “Os relatos denotam a configuração da realidade da educação do Século XXI que se consolidam em desafios, alguns inéditos e outros antigos, mas, agravados pelas transformações sociais”.

O segundo trabalho selecionado nesse grupo foi apresentado na XI edição da ANPEd Sul pelos autores Zuffo e Lauer (2016). O artigo *Provimento de diretores nas escolas públicas do Rio Grande do Sul: discrepâncias entre o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 10.576/95* tem como problemática “abordar sobre as divergências existentes entre a Lei sobre gestão democrática no ensino público do Estado do Rio Grande do Sul e a intencionalidade prevista no Plano Nacional de Educação (PNE), quanto ao provimento de diretores de escolas públicas” (ZUFFO; LAUER, 2016, p. 1), principalmente no que se refere à meta 19 e ao PNE e suas estratégias. Nesse sentido, o artigo tem como finalidade “aprofundar conhecimentos sobre a temática do provimento de diretores em escolas públicas” (ZUFFO; LAUER, 2016, p. 1).

O artigo apresenta a meta 19 do PNE e a Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995, que dispõe sobre a gestão democrática no ensino público do Estado Rio Grande do Sul, e a contradição entre ambas, principalmente no âmbito do provimento do cargo de diretor. Conforme a meta 19, mais especificamente a estratégia 19.8, “o provimento de diretores, estaria fadado a dois contrapontos principais: [...] por prova específica, conforme a estratégia, e ou por participação da comunidade escolar, conforme interpretação generalizada da Meta 19” (ZUFFO; LAUER, 2016, p. 6). Já a Lei n.º 10.576/95, segundo os autores, prevê a eleição direta.

Zuffo e Lauer (2016) conceituam a forma de provimento dos diretores, com base em teóricos como Paro (2003) e Mendonça (2001), entre outros. Além disso, sinalizam, em suas conclusões, que ambas as leis estão cercadas por ideologias, uma vez que podem ser observados, de um lado, aspectos de “premissas gerenciais meritocráticas, de cunhos neoliberais, que defendem a seleção por meio de prova específica [...]. E de outro lado, defensores da eleição direta, tendo na participação da comunidade escolar, a centralidade política necessária à gestão democrática” (ZUFFO; LAUER, 2016, p. 10).

O terceiro grupo de trabalhos reúne dois artigos, selecionados a partir da análise do Eixo 9. De maneira geral, abrangem questões relacionadas ao currículo educacional e sua relação com a ideologia e o conhecimento escolar na sociedade capitalista. Também são contempladas discussões e elementos discursivos sobre a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A escolha desses artigos se justifica pelas análises e discussão de conceitos presentes de forma explícita e implícita no currículo educacional. Essa compreensão é fundamental para o desenvolvimento da nossa pesquisa.

O artigo *Educação, conhecimento e ideologia no currículo* foi apresentado por Peres e Torriglia (2014) na X edição da ANPED Sul. O trabalho apresenta discussões oriundas de uma pesquisa em andamento cujo objetivo é “debater diferentes aspectos sobre o currículo e em especial, sua dimensão ideológica, sempre pensando o currículo como produção e reprodução de conhecimento, como uma esfera da educação que é fundamental para o desenvolvimento e a formação humana” (PERES; TORRIGLIA, 2014, p. 4).

As autoras justificam as escolhas das discussões e conceituam seu artigo com diversos teóricos, como Moreira (1995), Pacheco (2005), Apple (1995, 2006, 2010), Mézaros (2006), entre outros. Salientamos que as autoras trazem discussões relacionadas à ideologia e ao currículo na sociedade capitalista, e às relações entre o poder e o conhecimento, a partir da teoria crítica. Segundo Peres e Torriglia (2014), de acordo com essa teoria crítica, o currículo legitima o desenvolvimento social. Porém, em uma sociedade de classes, o currículo,

enquanto formação humana, refere-se “[...] à dimensão reprodutora da educação que [...] realiza a formação do cidadão para a concretização do capital, possibilitando melhores condições para os indivíduos venderem sua força de trabalho, condição insuprível para a realização a vida do trabalhador” (PERES; TORRIGLIA, 2014, p. 13).

Ao discutir o currículo com base nas contribuições da teoria crítica, as autoras ressaltam que a efetividade de um currículo que corresponde a essa teoria “só será possível ser estruturada [...] com a superação dos antagonismos que legitimam e reproduzem a sociedade de classes, ou seja, com uma ideologia do terceiro tipo, que pressupõe a perspectiva da revolução social” (PERES; TORRIGLIA, 2014, p. 15-16).

Por sua vez, Schütz, Cervi e Pereira apresentaram o artigo *Práticas discursivas sobre a Base Nacional Comum Curricular: relações de poder-saber* na XI edição da ANPEd Sul, em 2016. O texto foi elaborado no período de discussão para a construção da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Portanto, apresenta, através de uma pesquisa qualitativa, análises dos discursos de diferentes atores do contexto educacional; da equipe interinstitucional de pesquisadores; e dos relatórios dos professores de uma escola pública estadual de Santa Catarina, resultante de uma das paralisações nacionais para discutir a BNCC (SCHÜTZ; CERVI; PEREIRA, 2016).

As autoras apontam os conceitos do processo de construção da BNCC, bem como destacam alguns elementos presentes na proposta participativa. Em seguida, são analisados e conceituados por autores, elementos presentes nos discursos dos profissionais citados anteriormente. São referenciados teóricos como Machado (1979), Silva (2004), Veiga-Neto (2014), Foucault, (2008), Lopes (2006), entre outros.

De acordo com Schütz, Cervi e Pereira (2016, p. 13), ao analisar “as práticas discursivas dessas três séries sobre a BNC percebemos que as relações de poder-saber atravessam tais discursos”. Dessa maneira, as autoras sinalizam que a BNCC “Mascarada pelo discurso da melhoria da qualidade da educação nacional torna legítima a homogeneização dos saberes. [...] o significado de qualidade não é o mesmo para todos que serão afetados pelo currículo comum nacional” (SCHÜTZ; CERVI; PEREIRA, 2016, p. 15).

Em geral, os estudos selecionados nas duas edições da ANPEd Sul destacam as influências do sistema capitalista, embalado pelo neoliberalismo, no setor educacional, principalmente nas práticas de gestão, as quais também são determinantes para o desenvolvimento e a configuração do currículo. Ressaltamos, da mesma forma, as contribuições desses artigos para o levantamento de fontes bibliográficas que puderam ser utilizadas no desenvolvimento da nossa pesquisa.

As pesquisas vinculadas às temáticas se sobrepõem pela relação com o estudo sobre políticas educacionais. No entanto, percebemos a presença consolidada de estudos que apontam para o direcionamento de políticas educacionais elaboradas sob a ótica neoliberal. Notamos a presença marcante das avaliações em larga escala, destinada a quantificar de modo comparativo os resultados, os quais são traduzidos como alcance ou fragilidade da qualidade educacional. Em contrapartida, se os resultados não foram atingidos pelas escolas, são oferecidos serviços e parcerias com empresas privadas, as quais adentram as escolas públicas com serviços e materiais que interferem diretamente na organização da gestão e do currículo escolar. Nesse sentido, gestão e currículo são vistos como instrumentos para a concretização de novos objetivos para a escola pública, os quais, por meio dessas interferências, deixam de ser atingidos por meio de espaços democráticos de ensino e aprendizagem e passam a atender as regras do mercado.

3 CAMINHOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Este capítulo tem como propósito apresentar as abordagens metodológicas que configuraram a pesquisa e justificar as escolhas e opções dos objetos em estudo. Neste caso, evidenciamos as opções metodológicas para o desenvolvimento da pesquisa e a escolha dos Planos de Gestão Escolar para análise, com o objetivo de analisar como o currículo está expresso no âmbito dos Planos de Gestão Escolar de escolas públicas estaduais de Santa Catarina.

O processo de pesquisa em Educação é algo complexo e que exige do pesquisador uma série de requisitos e compreensões. Essa compreensão acontece por meio de um exercício contínuo de busca e aprendizagem das concepções, suportes teórico-filosóficos, metodológicos e epistemológicos, os quais são a base para a construção da pesquisa. O pesquisador, assim, é um constante aprendiz e questionador dos seus próprios caminhos.

A pesquisa científica tornou-se a grande discussão dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* e teve grande expansão nos últimos anos. Para Gamboa (2007, p. 80), a pesquisa passa a ser considerada “o instrumento para desenvolver a capacidade de pensar e criar, reservadas aos mais aptos [...]”. Essas capacidades, proporcionadas pelos processos de pesquisas, enriquecem as áreas de atuação dos pesquisadores.

Essas provocações levam o pesquisador a encontrar seu método e objeto de pesquisa, a partir dos quais se determinam os caminhos a serem permeados. De acordo com Gamboa (2007, p. 7), “A formação do pesquisador não pode restringir-se ao domínio de algumas técnicas de coleta, registro e tratamento de dados, as técnicas não são suficientes, nem constituem em si mesmas uma instância autônoma de conhecimento científico”. Essas escolhas exigem compreensão e conhecimento científico, pois são determinantes para o sucesso da pesquisa. Portanto, o pesquisador deverá ter clareza da concepção epistemológica que define os caminhos da sua pesquisa.

Além de se dedicar à elaboração e organização das questões técnicas, o pesquisador em Educação deve estar atento a todas as informações que a sua pesquisa possa oferecer. Para Vasques (2015, p. 26), “pesquisar é procurar obter conhecimento sobre alguma coisa [...]”; dessa maneira, a prática de investigação científica exige que sejam organizados diversos elementos, determinantes para o êxito da pesquisa. Desse modo, não se faz pesquisa apenas por meio de procedimentos técnicos ou guias que oferecem caminhos fechados e que não exigem do pesquisador o exercício organizacional de articular os aspectos de sua pesquisa.

Os elementos que constituem a pesquisa e a teoria utilizada devem estar articulados e, para isso, precisam ser compreendidos pelo pesquisador. Não podemos fechar nossos pensamentos diante das escolhas que fazemos para a concretização de nossas pesquisas. Pelo contrário, elas precisam ser interrogadas e observadas ao ponto de apontar suas contribuições e suas limitações.

A constituição de uma pesquisa acontece ancorada em pressupostos epistemológicos, além de aspectos metodológicos. Para Bengoechea (1978, p. 26 apud Gamboa, 2007, p. 36), “[...] todo processo de produção de conhecimentos é a manifestação de uma estrutura de pensamento que inclui conteúdos filosóficos, lógicos, epistemológicos, teóricos, metodológicos e técnicos que implicam sempre modos de atuar e omitir”. Esses conteúdos oferecem ao pesquisador práticas eficazes de pesquisas, quando são articuladas e compreendidas.

Com base nas afirmações citadas acima, apresentamos em seguida as abordagens teóricas e epistemológicas da presente pesquisa. Além disso, vamos explicitar as opções metodológicas que conduzirão o desenvolvimento da pesquisa e as escolhas dos objetos para a análise, neste caso, Planos de Gestão Escolar e documentos que orientaram a sua elaboração e implementação.

3.1 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa em educação precisa ser estruturada e construída por meio de opções teóricas e metodológicas definidas pelo pesquisador, conforme os objetivos, problemáticas e objetos de estudos. De acordo com Gamboa (2007, p. 16), “A necessária articulação lógica entre os diferentes elementos da investigação científica se expressa quando elucidamos uma prática concreta de investigação”. Essas definições configuram a estrutura de pesquisa e os caminhos que o pesquisador percorrerá.

Para Gatti (2007, p. 10 apud VASQUES, 2015, p. 27),

Neste caso estamos fazendo pesquisa para construir o que entendemos por ciência, ou seja: tentando elaborar um conjunto estruturado de conhecimentos que nos permita compreender com profundidade aquilo que, à primeira vista, o mundo das coisas e dos homens nos revela nebulosamente ou sob uma aparência caótica. Vamos então percorrendo aqueles caminhos que nos parecem, segundo critérios, mais seguros para construir uma compreensão aproximada dos homens, da natureza, das relações humanas, etc.

A pesquisa em educação, na perspectiva científica, abrange uma série de elementos. Segundo Gamboa (2003, p. 403), “A qualidade da pesquisa depende da lógica científica que fundamenta cada modelo. E essa lógica se constrói quando se articula, técnica, métodos, teorias numa abordagem epistemológica”. Nesse contexto, buscamos conceituar a abordagem qualitativa em que será organizada a nossa pesquisa. Essa definição acontece por meio da articulação entre os aspectos investigativos, como problemática, objetivos e questões de pesquisa, e a definição desse conceito metodológico abordado por alguns autores.

A pesquisa qualitativa se caracteriza por alguns aspectos específicos. Conforme Flick (2009, p. 22),

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa [...] consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos.

Além de considerar o processo de pesquisa como produção de conhecimento, justificamos a escolha da abordagem qualitativa pelo fato de que esta, segundo Bauer e Gaskell (2002, p. 23), “[...] lida com interpretações das realidades sociais [...]”. Assim, relaciona-se diretamente com a nossa pesquisa, a qual busca analisar o currículo no âmbito dos Planos de Gestão Escolar de escolas estaduais catarinenses.

Dessa maneira, optamos pela abordagem qualitativa, pois ela permite realizar a análise, sob diferentes perspectivas, dos objetos pesquisados. Godoy (1995, p. 21) ressalta que, “segundo essa perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”. Isso posto, a presente pesquisa apresenta alguns conceitos contextuais que são fundamentais para a compreensão da organização da gestão e do currículo escolar.

Podemos sinalizar ainda os apontamentos de Bogdan e Biklen (1991) em relação aos aspectos que definem a organização da pesquisa qualitativa:

Bogdan e Biklen (1991) argumentam que a investigação qualitativa possui cinco características: a fonte direta dos dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; a investigação é descritiva; os pesquisadores se interessam mais pelo processo do que pelos resultados ou produtos; os dados são analisados de forma indutiva; e o significado é de importância vital para essa abordagem. (VASQUES, 2015, p. 27).

Em relação ao pesquisador, as pesquisas qualitativas, para Flick (2009, p. 25), “consideram a comunicação do pesquisador em campo como parte explícita da produção de conhecimentos [...]”. Dessa maneira, toma o pesquisador como parte da pesquisa, já que realiza suas escolhas por meio da definição dos fenômenos que serão pesquisados, os métodos e caminhos a serem percorridos em suas pesquisas. Portanto, reconhece que “as reflexões dos pesquisadores sobre suas próprias atitudes e observações em campo, suas impressões, irritações, sentimentos, etc... tornam-se dados em si mesmos, constituindo parte da interpretação [...]” (FLICK, 2009, p. 25).

Destacamos a organização da pesquisa de maneira qualitativa no que concerne à análise dos Planos de Gestão Escolar, sustentada por escolhas teóricas de diversos autores, como Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), Libâneo (2017), Paro (2015, 2016) Sacristán (2000, 2013), Arroyo (2013), Pacheco (2005), Silva (2016, 2017), entre outros; e de documentos que orientam as escolas da rede estadual de Santa Catarina, como as *Orientações para o Gestor Escolar: instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores de escolas* (2016) e a *Proposta Curricular de Santa Catarina* (2014), além dos documentos que instituíram e orientaram a elaboração dos PGEs em Santa Catarina.

O envolvimento dos dados documentais pode ser uma fonte muito importante para o desenvolvimento da pesquisa em Educação. Nesse sentido, “quando se fala de pesquisa qualitativa se refere à coleta e tratamento de informações sem uso de análise estatística, a instrumentos como entrevistas abertas, [...] documentos que não fecha a interpretação num único sentido (paráfrase), mas, permite o jogo de sentidos (polissemia)” (GAMBOA, 2003, p. 399).

Considerando, no entanto, que a abordagem qualitativa, enquanto exercício de pesquisa, não se apresenta como uma proposta rigidamente estruturada, ela permite que a imaginação e a criatividade levem os investigadores a propor trabalhos que explorem novos enfoques. Nesse sentido, acreditamos que a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas. Além disso, os documentos normalmente são considerados importantes fontes de dados para outros tipos de estudos qualitativos, merecendo portanto atenção especial. (GODOY, 1995, p. 21).

A pesquisa organizada com cunho qualitativo oferece ao pesquisador uma série de opções quanto às abordagens metodológicas que direcionam a pesquisa. A flexibilidade é destaque nas investigações qualitativas. Para Flick (2009, p. 25), “A pesquisa qualitativa não se baseia em um conceito teórico e metodológico unificado. Diversas abordagens teóricas e seus métodos caracterizam as discussões e práticas da pesquisa”. Essa característica também é

citada por Godoy (1995, p. 21), pois, segundo ele, “Partindo de questões amplas que vão se aclarando no decorrer da investigação, o estudo qualitativo, pode, no entanto, ser conduzido, através de diferentes caminhos”. Apesar dessa flexibilidade, as pesquisas qualitativas exigem do pesquisador clareza quanto às escolhas metodológicas e teóricas.

3.2 ABORDAGEM METODOLÓGICA DO ESTUDO: DA ANÁLISE DE CONTEÚDO

Com base nas características e possibilidades abrangentes na organização da pesquisa qualitativa, optamos por realizar a análise e a interpretação dos dados da pesquisa com a análise de conteúdo. Para Moraes (1999, p. 10), essa metodologia, relacionada às concepções qualitativas, “parte de uma série de pressupostos, os quais, no exame de um texto, servem de suporte para captar seu sentido simbólico. [...] seu significado não é único. Poderá ser enfocado em função de diferentes perspectivas”.

[...] actualmente, e de um modo geral, designa-se sob o termo de análise de conteúdo: Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens) indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 1977, p. 42).

Essa abordagem “constitui uma metodologia de pesquisa usada para descrever e interpretar o conteúdo de toda classe de documentos e textos” (MORAES, 1999, p. 9). Essa opção se justifica na afirmação do autor, uma vez que serão utilizados textos e documentos para o levantamento de informações e dados, os quais serão interpretados conforme os aspectos técnicos dessa metodologia.

Relacionando essas afirmativas com a proposta de pesquisa, destacamos a importância da utilização dessa metodologia na leitura, seleção e interpretação das leis, decretos e Planos de Gestão Escolar. De acordo com Bardin (1977, p. 23), a análise de conteúdo “tem sido uma das técnicas mais utilizadas para esse fim. Consiste em um instrumental metodológico que se pode aplicar a discursos diversos e a todas as formas de comunicação, seja qual for a natureza do seu suporte”.

A análise de conteúdo contém aspectos técnicos para o levantamento, a seleção e a interpretação dos materiais utilizados. As características da prática investigativa dessa metodologia se confirmam nas pesquisas da área educacional, pois “é uma ferramenta, um

guia prático para ação, sempre renovada em função dos problemas cada vez mais diversificados que se propõe investigar” (MOARES, 1999, p. 9).

Essa flexibilidade na interpretação de diferentes problemas se relaciona a sua “variedade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto, qual seja a comunicação” (MOARES, 1999, p. 9). Além disso, possui uma sequência metodológica com orientações ao pesquisador que vão desde a seleção dos materiais a serem utilizados até a interpretação e apresentação dos dados e considerações da pesquisa.

Para compreender melhor a organização dessa metodologia, utilizamos as descrições de Bardin (1977). Conforme a autora:

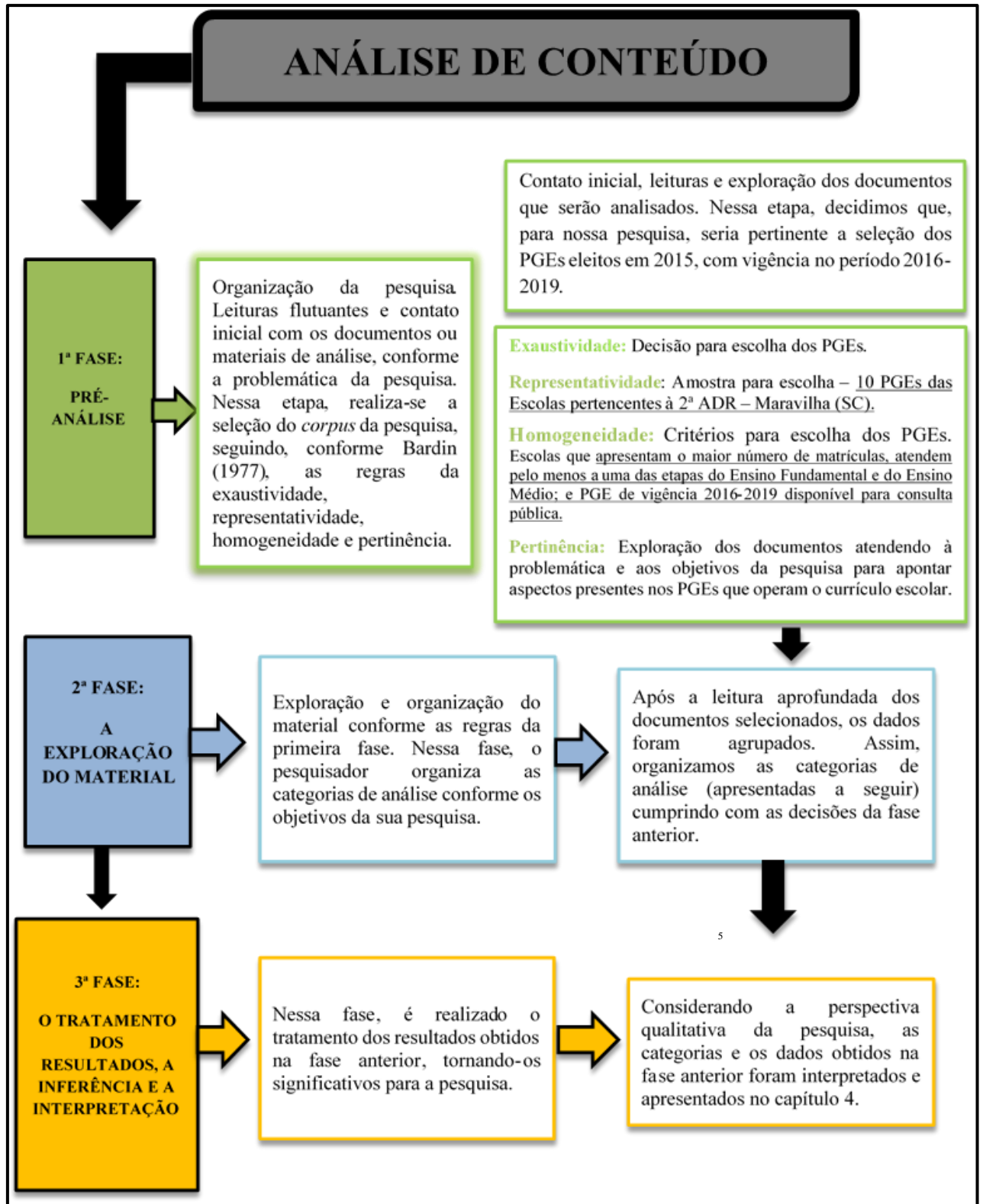
As diferentes fases da análise de conteúdo, tal como o inquérito sociológico ou a experimentação, organizam-se em torno de três pólos cronológicos:

- 1) a pré-análise;
- 2) a exploração do material;
- 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. (BARDIN, 1977, p. 95).

Seguindo as orientações e a descrição da autora e de demais autores que trabalham com essa metodologia, bem como os objetivos da nossa pesquisa, organizamos a Figura 1, a seguir.

Na próxima seção, apresentaremos o detalhamento de cada fase, com a seleção dos documentos, a exploração do material, a organização das categorias de análise, e o tratamento e a interpretação dos dados.

Figura 1 – Fases da metodologia de análise de conteúdo



Fonte: Elaborado pela autora, por meio dos conceitos apresentados por Bardin (1977), Godoy (1995) e Moraes (1999).

3.3 DEFINIÇÕES DA PESQUISA: DA SELEÇÃO DO MATERIAL À CONSTRUÇÃO DAS CATEGORIAS DE ANÁLISE

Cada uma das fases que constituem a metodologia de análise de conteúdo é caracterizada por elementos que auxiliam da seleção do material analisado até a exploração e a análise dos dados. A primeira fase, de **pré-análise**, “é a fase de organização propriamente dita” (BARDIN, 1997, p. 95). Nessa fase, acontece a leitura flutuante, cujo propósito é “estabelecer contacto com os documentos a analisar e em conhecer o texto deixando-se invadir por impressões e orientações” (BARDIN, 1997, p. 96). Esse contato com os textos permite que o pesquisador realize leituras e seleções que indicam caminhos para novas leituras em torno do tema pesquisado. Nessa fase, realizamos as primeiras leituras sobre a temática em estudo, sobre os Planos de Gestão Escolar das escolas estaduais de Santa Catarina e sobre os documentos que implementaram e orientaram a elaboração dos Planos.

Após a leitura inicial, ainda na primeira fase, o pesquisador busca a seleção e a organização do *corpus* dos documentos. Para Bardin (1977, p. 98), “O corpus é o conjunto dos documentos obtidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos. A sua constituição implica, muitas vezes, escolhas, seleções e regras”. As regras apresentadas pela autora são denominadas regra da *exaustividade*, *representatividade*, *homogeneidade* e *pertinência*.

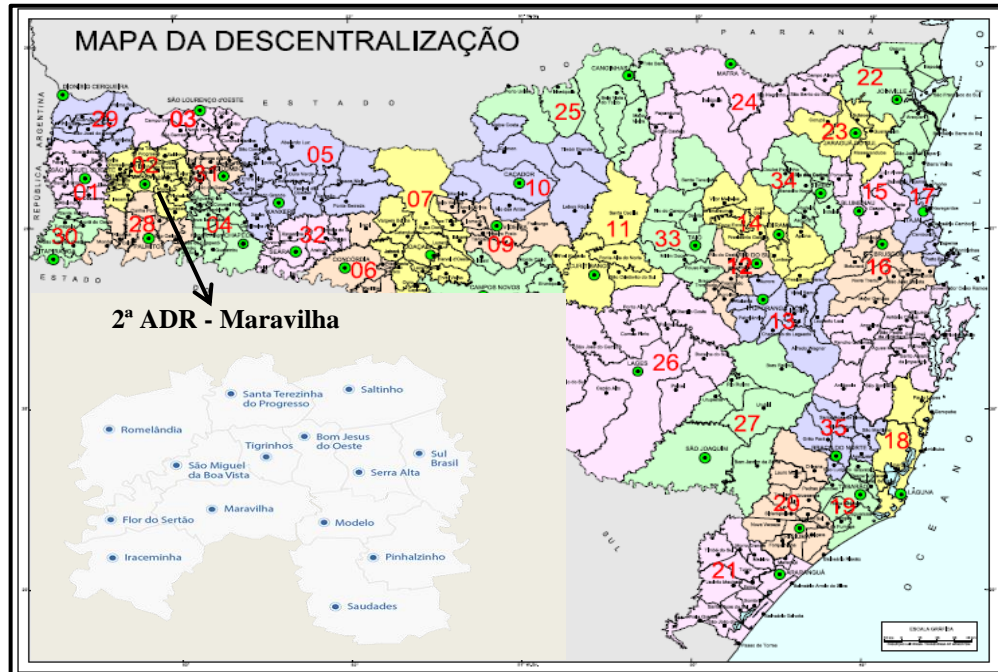
Seguindo a regra da *exaustividade*, na qual o pesquisador deve considerar todos os elementos envolvidos nos documentos para análise, decidimos que seriam selecionados Planos de Gestão Escolar escolhidos em 2015 nas escolas estaduais de Santa Catarina, em vigência no período de 2016 a 2019.

Adotando a regra da *representatividade*, que possibilita o uso de amostragem conforme as possibilidades do *corpus* selecionado, procuramos eleger a amostra dos Planos, uma vez que a rede estadual de Santa Catarina conta com 1.073 escolas. Para compreender o nosso campo de estudos e a seleção dos PGEs, é preciso apresentar algumas características políticas e administrativas do Estado. Santa Catarina conta com 295 municípios, os quais, por questões administrativas do governo estadual (chamadas de descentralizadoras), foram agrupados formando as Secretarias de Desenvolvimento Regional (SDR). Em 2015¹¹, após

¹¹ Até o ano de 2017, onde foram definidos alguns critérios de seleção para nossa pesquisa, o governo do Estado de Santa Catarina, por razões políticas e administrativas, trabalhava com Agências de Desenvolvimento Regionais (ADRs), por meio da política de descentralização. Em cada uma das ADRs, estava presentes uma Gerência de Educação (GERED), que respondia e tratava de assuntos referentes a Secretaria de Estado da Educação.

algumas reestruturações, as SDRs passaram a ser denominadas Agências de Desenvolvimento Regional (ADRs) e foram organizadas em 35 polos (Figura 2).

Figura 2 – Mapa de Santa Catarina, sinalizando as 35 ADRs



Fonte: Adaptado da Secretaria de Estado do Planejamento¹², 2018.

De acordo com os dados, atualizados em agosto de 2017 e fornecidos pelo *site*¹³ da Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina (SED/SC), 1.073 escolas integram a rede estadual. Levando em consideração o elevado número de escolas, optamos por selecionar as escolas pertencentes a uma das agências regionais, a 2ª ADR, de Maravilha, em destaque na Figura 2, acima. Após reorganização em 2015, fazem parte dessa unidade 14 municípios: Bom Jesus do Oeste, Flor do Sertão, Iraceminha, Maravilha, Modelo, Pinhalzinho, Romelândia, Saltinho, Santa Terezinha do Progresso, São Miguel da Boa Vista, Saudades, Serra Alta, Sul Brasil e Tigrinhos.

A justificativa para a escolha dessa representatividade de municípios está relacionada ao grupo de pesquisa em Gestão e Inovação Educacional, ao qual está vinculado este trabalho. Para tanto, considerando a localização da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, e as abrangências das pesquisas das colegas Aline da Silva Serpa (2018) e Janete Palú (2019), que compõe o grupo de pesquisa com pesquisas envolvendo os Planos de Gestão,

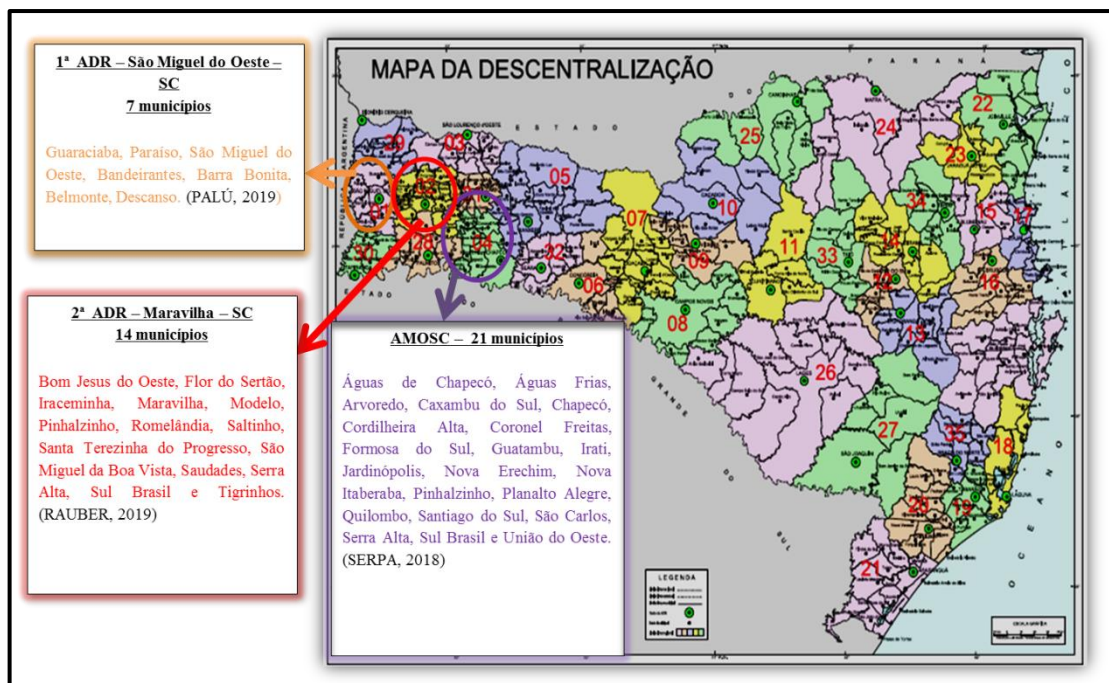
¹² Disponível em: <<http://www.spg.sc.gov.br/acoef/56-cartografia>>. Acesso em: 20 set. 2018.

¹³ Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 18 set. 2018.

decidimos que os PGEs selecionados para análise seriam de escolas localizadas nos municípios pertencentes à 2ª ADR, conforme demonstra a Figura 3, a seguir.

Continuando na primeira etapa, chegamos à regra da *homogeneidade*, segundo a qual os documentos devem ser homogêneos, isto é, “devem obedecer a critérios precisos de escolha e não apresentar demasiada singularidade fora destes critérios de escolha” (BARDIN, 1977, p. 98). Em nossa pesquisa, essa regra foi aplicada nos critérios para a escolha dos Planos de Gestão Escolar (PGEs) a serem posteriormente analisados.

Figura 3 – Abrangência geográfica das pesquisas do grupo Gestão e Inovação Educacional – UFFS



Fonte: Adaptado pela autora, 2019.

Tendo em vista as características da opção metodológica da análise de conteúdo, selecionamos os PGEs por meio de alguns critérios. Depois de consulta no *site*¹⁴ da Secretaria de Estado da Educação (SED/SC), verificamos que, entre os municípios da ADR de Maravilha, há 33 instituições escolares. No *site* da SED/SC, estão disponíveis para consulta pública algumas informações sobre as unidades escolares, como número de matrículas por escola, etapas de ensino, turnos de atendimento, localização e demais informações.

Selecionamos 10 Planos de Gestão para posterior análise, levando em consideração as escolas que atendessem aos seguintes critérios: apresentam o maior número de matrículas, atendem pelo menos uma das etapas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio; e têm o PGE

¹⁴ Disponível em: <<http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>>. Acesso em: 20 set. 2018.

com vigência 2016-2019 disponível para consulta pública. Se, no mesmo município e na mesma localização, houvesse mais de uma escola, permaneceria a escola com maior número de alunos matriculados. Assim, os PGEs das escolas selecionadas foram rotulados de E1 a E10, conforme ordem decrescente do número de matrículas¹⁵, conforme o Quadro 3, a seguir.

Quadro 3 – Planos de Gestão Escolar¹⁶ selecionados

Escola/PGE	Etapas de ensino	Matrículas	Localização
E1	Ensino Fund. Anos Iniciais e Finais Ensino Médio e Magistério	1.225	Maravilha/Centro
E2	Ensino Fund. Anos Iniciais e Finais Ensino Médio	1.175	Pinhalzinho/Bairro
E3	Ensino Fund. Anos Finais Ensino Médio	680	Saudades/Centro
E4	Ensino Fund. Anos Iniciais e Finais Ensino Médio	605	Pinhalzinho/Centro
E5	Ensino Fund. Anos Iniciais e Finais Ensino Médio	458	Maravilha/Bairro
E6	Ensino Fund. Anos Iniciais e Finais Ensino Médio	416	Iraceminha/Centro
E7	Ensino Fund. Anos Finais Ensino Médio	364	Modelo/Centro
E8	Ensino Fund. Anos Finais Ensino Médio	352	Saltinho/Centro
E9	Ensino Fund. Anos Finais Ensino Médio	276	Santa Terezinha do Progresso/Centro
E10	Ensino Fund. Anos Finais Ensino Médio	242	Serra Alta/Centro

Fonte: Elaborado pela autora, 2018.

Nesse sentido, considerando as regras da representatividade e da homogeneidade, definimos a amostra, representada por 10 Planos de Gestão Escolar, os quais estão ordenados como ilustrado na Figura 4.

Figura 4 – Localização das escolas dos PGEs selecionados



Fonte: Adaptado pela autora, 2018.

¹⁵ A consulta do número de matrículas foi realizada no *site* da SED/SC no dia 18 de setembro de 2018.

¹⁶ Os Planos de Gestão escolar, elaborados e escolhidos em 2015, podem ser consultados pelo nome da unidade escolar e o período de vigência dos Planos, no portal WEBGESC, <http://sistemas2.sed.sc.gov.br/webgesc/>.

Após a seleção, verificamos a regra da *pertinência*, segundo a qual os documentos selecionados, em nosso caso, os PGEs, devem ser organizados conforme as informações e os objetivos da pesquisa (BARDIN, 1977). Buscamos, então, verificar se os PGEs selecionados sustentam os objetivos da nossa análise. Após a leitura dos documentos, seguimos para a segunda fase.

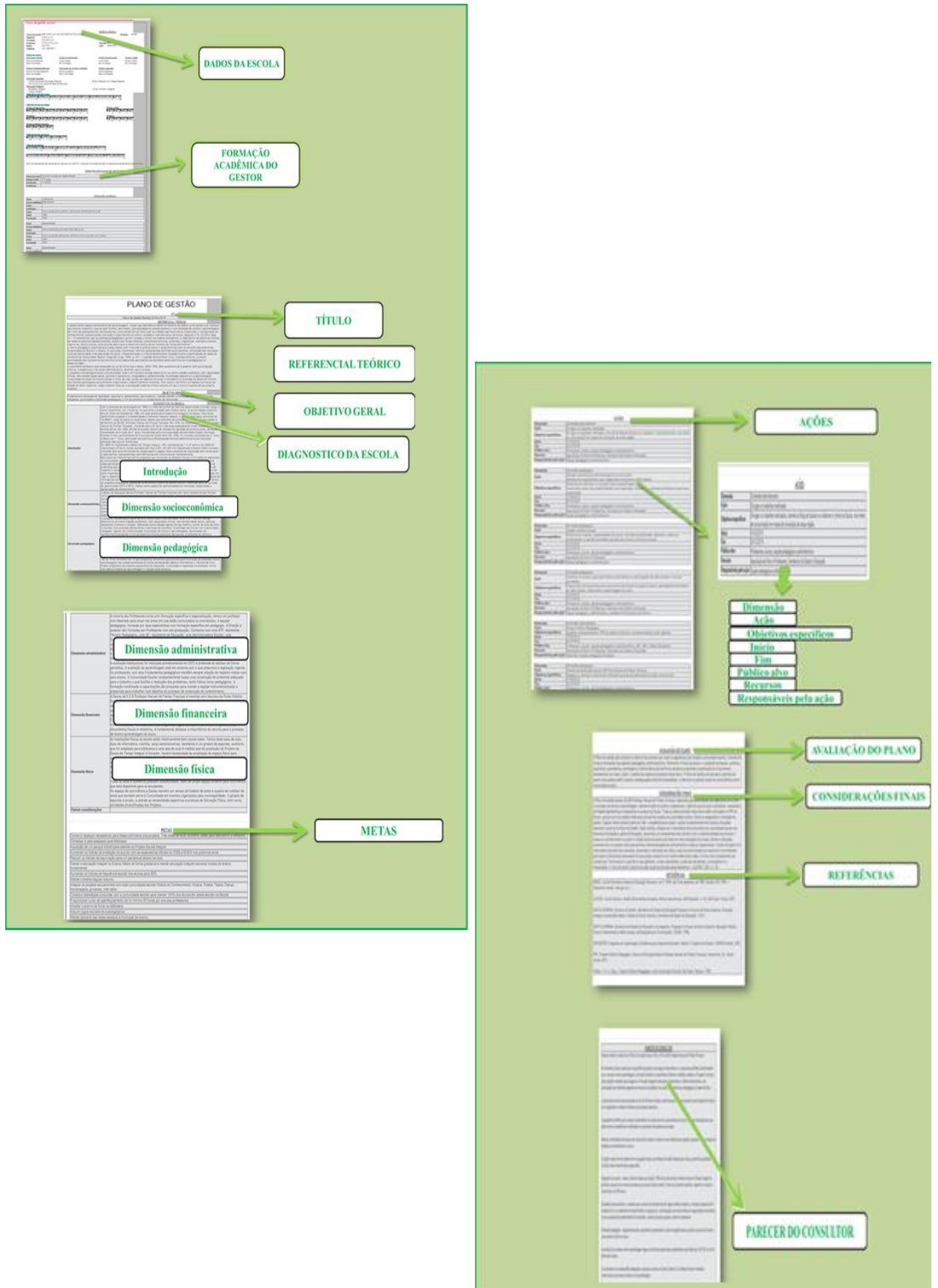
Posteriormente à organização do pesquisador durante a primeira fase, ele parte para a segunda, que consiste na **exploração do material**. De acordo com Godoy (1995, p. 24), “orientados pelas hipóteses e referenciais teóricos, e definidos os procedimentos a serem seguidos, poderemos então iniciar a segunda fase [...]”. Essa etapa “nada mais é que o cumprimento das decisões tomadas anteriormente” (GODOY, 1995, p. 24). Destacam-se igualmente, nessa etapa, a classificação e a organização das categorias conforme os propósitos da pesquisa (GODOY, 1995).

Se as diferentes operações da pré-análise foram convenientemente concluídas, a fase de análise propriamente dita não é mais do que a administração sistemática das decisões tomadas. Quer se trate de procedimentos aplicados manualmente ou de operações efectuadas pelo ordenador, o decorrer do programa completa-se mecanicamente. Esta fase, longa e fastidiosa, consiste essencialmente de operações de codificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas [...]. (BARDIN, 1977, p. 101).

Depois da seleção do material para compor o *corpus* da nossa pesquisa e das demais escolhas que integram o campo a ser pesquisado, foi realizada a exploração dos Planos de Gestão Escolar. Os seja, tendo em vista os objetivos e os problemas da nossa pesquisa, o material selecionado foi decodificado. Com base na metodologia selecionada, essa fase corresponde à transformação “dos dados brutos do texto, transformação esta que, por recorte, agregação e enumeração, permite atingir uma representação do conteúdo [...]” (BARDIN, 1977, p. 103).

Na segunda fase, realizamos, então, uma leitura profunda do material, considerando as características e as estruturas dos Planos de Gestão Escolar. Os PGEs atendem às estruturas e à organização apresentadas pela Portaria n.º 24/SED/2015, a qual estabelece orientações para a elaboração desses Planos.

Figura 5 – Estrutura e organização dos Planos de Gestão Escolar



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Após o reconhecimento detalhado dos Planos de Gestão Escolar, elaboramos as categorias de análise. Para trabalhar com os textos dos PGEs, consideraram-se as leituras e os referenciais teóricos de autores, doutores e cientistas educacionais que discutem e trabalham com questões relacionadas a gestão e currículo, principalmente no que diz respeito à relação de ambos no espaço escolar. Para Bidwell e Dreeben (2012, p. 345 apud PACHECO, 2011, p. 378), “o currículo e gestão interrelacionam-se de modo significativo, sobretudo quando se considera que o currículo e a escola se tornaram num objeto explícito de ação social”. Portanto, refletimos, ainda, sobre os aspectos e atores internos e externos à instituição escolar que operam o trabalho da gestão e o currículo escolar.

Nesse sentido, ao organizar a leitura dos textos dos PGEs, selecionamos elementos que afirmam essa inter-relação entre currículo e gestão no ambiente escolar. Entre leituras flutuantes da primeira fase e a exploração do material, decidimos analisar, nos Planos, elementos como a organização da dimensão pedagógica e, em seguida, o Projeto Político-Pedagógico e o planejamento escolar. O exame desses elementos nos PGEs possibilitou a elaboração de categorias de análise, afirmando sempre a relação entre gestão e currículo.

Na sequência, seguindo orientações de Silva e Fossá (2013), baseadas nos estudos de Bardin sobre a metodologia da análise de conteúdo, organizamos a exploração do material. Para tanto, foram elaborados quadros contemplando as agregações das informações conforme as temáticas sinalizadas acima. Em seguida, após a leitura e a análise dos quadros, foram definidas as categorias iniciais. Para Silva e Fossá (2013, p. 4), “as categorias iniciais são agrupadas tematicamente e originando as categorias intermediárias e estas últimas também aglutinadas em função ocorrência dos temas resultam nas categorias finais”.

Primeiramente, procuramos analisar, nos Planos, a fundamentação teórica, as metas e as ações direcionadas à dimensão pedagógica. Na leitura integrativa, que abrangeu todas as dimensões dos PGEs, sinalizamos aspectos que estão interligados com a construção do currículo das escolas públicas; porém, elegemos como pertinente, nesse momento, a aplicação das análises, a exploração e o tratamento dos dados na dimensão pedagógica. De acordo com Sacristán (2013, p. 23-24), o currículo torna-se indispensável para a escola porque “ele é a expressão do projeto cultural e educacional que as instituições de educação dizem que irão desenvolver com os alunos (e para eles) aquilo que consideram adequados”. A finalidade da gestão deve estar alinhada a esse objetivo, uma vez que a organização pedagógica da escola expressa as concepções e o lugar que o currículo ocupa na escola.

Nessa dimensão, podemos situar diferentes aspectos organizacionais da gestão, os quais operam diretamente o currículo escolar, pois abrangem relação entre professor e

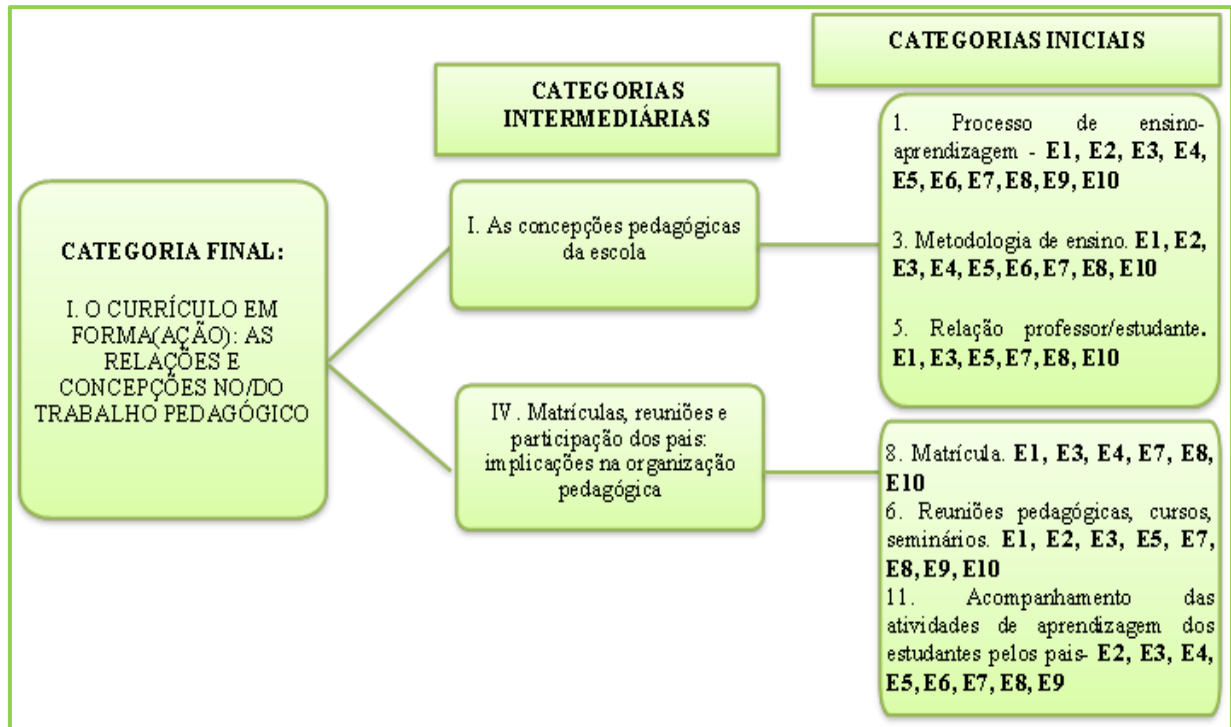
estudante, processo de ensino-aprendizagem, metodologias, reuniões pedagógicas, organização curricular dos conteúdos, processos de avaliação da aprendizagem, desempenho em avaliações externas, rendimento dos alunos quanto a aprovação e reprovação escolar, entre outros. A organização desses elementos é indicativa do desdobramento curricular, ou seja, o currículo em ação, pois, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 346), o currículo é a prática das ações pedagógicas, “mas ao pôr em prática esse projeto, o currículo também o realimenta e o modifica”.

Desse modo, identificamos os elementos presentes na dimensão pedagógica em cada um dos PGEs selecionados. Em seguida, reunimos as informações encontradas em categorias iniciais, intermediárias e finais. As Figuras 6 e 7 a seguir representam a organização dos dados e a elaboração em sequência das categorias, conforme as orientações metodológicas de Silva e Fossá (2013).

Seguindo a leitura dos PGEs, consideramos importante analisar os aspectos apresentados em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP), uma vez que este é um documento de inter-relação entre gestão e currículo. Além disso, o PPP é retratado como indispensável para o andamento dos trabalhos escolares, tanto pela sua natureza pedagógica quanto política. A própria Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, atualizada em 2014, afirma, em seus textos, a relevância desse documento para o desenvolvimento das atividades escolares, representando a identidade da instituição. A Portaria n.º 24/SEC/2015, que estabelece as disposições para a elaboração dos Planos de Gestão Escolar, também evidencia o valor do Projeto Político-Pedagógico para a própria formulação dos Planos e para os trabalhos da gestão.

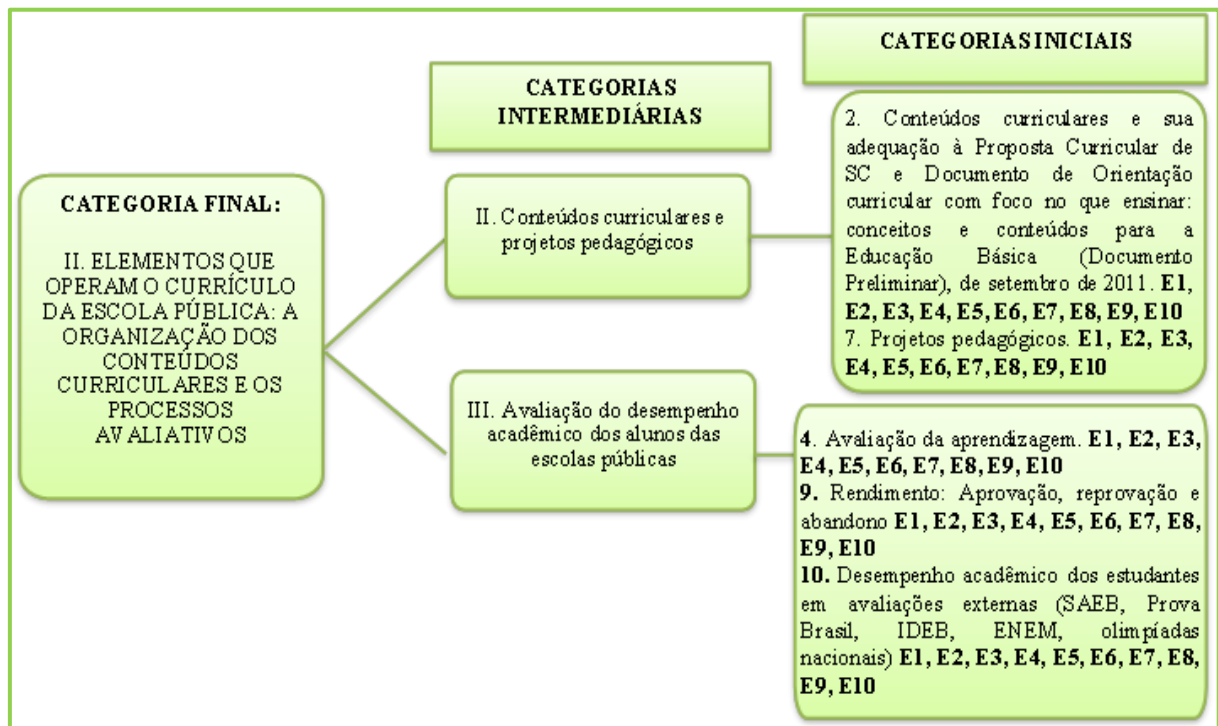
De acordo com Petry e Sudbrack (2015), o Projeto Político-Pedagógico abrange as intencionalidades educativas da escola, sendo que essas intenções orientam as ações desenvolvidas pela gestão escolar. Levando essa afirmação em consideração, procuramos analisar, nos Planos selecionados, como a gestão assume o PPP como documento orientador das suas práticas. Para tanto, examinamos, nos PGEs, a descrição teórica, o diagnóstico das dimensões, das metas e das ações, a avaliação dos Planos e o parecer do consultor, sinalizando e analisando os dados obtidos, apontando aspectos e as concepções de currículo assumidas pelos PGEs (Figuras 8 e 9).

Figura 6 – Construção da categoria I – dimensão pedagógica



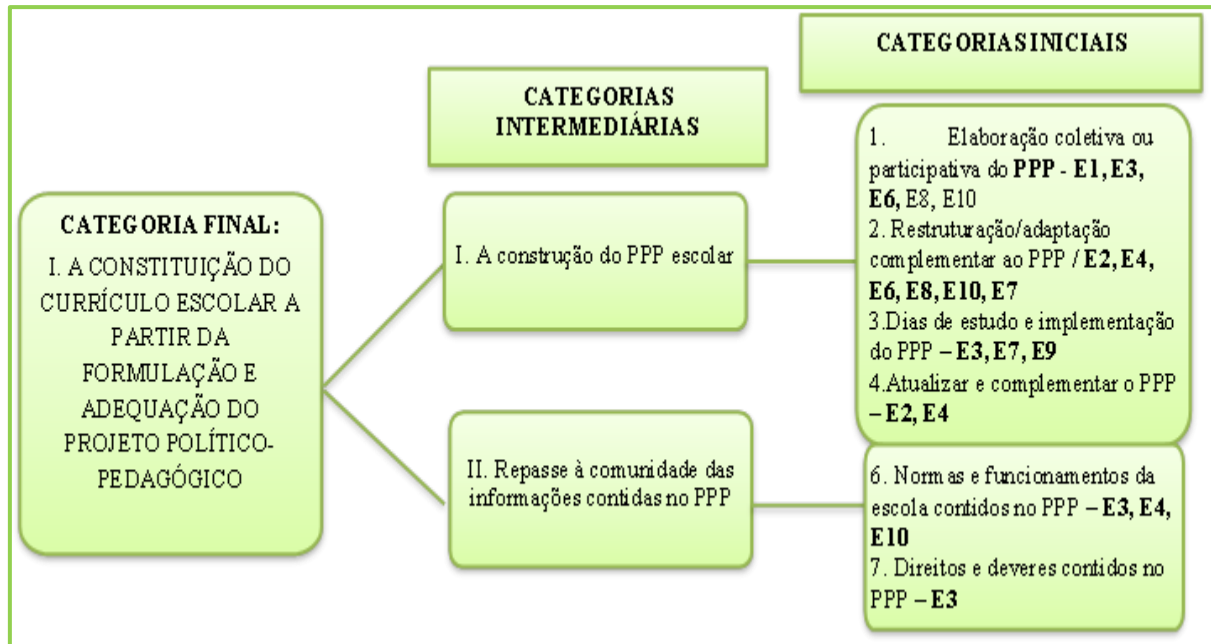
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 7 – Construção da categoria II – dimensão pedagógica



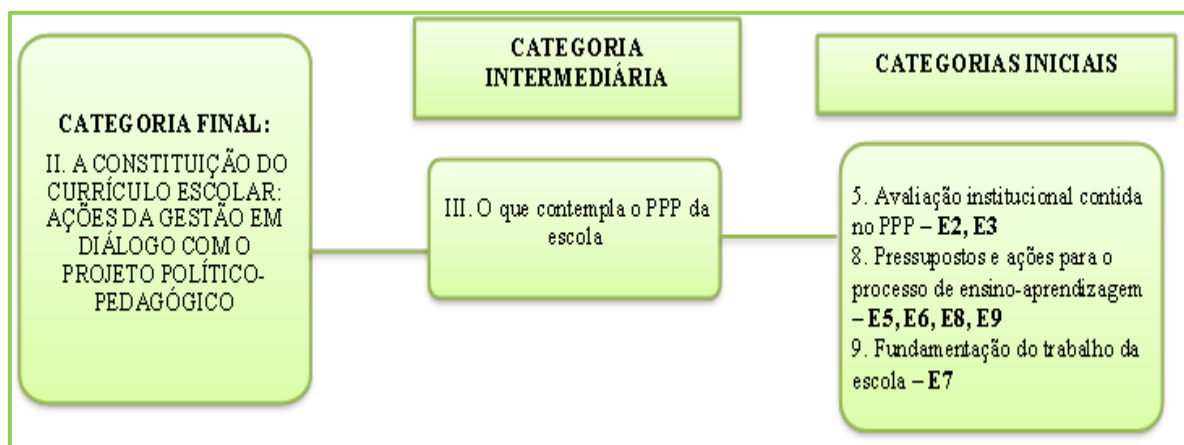
Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 8 – Construção da categoria I – Projeto Político-Pedagógico



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 9 – Construção da categoria II – Projeto Político-Pedagógico

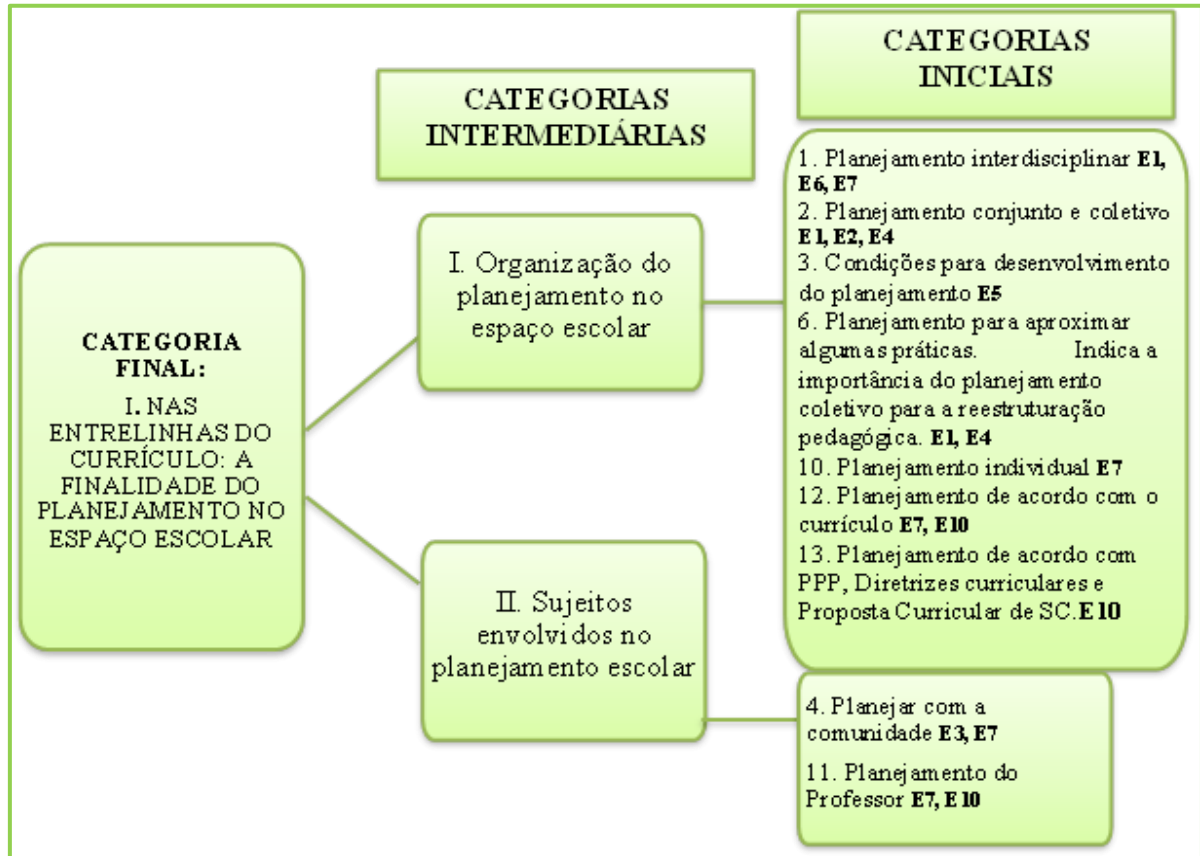


Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Ao considerar o currículo um documento que vai além das proposições estabelecidas e descritas em forma oficial, procurou-se analisar, na estrutura dos PGEs, como está disposto o planejamento escolar. Para Libâneo (2017, p. 125), “Sem planejamento, a gestão corre ao sabor das circunstâncias, as ações são improvisadas, os resultados não são válidos”. Nesse sentido, buscamos examinar as disposições da gestão diante da prática do planejamento com o intuito de identificar aspectos que operam o currículo e ações para o planejamento que caracterizam concepções de currículo. Para isso, aplicamos a análise em toda a estrutura dos

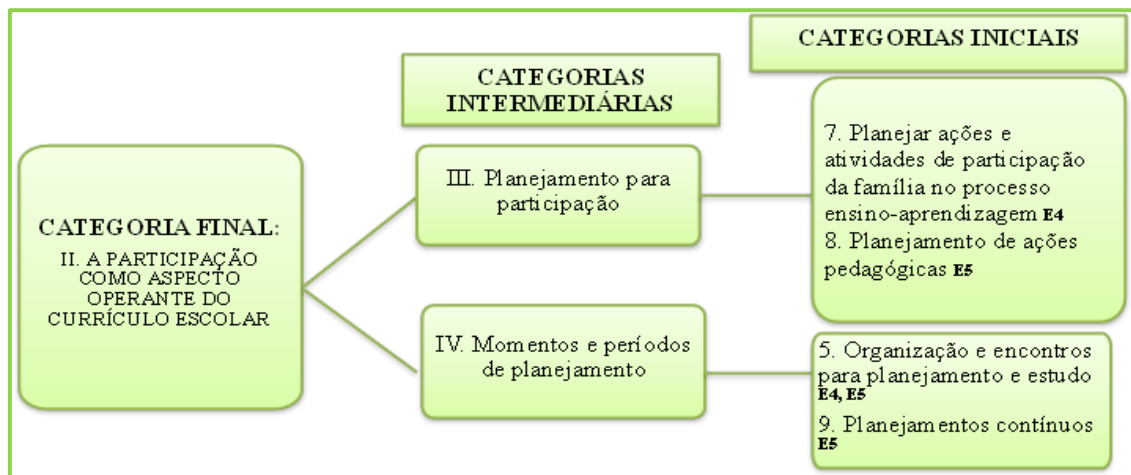
PGEs, inclusive nas orientações e apontamentos do consultor. Em seguida, organizamos as categorias, conforme indicado pelas Figuras 10 e 11, a seguir.

Figura 10 – Construção da categoria I – Planejamento



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Figura 11 – Construção da categoria II – Planejamento



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Com a preparação das duas fases anteriores, seguimos para a terceira fase, de **tratamento dos resultados, inferência e interpretação**. Nessa fase, “os resultados brutos são tratados de maneira a serem significativos [...] e válidos” (BARDIN, 1977, p. 101). Nesta pesquisa, trabalhamos com os dados obtidos e organizados nas fases anteriores, atendendo aos nossos objetivos. Para Moraes (199, p. 24), “Uma boa análise de conteúdo não deve limitar-se à descrição”; portanto, a partir dos dados obtidos na análise dos documentos, podemos apresentar as nossas inferências e interpretações em torno do tema estudado. Nessa fase, fizemos a interpretação dos dados, organizados pelas categorias anteriores, a qual será apresentada no Capítulo 5.

Diante dos propósitos dessa metodologia, a fase de interpretação dos documentos “envolve uma visão holística dos fenômenos analisados, demonstrando que os fatos sociais sempre são complexos, históricos, estruturais e dinâmicos” (GODOY, 1995, p. 25). Em relação à análise de conteúdo e às fases apresentadas, o autor também ressalta que “há muita variação na maneira de conduzi-las” (GODOY, 1995, p. 25). Essa flexibilidade não deixa de atender aos critérios apresentados anteriormente, mas condiz com a variedade de debates e conduções da pesquisa em que a análise de conteúdo pode ser aplicada, assim como atende a diferentes objetivos, problemática e questões de pesquisa.

4 CURRÍCULO E GESTÃO ESCOLAR: LEITURA DOS PLANOS DE GESTÃO

Gestão e currículo são caminhos/movimentos que, sob vários aspectos, se entrecruzam e essa relação nem sempre se mostra tranquila. E não é tranquila porque ambos, ao mesmo tempo em que constituem movimentos da prática educativa, estão implicados com questões políticas e ideológicas de contextos mais amplos. (THIESEN, 2014, p. 192).

A partir da afirmação de Thiesen (2014), justificamos as análises e as teorias a serem apresentadas neste capítulo. Gestão escolar e currículo são termos diretamente relacionados, e ambos manifestam ligação com questões políticas, econômicas, sociais e culturais que se materializam nas práticas escolares. Portanto, são, com frequência, alvos de discussões e modificações por meio de políticas educacionais e debates envolvendo o dia a dia da escola.

Sabemos que a escola se constitui mediada por diversos fatores e personagens que constroem e transformam esse espaço. De acordo com Moreira (2013, p. 549), “há que se reconhecer a impossibilidade de se indicar um único fator que responda pelo sucesso ou fracasso de um sistema educacional, cujo funcionamento depende de uma rede de elementos sociais [...]”. Diante dessa afirmativa, quando mencionamos a gestão e o currículo escolar, reconhecemos que ambos estão em constante processo de transformação, e, assim como são modificados, transformam as ações desenvolvidas na escola.

Com base na afirmação do autor, também justificamos os objetivos desta pesquisa e a compreensão de alguns conceitos. Considerando os diversos fatores que influenciam a na organização e execução do currículo escolar, pressupomos que os PGEs, organizados a partir das dimensões socioeconômica, pedagógica, administrativa, financeira e física, apresentam aspectos em torno da organização da escola que operam¹⁷ o currículo escolar.

O desenvolvimento das práticas curriculares e as ações da gestão na escola são vivenciadas em meio a um campo de disputas e de poder, já que ambos estão diretamente ligados à principal finalidade da escola: a aprendizagem de conteúdos científicos e o desenvolvimento intelectual dos alunos. Por isso, a gestão da escola vai além da sua administração e está intimamente conectada aos processos de aprendizagem e às relações entre professores, alunos, gestores, pais e demais integrantes da comunidade escolar (LIBÂNEO, 2017). Para o alcance dessa finalidade, as práticas pedagógicas perpassam pela

¹⁷ Utilizamos esse termo a partir de Sacristán (2000, p. 101, grifos nossos), o qual afirma que “o currículo é um objeto que se constrói no processo de configuração, implementação, concretização e expressão de determinadas práticas pedagógicas e em sua própria avaliação, como resultado das diversas intervenções que nele **operam**”.

organização e pelo desenvolvimento do currículo escolar e, conseqüentemente, pela articulação da gestão frente ao currículo.

Atente-se que o projeto pedagógico-curricular não pode ser confundido com a organização escolar nem substitui a gestão. São duas coisas diferentes. O projeto é um guia para a ação, prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação. A gestão põe em prática o processo organizacional para atender ao projeto, de modo que este é um instrumento da gestão. (LIBÂNEO, 2017, p. 128).

A gestão é um dos principais elementos de articulação entre as políticas curriculares e o currículo que se concretiza no espaço da escola. No desenvolvimento de suas práticas, “o espaço da gestão torna-se, portanto, estratégico na medida em que estrutura e organiza o movimento curricular imprimindo nele objetivos, formas de organização, elementos de valoração, etc.” (THIESEN, 2014, p. 199). Ressaltamos que o trabalho da gestão, assim como o próprio currículo, são espaços que envolvem diferentes atores, discussões e organizações e, portanto, não são neutros.

Os conceitos sobre o surgimento dessas temáticas apresentam as relações de ambos com decisões políticas e econômicas, hoje reforçadas pelos princípios capitalistas neoliberais. Desse modo, gestão e currículo são espaços políticos, sociais e culturais e, em meio à contemporaneidade, são utilizados como estratégias para a inserção, no espaço escolar, de práticas que atendem aos objetivos do mercado. Esse é um aspecto em destaque nas discussões educacionais.

A inserção do mercado na escola pública, na maioria das vezes, é materializada por modelos e concepções que transformam a gestão e o currículo escolar, elementos centrais do campo educacional. Segundo Santos (2017), as inserções do setor privado exercem influências diretas no desenvolvimento da gestão e do currículo escolar. Por meio de prestações de serviço, assessoramentos, premiações, projetos, materiais didáticos, formação de professores e demais iniciativas, o setor privado avança sobre a educação pública.

O currículo e a gestão escolar também envolvem questões voltadas a diversas políticas públicas, programas e iniciativas em diferentes esferas governamentais, a nível federal, estadual ou municipal. Entre decretos, leis, propostas curriculares, políticas de Estado e de governo, a gestão e o currículo desenham diferentes caminhos para educação pública. De acordo com Santos (2017, p. 1), “enquanto a gestão é um elemento fundamental para a definição e a realização das políticas e das práticas curriculares, o currículo se constituiria naquele elemento que estabelece relação entre os estudantes e o mundo que os rodeia”. Logo,

a maneira como a gestão de uma rede de ensino e a gestão da própria escola organizam seus espaços estabelece regimentos e regras de funcionamento e influencia diretamente o desenvolvimento do currículo escolar.

Nesse sentido, justificamos a conexão entre o desenvolvimento da gestão e a organização do currículo escolar, da teoria à prática. As diferentes atribuições que constituem a gestão da escola são determinantes para a formação do currículo. Além disso, ambos são conformados por ações e agentes ligados direta ou indiretamente ao espaço escolar e à constituição de políticas educacionais.

[...] currículo e gestão conjugam-se de forma interdependente, sendo possível analisar criticamente a sua relação a partir de modelos e lógicas de educação e formação, em que presentemente sobressaem, ao nível da visibilidade conceitual e das práticas de gestão curricular, as lógicas do mercado, bem como de tendências conceptuais da organização do conhecimento, da institucionalização da educação em percursos formais de escolarização e da estruturação da escola a partir de formas diversas de organização das escolas, das turmas, dos professores, do tempo escolar, de percursos de aprendizagem e da diversificação e diferenciações curriculares, entre outros. (PACHECO, 2011, p. 385).

Ao olhar para o desenvolvimento das práticas desempenhadas pela gestão das escolas públicas, devemos considerar que não são elaboradas apenas pelos atores internos constituindo a equipe escolar. Essas ações são igualmente guiadas por leis ou normas, as quais são determinantes para o andamento pedagógico e administrativo da escola. Conforme Libâneo (2017, p. 219), os processos de funcionamento da escola também “referem-se, comumente, ao cumprimento de normas administrativas curriculares vindas de órgãos superiores do sistema de ensino [...]”.

Portanto, ao refletir sobre o tema da pesquisa, justificamos o nosso compromisso em analisar os Planos de Gestão Escolar. Afinal, ao elaborar Planos, os quais foram selecionados e posteriormente escolhidos pela comunidade, sinalizam-se, nas descrições gerais, nos objetivos, nas ações e nas metas, indicativos da organização escolar nas dimensões física, pedagógica, financeira, administrativa e socioeconômica. Nesse sentido, em meio à organização teórica dos PGEs, podemos apontar possíveis aspectos que operam o currículo constituído nesses espaços escolares por meio da análise de elementos como planejamento, articulações com o Projeto Político-Pedagógico e organização da escola, sobretudo no que se refere à dimensão pedagógica.

Ao apreciar nosso campo e objeto de estudo, devemos ponderar os vínculos entre a gestão e o currículo descritos em alguns documentos que orientam os processos educativos

das escolas estaduais catarinenses. Entre eles, destacamos a Proposta Curricular¹⁸ do Estado, de 2014. Ressaltamos que, assim como a Proposta Curricular mais recente, as versões anteriores de 1991, 1998 e 2005, apresentam suas reflexões embasadas pela teoria histórico-cultural (SANTA CATARINA, 2014).

O texto da Proposta Curricular elaborada em 2014 anuncia diversos aspectos orientadores e teóricos, os quais reconhecem a construção do currículo para além de uma lista de conteúdos. O texto está organizado em torno de dois capítulos, sendo que o primeiro traz conceitos para a Educação Básica na perspectiva da educação integral. Nessa perspectiva, descreve elementos que são fundamentais para a construção e o bom andamento do currículo no espaço escolar e que devem ser considerados pela gestão das escolas. São questões voltadas ao importante engajamento do currículo com a organização da escola e com o Projeto Político-Pedagógico.

Diante do texto da atual Proposta Curricular de Santa Catarina (PCSC), sinalizamos algumas afirmações que representam as concepções de currículo divulgadas pelo documento. De modo geral, as percepções apresentadas condizem com um currículo constituído de maneira flexível, valorizando a realidade escolar e guiado por princípios de uma gestão democrática, com decisões coletivas e valorização da construção do Projeto Político-Pedagógico e de práticas pedagógicas que consideram a integralidade dos educandos.

A ação pedagógica da escola, ancorada na perspectiva do percurso formativo como unidade, consiste em condição concreta de repensar tempos, espaços e formas de aprendizagem a relação com o desenvolvimento humano, como alternativa que busca superar os atuais limites impostos pelos componentes curriculares no ambiente escolar. Cabe pensar o currículo escolar como um contexto em permanente (re)elaboração, em constante disputa e reordenamento. Para tanto, é preciso reconhecer a fonte das questões de análise na realidade vivenciada pela comunidade como aquela que oferece os problemas, os objetos de análise e síntese à luz dos conhecimentos sistematizados. (SANTA CATARINA, 2014, p. 43).

Diante dessa afirmativa, podemos fazer algumas reflexões sobre a gestão e o currículo das escolas públicas. Sem dúvidas, o sucesso da organização curricular da escola é um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento das ações pedagógicas de qualidade. Além disso, essa organização depende diretamente das ações e articulações desempenhadas pela gestão escolar, considerando todas as dimensões da escola como determinantes para o alcance dos objetivos da instituição educacional.

¹⁸ Etapas da formulação do texto e o documento completo estão disponíveis em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>>. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

A gestão torna-se responsável por propor ações coletivas para delinear o currículo da sua escola, levando em conta os aspectos políticos, sociais, geográficos e culturais que circunstanciam a sua realidade. O currículo, de acordo com Sacristán (2013, p. 24), é mais do que um texto que oferece uma lista de conteúdos, é preciso que este “contemple toda a complexidade dos fins da educação [...]”. Nesse sentido, o currículo torna-se significativo quando constituído para contemplar a formação integral de seus educandos.

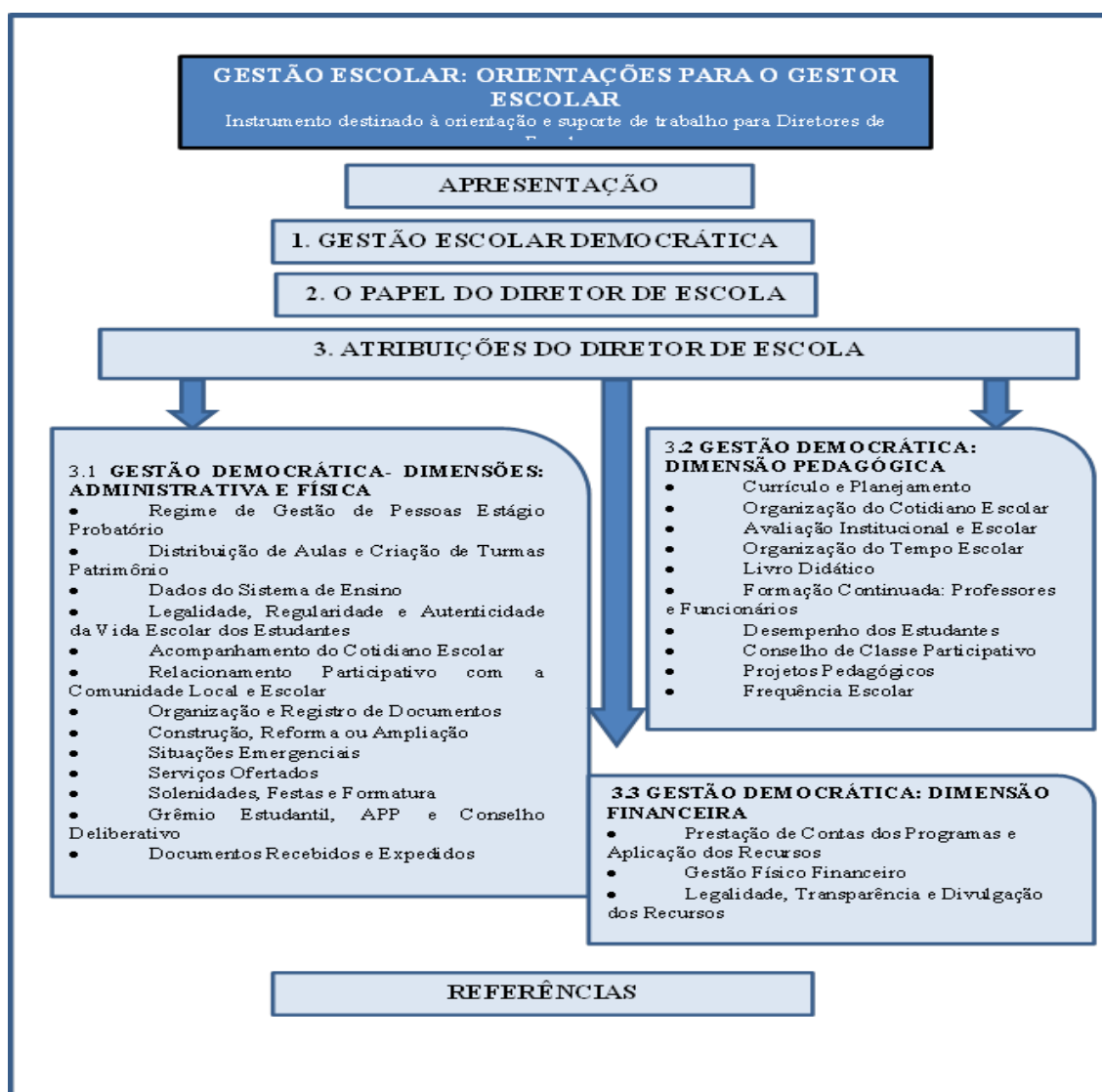
A elaboração do currículo não é de total autonomia da escola; por essa construção, perpassam influências de políticas educacionais nacionais ou estaduais, como também influências de setores externos à escola. Considerando a realidade das escolas públicas brasileiras, nos últimos anos, não podemos deixar de sinalizar as fortes influências dos testes padronizados e das avaliações em larga escala sobre a organização da gestão e, conseqüentemente, do currículo escolar.

Contudo, o currículo se afirma como um documento em constante transformação. E, para isso, as ações da gestão são fundamentais, pois é através da organização da escola e da reciprocidade com a comunidade escolar que será possível construir um currículo atento aos desafios e às perspectivas do público atendido pela escola. Assim, como há possibilidade de se organizar um currículo voltado a essa perspectiva, também alertamos para as conseqüências de um currículo construído apenas para atender a propostas de avaliações e de alcance de índices. Portanto, as considerações e os objetivos da escola são determinantes para a constituição desse documento e, assim, das ações educativas a serem propostas.

Um currículo de qualidade é traduzido nas ações desempenhadas na escola. Dessa maneira, mais uma vez a gestão escolar se torna peça fundamental, já que é na forma de organização do ambiente escolar e na participação e relação entre gestão, professores, alunos e demais funcionários que o currículo se materializa.

Ao analisar alguns documentos disponibilizados pela Secretaria Estadual de Educação sobre a gestão e o currículo escolar, destacamos, além da PCSC (SANTA CATARINA, 2014), o documento *Gestão Escolar: Orientações para o Gestor Escolar: instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores de Escola*, publicado em 2016, ano em que os proponentes representantes dos PGEs escolhidos em 2015 iniciaram seus trabalhos nas escolas estaduais catarinenses. As diretrizes do documento orientador estão organizadas nas seguintes dimensões: administrativa e física; pedagógica; e financeira (Figura 12).

Figura 12 – Estrutura do documento *Gestão Escolar: Orientações para o Gestor Escolar: instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores de Escola*



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

De acordo com o próprio documento, o objetivo do texto é apresentar diretrizes para a realização de uma gestão democrática. Porém, o próprio título do documento destaca “Instrumento destinado à orientação e suporte de *trabalho para Diretores de Escola*”. No decorrer da pesquisa, já sinalizamos a importância do trabalho coletivo e da constituição da gestão escolar, a qual não se constitui apenas do diretor escolar. Entretanto, conforme destaca Paro (2016), o próprio Estado propõe ao diretor a função de responsável pelos acontecimentos da escola.

Em relação ao texto do documento, as atribuições da função do diretor no que tange ao currículo se encontram na dimensão pedagógica. São elencadas, nesse item, 20 orientações sobre o papel do diretor quanto a currículo e planejamento. Salientamos que as orientações

são que o diretor faça o acompanhamento das metas dos PGEs e suas alterações, assim como respeite as propostas do Projeto Político-Pedagógico (PPP). Além disso, conforme o documento, devem ser consideradas as normas e orientações da Secretaria de Educação, da Proposta Curricular de Santa Catarina e das demais leis que estabelecem diretrizes para a Educação Básica.

O diretor tem ainda o papel de realizar diagnósticos dos alunos e da realidade escolar e disponibilizar matérias e práticas inovadoras, com materiais e espaços diferenciados. As orientações também sinalizam a importância da organização de momentos de planejamento e reflexões acerca do rendimento dos alunos. Deve igualmente acompanhar as ações docentes e garantir o cumprimento do calendário escolar, entre outras ações. Como citado anteriormente, o currículo escolar é um documento elaborado a partir de decisões internas e externas à unidade escolar. Cabe à gestão, junto com toda a equipe e a comunidade escolar, articular as ações necessárias para a elaboração do documento.

Analisando a proposta apresentada pelo documento orientador, destacamos o papel da gestão quanto ao acompanhamento das ações que concretizam o currículo, ou seja, das ações que são desenvolvidas no espaço escolar e que transformam o currículo oficial no currículo real. Diversas ações relacionadas à gestão escolar definem os rumos do currículo escolar. De acordo com Santos (2017, p. 8), quando as equipes de gestão definem “o tamanho das turmas, a idade escolar, o calendário, a carga horária, o tratamento a ser dado para superar a defasagem idade-série, o material de apoio aos alunos com dificuldades, estão definindo as condições de realização do currículo”.

Contudo, podemos afirmar que gestão e currículo são caminhos que se entrecruzam no dia a dia das atividades escolares. Além disso, de maneira direta ou indireta, envolvem toda a comunidade escolar, pois estão presentes desde a organização do ambiente físico até a concretização das ações pedagógicas. Ambos se relacionam e se sustentam no andamento do processo de escolarização. A relação entre gestão e currículo é indissociável e se concretiza por caminhos conflituosos, uma vez que envolvem uma série de influências internas e externas ao ambiente escolar e se conformam por meio de cumprimentos legais, culturais, sociais e econômicos.

Afinal, é o currículo que define o que deve ser ensinado, é o currículo que orienta o trabalho docente, enfim, o currículo é um dos elementos que se relacionam mais diretamente com as experiências dos estudantes na sua trajetória escolar. Por outro lado, a gestão da escola diz respeito à articulação de todas as ações relativas ao funcionamento da escola, a partir de decisões tomadas em diferentes níveis da

administração educacional, com o intuito de viabilizar os objetivos e as finalidades da educação [...]. (SANTOS, 2017, p. 2).

Em meio aos desafios do dia a dia da escola, currículo e gestão são elementos que se reinventam e se modificam. Como podemos perceber, o currículo se concretiza na prática e nas ações desenvolvidas no ambiente escolar, e as práticas da gestão e as maneiras como ela organiza o ambiente escolar propõem as condições para essa concretização, lembrando que existem diversas forças interiores e exteriores à escola que influenciam essas decisões. Portanto, o modo como a gestão concebe e se organiza também cria condições para estabelecer o currículo escolar. Se a gestão está guiada pelos princípios democráticos, concebe um currículo nessa mesma perspectiva, sem negar e esquecer que a gestão da escola segue determinações legais para a concretização e a definição do seu currículo, assim como vimos no item anterior.

Um dos primeiros passos que sustentam a gestão democrática é o reconhecimento das diferentes funções desempenhadas no ambiente escolar, pois as concepções pedagógicas e a formulação do currículo são importantes para o processo educativo, assim como as questões administrativas e financeiras. De acordo com Santos (2017, p. 8), “a divisão de tarefas e a concentração de poder em determinados segmentos no interior da escola influenciam igualmente a forma de implementação do currículo”. Além de reconhecer a relevância de todos os segmentos na constituição do currículo, os princípios democráticos também se afirmam no reconhecimento dos mais diversos ambientes da escola como ambientes educativos.

Considerando as perspectivas expostas acima, as próximas seções apresentarão uma leitura dos Planos de Gestão Escolar, envolvendo documentos, decretos e portaria sobre temáticas que auxiliarão nas análises dos PGEs. Os textos das seções apresentam elementos e sustentação de autores e estudiosos educacionais, apontando os elos entre gestão e currículo escolar que se constituem pelas práticas desenvolvidas na escola, com influências de fatores externos e internos.

4.1 O CURRÍCULO E A ORGANIZAÇÃO DA ESCOLA PÚBLICA

A organização escolar está relacionada à disposição de espaços, tempos, ambiente, articulações com a comunidade escolar, estrutura pedagógica e física, entre outros fatores. Além disso, se pensarmos a gestão escolar no sentido democrático, a organização da instituição deve ser pautada por princípios da participação e adequação em prol de uma

educação voltada ao desenvolvimento integral dos alunos e à valorização de pais, professores técnicos, funcionários e equipe gestora como agentes determinantes para o sucesso escolar. Isso porque o sucesso pedagógico da escola está também relacionado às questões administrativas e burocráticas atendidas pela escola.

[...] todos os setores administrativos e pedagógicos e todas as pessoas que atuam na organização escolar desempenham papéis educativos, porque o que acontece na escola diz respeito tanto aos aspectos intelectuais como aos aspectos físicos, sociais, afetivos, morais e estéticos [...]. Verifica-se, portanto, que o ambiente escolar, suas formas de organização e de gestão, as relações sociais que nela vigoram, têm forte componente educativo. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 368).

Ao observar a afirmativa dos autores, podemos elencar ainda as relações entre a organização escolar e o desenvolvimento do currículo, tanto na sua elaboração quanto em sua concretização. Pode-se vincular esse importante documento à organização escolar em suas três principais dimensões – o currículo oficial, o currículo real e o currículo oculto –, já que a organização corresponde a todo o ambiente escolar, às atividades ali realizadas e às relações entre os sujeitos presentes.

A organização equivale a observar os meios disponíveis, sejam eles financeiros, profissionais, pedagógico, físicos e a realidade social da comunidade em que a escola está inserida. Segundo Libâneo (2017, p. 169), “A organização desses meios e seu uso eficaz são condições indispensáveis para o funcionamento da escola. [...] A presença ou a falta de organização, expressa em normas, rotinas, atribuições de responsabilidades, interfere na qualidade das atividades de ensino”. Portanto, a organização do currículo deve atender à observação desses princípios para que se torne um documento orientador da prática educativa.

Nesse sentido, buscamos apresentar conceitos de gestão, considerando que esta é desenvolvida por uma equipe e não apenas pelo diretor escolar. As suas atividades vão além das questões burocráticas da escola, pois as questões administrativas devem ser organizadas em prol do desenvolvimento pedagógico e da valorização dos sujeitos pertencentes à comunidade escolar. Assim, a gestão escolar deve ser compreendida como meio de articulação entre o administrativo e o pedagógico, o que Paro (2015, p. 25) determina como atividades-meio e atividades-fim, porque é “o pedagógico que dá razão e ser ao administrativo, senão este se reduz a mera burocratização, fazendo-se fim em si mesmo e negando os fins educativos a que deve servir”.

Ressaltamos que a gestão de uma escola não se faz apenas pela figura do diretor. Mas, neste momento, é importante definir alguns termos e conceitos que designam a função do

diretor na escola. É preciso compreender “em primeiro lugar que o diretor da escola não é apenas administrado ele é antes de tudo, um educador” (DIAS, 1967, p. 9 apud PARO, 2015, p. 27). Dessa maneira, cumprindo os rumos da gestão, o diretor é aquele que, juntamente com sua equipe, busca aliar a administração da sua escola ao propósito e ao fim de atender ao processo de ensino-aprendizagem de seus alunos (PARO, 2015).

É necessário estabelecer a definição de alguns conceitos relacionados à utilização dos termos “gestão” ou “direção”. Para essa significação e para justificar a utilização do termo gestão escolar, adotamos as definições de Libâneo (2017). Para o autor, “os processos intencionais e sistemáticos de chegar a uma decisão e de fazer a decisão funcionar caracterizam a ação que denominamos gestão” (LIBÂNEO, 2017, p. 88). Portanto, a gestão da escola, além de ser responsável por mobilizar e articular os meios para a participação e a tomadas de decisões, é responsável pela concretização das atividades a serem desenvolvidas.

Quanto ao termo “direção”, Libâneo (2017, p. 88) o define como “um princípio e atributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos”. Nessa perspectiva, a gestão tem como encargo direcionar os trabalhos e as atividades e as ações desenvolvidas no ambiente educacional, sendo este um dos objetivos desenvolvidos pela equipe.

Definido o uso e o conceito atribuídos ao termo gestão, procuramos mencionar teoricamente algumas formas de organização da gestão escolar. Para Libâneo (2017, p. 22), os indicativos de uma escola organizada e com uma gestão eficaz “é aquela que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem sucedidos na aprendizagem escolar”. Ou seja, essa afirmação reforça a concepção de que as atividades da gestão escolar estão envolvidas diretamente com o desenvolvimento das atividades pedagógicas desempenhadas na escola. Além disso, uma boa gestão escolar proporciona meios para se obterem resultados positivos nas relações entre os membros da comunidade escolar, na organização curricular e no planejamento das atividades, articulando as atividades administrativas com o propósito pedagógico.

A gestão das escolas públicas pode ser organizada de diferentes maneiras. As ações e as atividades desenvolvidas pela equipe gestora e, em consequência, pelos sujeitos envolvidos com o ambiente escolar estão associadas às concepções e influências sociais, culturais e econômicas. Entre tantas formas de organização, Libâneo (2017) afirma que podemos observar duas maneiras de conceber a gestão na escola: uma pelas concepções neoliberais, e a

segunda pela perspectiva sociocrítica. Ambas possuem formas de organização diferenciadas e são desenvolvidas com diferentes objetivos.

Conforme o ideário neoliberal, colocar a escola como centro das políticas significa liberar boa parte das responsabilidades do Estado, dentro da lógica do mercado [...] Na perspectiva sociocrítica significa valorizar as ações concretas de seus profissionais na escola decorrentes de sua iniciativa, de seus interesses, de sua participação, dentro do contexto sócio cultural da escola, em função do interesse público dos serviços educacionais prestados sem, com isso, desobrigar o Estado de suas responsabilidades. (LIBÂNEO, 2017, p. 32).

A gestão escolar é organizada a partir de diversos princípios e articulações. Como já mencionamos, o diretor escola, não é o único responsável pela gestão da escola, mas cabem a ele algumas responsabilidades específicas. Considerando a temática e o campo de estudos, serão organizadas algumas reflexões sobre as formas de provimento para a escolha do diretor escolar e suas interferências na organização da gestão da escola.

O currículo vinculado ao processo de organização escolar torna-se um documento útil para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem, pois é condizente com a realidade apresentada. Como vimos nas seções anteriores, a organização dos espaços físicos e a organização das turmas, as condições físicas das escolas e o envolvimento e as relações dos sujeitos são determinantes na elaboração do currículo, no planejamento escolar, nos planos dos professores e, conseqüentemente, na aprendizagem dos alunos.

Para Libâneo (2017, p. 170), a organização da escola pode ser definida a partir de quatro grupos:

- a) A organização da vida escolar (a escola como um todo).
- b) A organização dos processos de ensino e aprendizagem (trabalho do professor e dos alunos em sala de aula).
- c) A organização das atividades de apoio técnico-administrativo.
- d) A organização das atividades que sustentam as relações entre a escola e a comunidade.

Nesse sentido, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 367) afirmam que “a organização do ensino depende de algumas condições imprescindíveis a ser propiciadas pela escola. Por exemplo, o projeto pedagógico-curricular e plano de trabalho bem definidos, coerentes, com os quais os professores se sintam identificados [...]”. Essa organização deve ser planejada pensando sempre nos objetivos e nas concepções que a escola propõe enquanto instituição educacional.

O currículo está relacionado aos quatro grupos, uma vez que permeia todas as dimensões da escola. A primeira forma de organização diz respeito à disposição de condições físicas e pedagógicas para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem; além disso, corresponde às legislações e às funções desempenhadas pelos membros que compõem a escola (LIBÂNEO, 2017). Nesse sentido, o autor destaca a importância da organização do tempo no espaço escolar para que “as atividades de aprendizagem sejam distribuídas racionalmente pelos dias da semana, observados critérios pedagógicos e curriculares” (LIBÂNEO, 2017, p. 172).

O segundo grupo está diretamente relacionado à organização curricular, pois é onde estão dispostas as questões pedagógicas e didáticas, o currículo, a organização das turmas, das metodologias, das avaliações e dos planos dos professores. Para isso, organizam-se questões físicas, materiais e didáticas e a assistência e o acompanhamento pedagógico das atividades (LIBÂNEO, 2017).

Essas organizações impactam diretamente na conformação do currículo. Santos (2017, p. 8) ilustra essa implicação quando declara que “é óbvio que existe diferença no desenvolvimento curricular quando a turma, tem 25 alunos em vez de 35, ou quando a carga horária da escola é de 6 ou 8 horas em vez de 4 horas diárias”. Ou seja, a disposição das rotinas, o desenvolvimento de projetos e das demais atividades exigem adequações curriculares.

Ao olhar para o documento *Gestão escolar: Orientações para o gestor escolar*, o qual traz orientações para os diretores das escolas estaduais de Santa Catarina, podemos observar que, nas diretrizes relacionadas à “organização do cotidiano escolar”, uma das tarefas do diretor é, juntamente com sua equipe pedagógica, organizar o calendário de atendimento aos professores para auxiliar no processo de aprendizagem (SANTA CATARINA, 2016b).

Essa orientação vem ao encontro do que propõe Libâneo (2017) no terceiro grupo de ações de organização, o qual corresponde ao apoio técnico-administrativo. Essas ações, segundo o autor, “representam indispensável apoio o trabalho dos professores, visando as melhores condições para a aprendizagem dos alunos” (LIBÂNEO, 2017, p. 173). Esse apoio é fundamental para o andamento do trabalho pedagógico, pois professores sentem-se seguros em propor estratégias que atendam à demanda curricular.

No quarto grupo, estão dispostas as formas de organização que asseguram a relação entre escola e comunidade. Essa relação é essencial, já que a participação implica a elaboração de estratégias que atendam ao currículo e às especificidades dos alunos. A partir da realidade, podem ser disponibilizados momentos de ensino e aprendizagem significativos.

A própria organização do currículo está vinculada a uma série de tomadas de decisões externas e internas à escola para que sejam elencados os conteúdos que devem fazer parte das disciplinas em cada fase escolar. Nesse sentido, a organização curricular deve se constituir de discussões coletivas e consciência de que esse é um campo de tensões e mudanças; afinal, “em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios tão cercados” (ARROYO, 2016, p. 17).

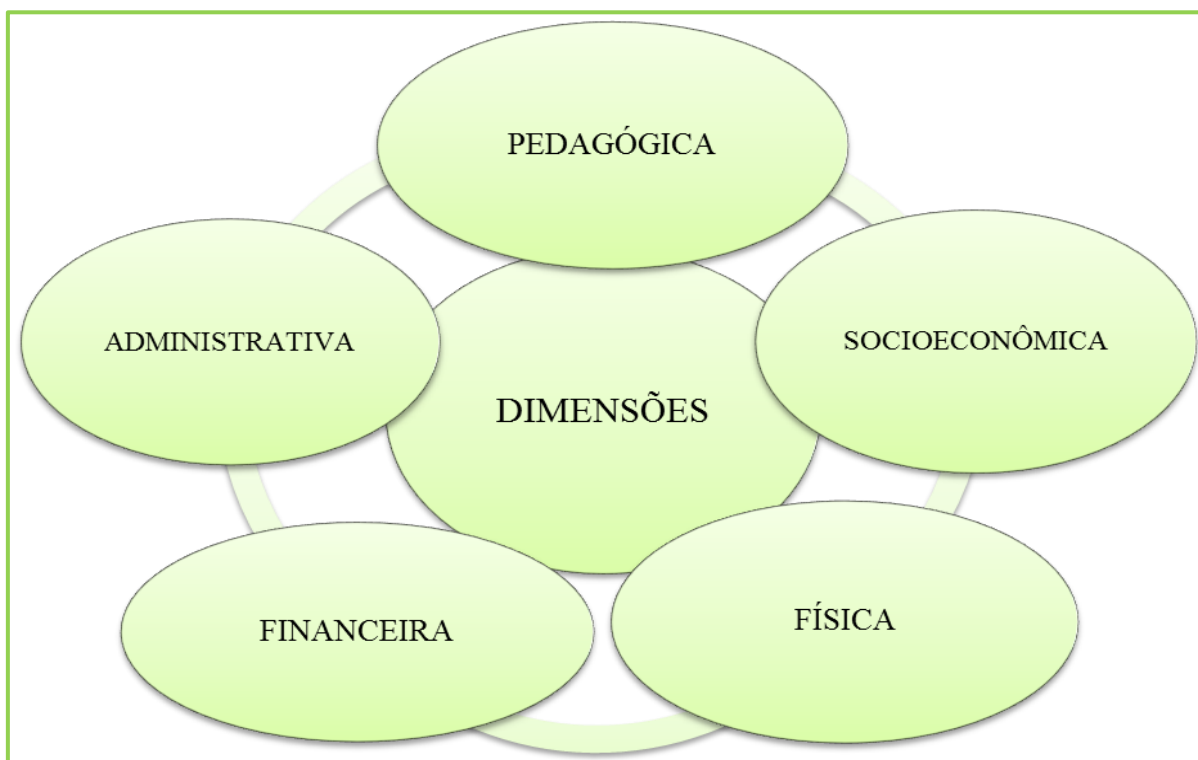
Nesse âmbito, gestão e currículo são campos em disputa, e a organização da escola se materializa nessa relação. Ao mesmo tempo que a organização da escola pressupõe condições para a configuração do currículo, o próprio currículo propõe condições e se torna uma alternativa para a organização da escola, uma vez que ele é “uma construção útil para organizar aquilo do qual deve se ocupar a escolarização e aquilo que deverá ser aprendido” (SACRISTÁN, 2013, p. 19). Assim, a escola elenca os desejos, desafios, concepções e os objetivos perante a sua realidade, e, a partir disso, serão desenvolvidas as práticas pedagógicas e a principal função da escola – a escolarização das suas crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

4.2 A ORGANIZAÇÃO DA GESTÃO DAS ESCOLAS ESTADUAIS CATARINENSES: O QUE APRESENTAM OS PLANOS DE GESTÃO

Considerando a organização escolar durante a leitura dos PGEs e dos documentos que orientaram sua elaboração, podemos sinalizar que são documentos construídos a partir de cinco dimensões: socioeconômica, pedagógica, administrativa, financeira e física. As ações e as metas apresentadas pelos PGEs estão organizadas dentro das quatro últimas dimensões, conforme definido no anexo da Portaria n.º 24/SED/2015: o “proponente do PGE reavalie as metas já definidas no PPP e, a partir de então, faça sua proposição, considerando as dimensões: Pedagógicas, administrativa, financeira e física” (SANTA CATARINA, 2015f).

A construção da Figura 13 representa a articulação entre as referidas dimensões. Compreendendo que os processos de organização da escola, em todos os seus aspectos, são inseparáveis, o sucesso e a tão almejada qualidade da educação acontecem com a articulação de todas as instâncias de organização e, nesse caso, com a articulação de todas as dimensões.

Figura 13 – Dimensões apresentadas pelos PGEs, conforme orientação da Portaria n.º 24/SED/2015



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A primeira dimensão descrita no diagnóstico do PGE refere-se à dimensão socioeconômica. Por mais que essa dimensão não seja citada para o levantamento de metas e ações, torna-se essencial para o andamento dos trabalhos da instituição e também de organização do currículo escolar, pois corresponde ao reconhecimento de aspectos sociais, econômicos e culturais da escola e da comunidade escolar.

De acordo com as orientações previstas no Anexo I da Portaria n.º 24/SED/2015, para essa dimensão, deveriam ser observados e registrados caracterizações da clientela escolar, conforme demonstra o Quadro 4, a seguir.

O reconhecimento desses aspectos pela gestão é um meio de conceber e organizar a escola e conceber um PPP e um currículo voltados à realidade em que a escola está inserida. Porém, não basta descrevê-los para que se tornem pontos de partida para a organização dos demais aspectos administrativos e, conseqüentemente, pedagógicos; esses aspectos deverão ser fortalecidos na presença da comunidade na escola.

Quadro 4 – Orientações para o diagnóstico da dimensão socioeconômica

DIMENSÃO SOCIOECONÔMICA
Caracterização da clientela da escola, considerando:
-Renda familiar.
-Nível de instrução dos pais ou responsáveis.
-Profissões predominantes dos pais ou responsáveis.
-Procedência das famílias.
-Etnias (percentuais aproximados).
-Participação das famílias em organizações comunitárias.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir do Anexo I da Portaria n.º 24/SED/2015.

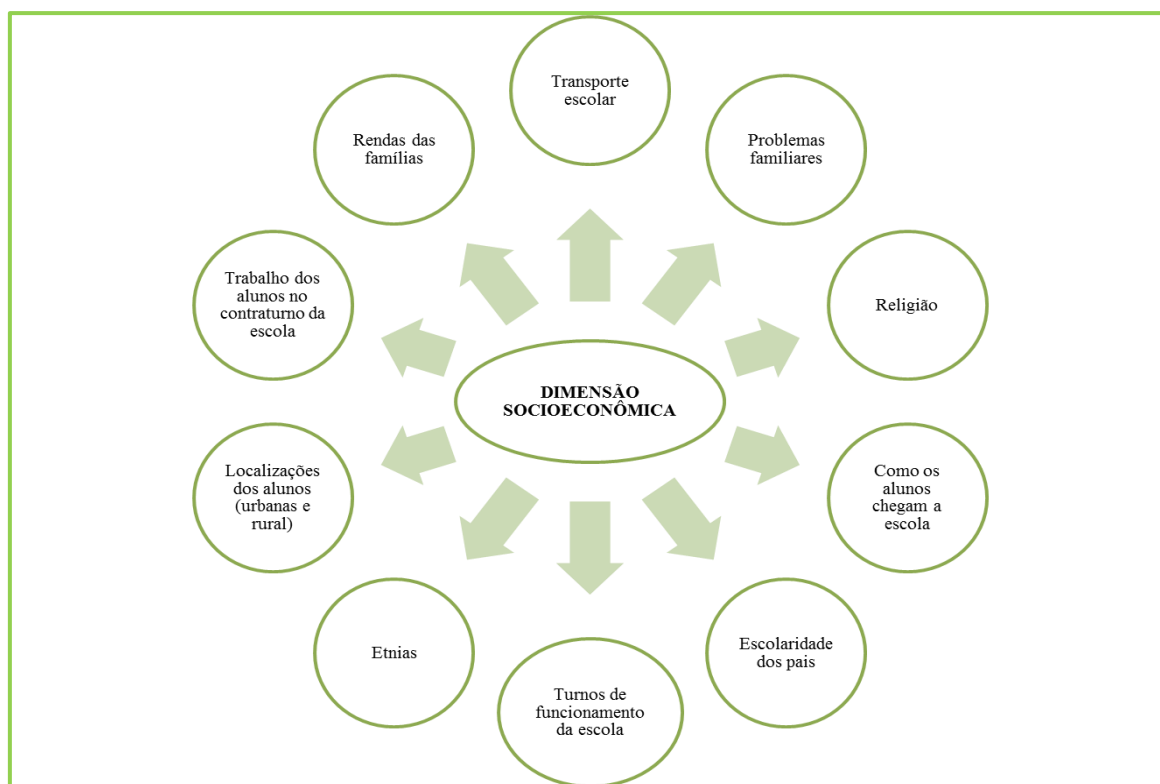
Segundo Arroyo (2013, p. 149), é preciso que os currículos adotem e saibam reconhecer os sujeitos e suas experiências:

As disputas estão postas no território dos currículos. No avanço de tantos projetos que trabalham com materiais, experiências de autores concretos podemos ver uma disputa fecunda para que os próprios currículos deem a maior centralidade às experiências reais, dos autores concretos levados a um grau de elaboração e sistematização próprio da função social do sistema educacional.

O reconhecimento desses aspectos pela gestão escolar apresenta indícios em direção à construção de um currículo voltado à identidade da escola. A partir da análise dos PGEs, constatamos que, na descrição teórica sobre a dimensão socioeconômica, estão contemplados os aspectos indicados na Figura 14.

O reconhecimento de aspectos socioeconômicos contribui diretamente para a construção das demais dimensões, pois a organização escolar desvinculada da sua realidade não permite que os fins educativos atendam às reais necessidades de seus educandos. Portanto, mais uma vez, reafirmamos a importante relação entre currículo e gestão, já que, ao mesmo tempo que a gestão implica a construção curricular por meio da organização da escola, ela mesmo se torna “um importante elemento constitutivo da organização escolar” (VEIGA, 2013, p. 26).

Figura 14 – Apontamentos encontrados na dimensão socioeconômica



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A construção do currículo, além de estar vinculada à organização das demais dimensões que abrangem os trabalhos escolares, atende a alguns requisitos importantes; um deles está diretamente relacionado a aspectos socioeconômicos. Para Veiga (2013, p. 27), o “currículo não pode ser separado do contexto social, uma vez que ele é historicamente situado e culturalmente determinado”.

A segunda dimensão pela qual a gestão organiza as escolas é a pedagógica. Essa é uma das dimensões com maior destaque entre os PGEs analisados. Reiteramos que todas são decisivas para o funcionamento e a organização da escola; porém, através da análise dessa dimensão, é possível verificar aspectos e indícios diretamente vinculados à organização do currículo escolar. De acordo com Sacristán (2000, p. 26), “O currículo é o cruzamento de práticas diferentes e se converte em configurador, por sua vez, de tudo o que podemos denominar como prática pedagógica nas aulas e nas escolas”. Nesse sentido, a maneira como a gestão apresenta e atribui ações a essa dimensão representa a forma como a escola se organiza quanto aos conteúdos escolares, à relação professor-aluno, ao processo de avaliação, ao desempenho dos alunos em avaliações em larga escala e à importância atribuída a essas avaliações, à organização de projetos pedagógicos e demais elementos.

O Quadro 5 representa os itens que correspondem à abrangência dessa dimensão, conforme as orientações da Portaria n.º 24/SED/2015.

Quadro 5 – Orientações para o diagnóstico da dimensão pedagógica

DIMENSÃO PEDAGÓGICA
-Processo de ensino-aprendizagem.
-Conteúdos curriculares e sua adequação à Proposta Curricular de SC e Documento de Orientação curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica (Documento Preliminar), de setembro de 2011.
-Metodologia de ensino.
-Avaliação da aprendizagem.
-Relação professor/estudante.
-Reuniões pedagógicas, cursos, seminários.
-Projetos pedagógicos.
-Matrícula.
-Rendimento: Aprovação, reprovação e abandono.
-Desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações externas (SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM, olimpíadas nacionais).
-Acompanhamento das atividades de aprendizagem dos estudantes pelos pais.

Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Considerando esses itens, os proponentes representantes do PGEs selecionados e escolhidos em 2015, agora diretores das escolas estaduais, construíram o diagnóstico pedagógico da escola. Em seguida, no decorrer da estruturação do Plano, conforme orientações, apresentaram esse diagnóstico, metas e, posteriormente, ações, caracterizando, assim, as necessidades e a continuidade de atividades a serem desenvolvidas em suas escolas.

O caráter pedagógico da ação educativa consiste precisamente na formulação de objetivos sociopolíticos e educativos e na criação de formas de viabilização organizativa e metodológica da educação [...] tendo em vista dar uma direção consciente e planejada aos processos educacionais. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 333).

Em relação ao currículo, essa dimensão apresenta, em seu texto, como a escola concebe diferentes aspectos que são estritamente vinculados à organização desse documento. Afinal, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 323), “A organização e os processos de gestão assumem diferentes modalidades, conforme a concepção que se tenha das finalidades sociais e políticas da educação em relação à sociedade e à formação dos alunos”.

Diante das ações assumidas pela gestão e das conceituações indicadas pelos Planos de Gestão, podemos apontar diversos aspectos que operam na organização do próprio currículo, a serem apresentados nas próximas seções.

Com impactos importantes na organização da escola e no andamento das atividades, também são incluídos, nos planos, diagnóstico, metas e ações referentes à dimensão administrativa. Entre os pressupostos a serem observados nessa dimensão, segue, como recomendação, observar os aspectos indicados no Quadro 6.

Quadro 6 – Orientações para o diagnóstico da dimensão administrativa

DIMENSÃO ADMINISTRATIVA
-Formação acadêmica e profissional do corpo docente e diretivo.
-Condições de trabalho, inclusive o plano de valorização dos profissionais da educação.
-Forma de atendimento dos estudantes, pais e professores.
-Documentação dos estudantes e professores.
-Proposta de Avaliação Institucional.
-Participação da comunidade escolar nas instâncias deliberativas da escola.

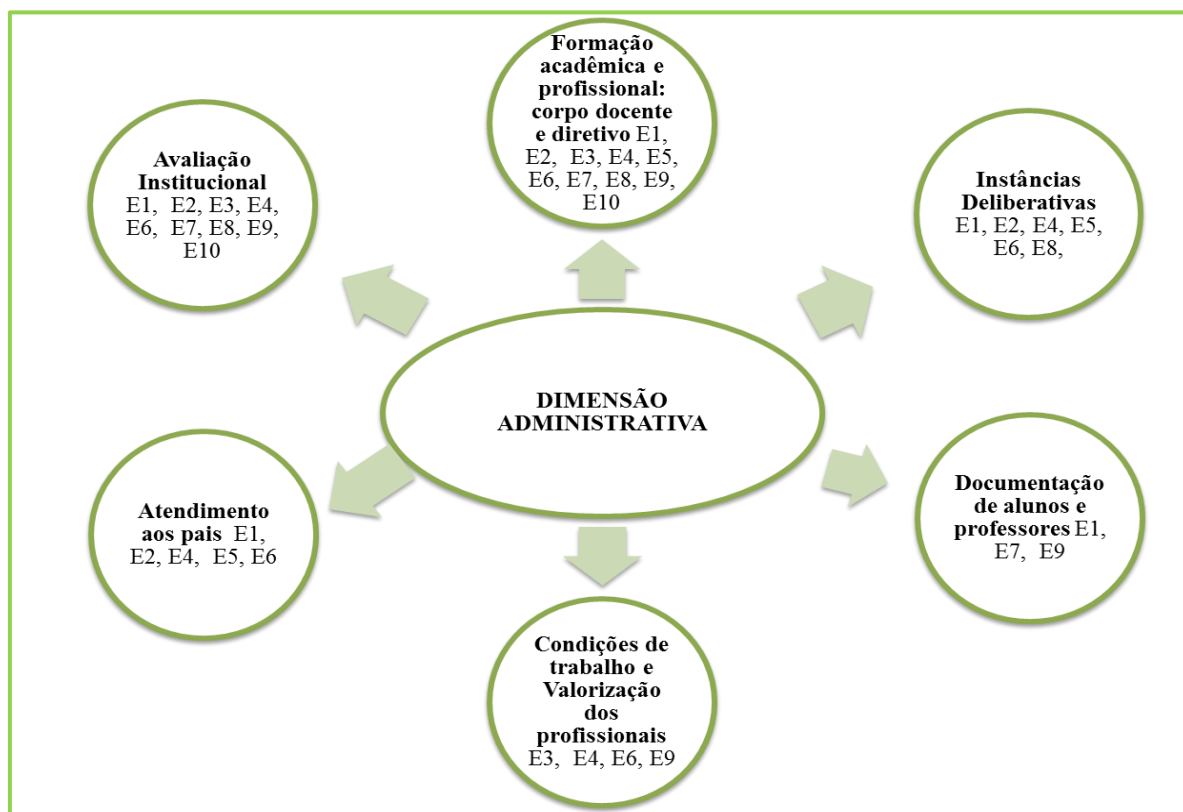
Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir do Anexo I da Portaria n.º 24/SED/2015.

A organização das propostas da gestão nessa dimensão causa impactos nas atividades desenvolvidas na escola. As preocupações sobre formação profissional, condições de trabalho, atendimento à comunidade, organização de entidades democráticas e a própria avaliação da instituição direcionam as propostas educativas da escola, inclusive a organização do currículo.

Para tanto, faz-se necessário uma compreensão mais ampla no que se refere tradicionalmente ao termo administração nos espaços escolares. Nesse caso, as atribuições administrativas desenvolvidas pela gestão são desempenhadas em função das atividades pedagógicas, rompendo com a crença e com a segregação do trabalho que acontece no interior da escola (PARO, 2015). Além disso, essa dimensão relaciona-se diretamente à construção do Projeto Político-Pedagógico, uma vez que tem como indicativos a participação de instâncias democráticas, a valorização dos profissionais da educação e a avaliação profissional.

A Figura 15, abaixo, representa a descrição diagnóstica encontrada nos PGEs. Como podemos perceber, as questões referentes a avaliação institucional se destacam na maioria dos Planos. A importância da avaliação institucional para o andamento dos trabalhos da escola e seus desdobramentos quanto ao currículo estão incluídas nas categorias de análise referentes ao Projeto Político-Pedagógico, no próximo capítulo.

Figura 15 – Itens do diagnóstico da dimensão administrativa



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

No decorrer dos PGEs, também percebemos uma preocupação em relação a instâncias deliberativas, citadas no diagnóstico administrativo da escola e em algumas ações voltadas para esse item. Para o PGE E6, “A comunidade escolar está organizada e representada pela Associação de Pais, Conselho Deliberativo e Grêmio Estudantil” (E6, 2015, p. 3). Conforme a organização da comunidade apresentada pelo referencial teórico, o mesmo PGE estabelece como ação da dimensão administrativa “Manter atuantes das Instituições Democráticas da Escola, como APP, Conselho Deliberativo Escolar e Grêmio Estudantil” (E6, 2015, p. 5).

O reconhecimento dessas instâncias deliberativas é muito importante para o andamento da gestão da escola pública. A organização escolar que reafirma seus laços com essas entidades traz indícios de práticas democráticas. Para o PGE E8 (2015, p. 4), “A

participação dos órgãos colegiados como APP, Conselho Deliberativo e o Grêmio Estudantil, instituídos conforme legislação, e atuam junto a APP como instâncias colegiadas na tomada de decisões com vistas na melhoria da qualidade da educação”. A consolidação de uma gestão democrática quanto a essas instâncias vai além do seu reconhecimento enquanto cumprimento legal. Abrange um trabalho em equipe que realmente reconhece as suas contribuições para o andamento das atividades escolares. Nesse sentido, Paro (2016, p. 51) afirma que “Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade”.

Nesse sentido, entendemos que os PGEs apresentam indícios relevantes no que tange à organização da gestão, uma vez que o setor administrativo não é tratado apenas como funcionamento técnico, mas em articulação com as demais dimensões e com aspectos de valorização da participação de instâncias deliberativas. Por outro lado, sabemos que a prática de articulação entre diferentes sujeitos traz com alguns desafios, os quais, quando superados, acrescentam significativamente na construção da qualidade da educação.

De maneira geral, toda a disposição e as ações desenvolvidas no interior da escola são determinantes para a conformação curricular. Segundo Santos (2017, p. 9), “[...] as condições de trabalho docente, rotinas de divisão e organização do trabalho pedagógico e de divisão de tarefas, bem como a concentração do poder em determinados grupos da escola, tem importância nas decisões e nas práticas curriculares”. Portanto, as práticas de gestão que guiam a organização escolar são decisivas para o andamento do currículo.

A organização da gestão das escolas estaduais de Santa Catarina também está orientada pelas dimensões física e financeira. Não menos importante que as demais, essas duas dimensões apresentam aspectos que operam o currículo, pois fazem parte do processo de organização da escola pública e sustentam os princípios de trabalhos referentes à organização dos espaços escolares e dos destinos financeiros. Ambos são aspectos que podem interferir, tanto de maneira positiva como negativa, no andamento dos trabalhos escolares.

De acordo com a Portaria n.º 24/SED/2015, a qual estabelece, em anexo, as orientações para a elaboração dos PGEs, a dimensão financeira deverá contemplar os itens dispostos no Quadro 7, a seguir, como diagnóstico teórico, metas e ações ligadas a essa dimensão.

A dimensão financeira da escola também está vinculada e apresenta aspectos que operam o currículo. O uso dos recursos para a qualidade da escola, sejam eles para melhorias físicas, materiais pedagógicos ou outras aplicações, é determinante para o andamento das atividades escolares. Ao planejar as atividades a serem desenvolvidas na escola de maneira

geral ou no próprio planejamento das aulas pelos professores, são levados em consideração os materiais disponíveis na escola, sejam eles de consumo ou permanentes.

Quadro 7 – Orientações para o diagnóstico da dimensão financeira

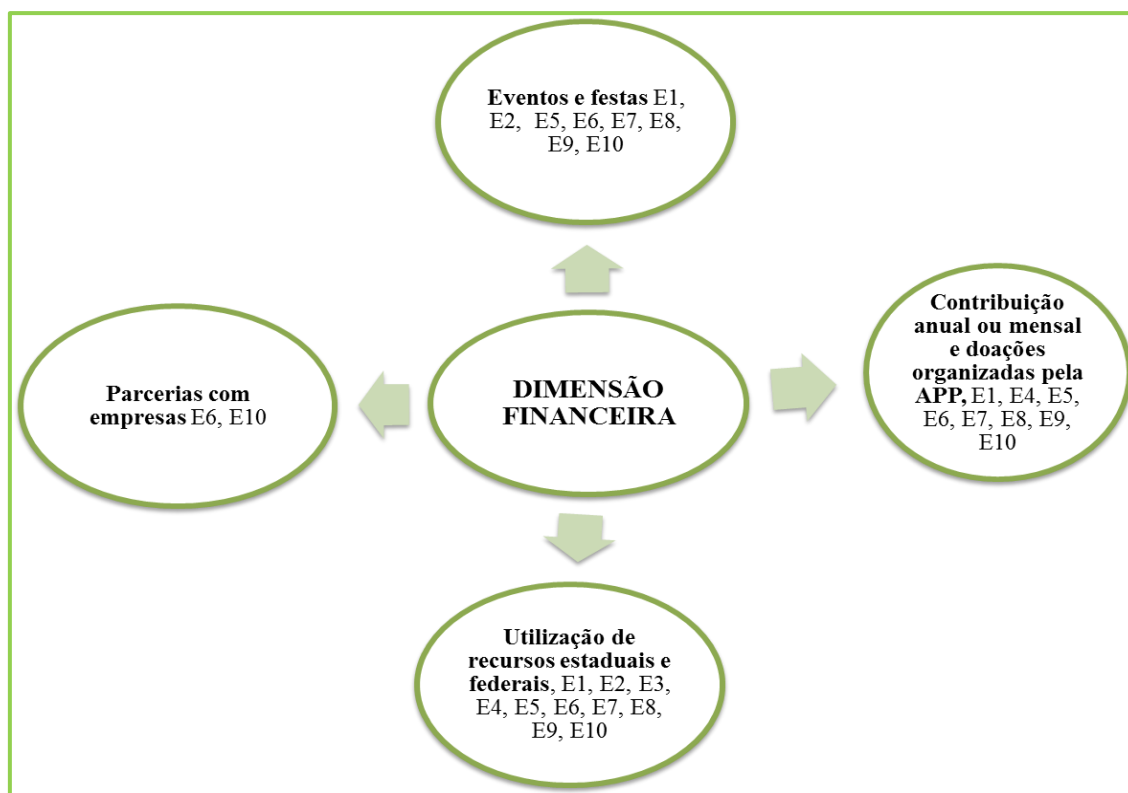
DIMENSÃO FINANCEIRA
-As alternativas de captação (PDDE, Cartão CPESC, outros...) e aplicação dos recursos financeiros para melhorar a permanência do estudante na escola: planejamento de aquisições diversas (material didático-pedagógico, material de consumo, reparos nas instalações físicas, outros), cursos de formação dos profissionais da escola, participação em feiras, seminários, etc.

Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir do Anexo I da Portaria n.º 24/SED/2015.

Entre os PGEs analisados encontramos passagens em relação a essa dimensão, indicando o reconhecimento da aplicação dos recursos como conectada com a aprendizagem dos alunos. Porém, a obtenção desses recursos está relacionada aos itens indicados na Figura 16.

No que tange a essa dimensão, não podemos deixar de mencionar alguns indicativos encontrados no decorrer dos PGEs. Estão dispostos, nos referenciais teóricos e nas ações da maioria dos Planos de Gestão, como podemos observar na Figura 16, a promoção de eventos e festas para arrecadação de fundos. Conforme o PGE E1, são realizados, pela escola, “eventos como: Garota Estudantil; Festa Junina; Festa da Padroeira da Escola e Jantar de Formatura para contribuir nas despesas escolares. Recebemos e aplicamos recursos estaduais e federais: FNDE, PDDE, SICOP, entre outros” (E1, 2015, p. 3). Não são citados, no PGE, detalhes sobre os períodos de realização desses eventos; entretanto, podemos apontar possíveis aspectos que operam diretamente no currículo escolar. Isso porque, se são elaborados no decorrer dos dias letivos, como são supridas as horas-aula? Quais conteúdos curriculares seriam trabalhados nesses períodos? Essas atividades são consideradas horas-aula no calendário escolar?

Figura 16 – Itens do diagnóstico e ações da dimensão financeira



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Atividades fora da sala de aula podem e devem ser desenvolvidas pela escola; no entanto, o que questionamos são os objetivos atribuídos a esses eventos. Essas atividades não podem se resumir a eventos para arrecadar fundos para a escola. Nesse sentido, podemos repensar algumas metas assumidas pelos gestores. Alguns aspectos dos PGEs nessa dimensão indicam que os diretores, ao elaborarem o Plano para a sua escola, assumem responsabilidades que seriam do Estado, como, por exemplo, arrecadar fundos para a manutenção da escola e da compra de materiais pedagógicos. O PGE E5 explicita, no diagnóstico da dimensão financeira, que “durante o ano também é realizado um jantar dançante no mês de agosto e rifa de contribuição das famílias com a APP. O dinheiro é revertido em compras de materiais escolares, alimentação, limpeza e pequenos reparos” (E5, 2015, p. 4).

O documento de orientação para o trabalho do diretor das escolas estaduais de Santa Catarina delega várias atribuições ao diretor em relação à dimensão financeira, com prioridade a questões relacionadas à transparência e à responsabilidade do diretor quanto ao uso do dinheiro público que a escola recebe. Porém, constatamos, nessa dimensão, que todas as escolas usufruem de recursos federais ou estaduais, mas a maioria dos PGEs inclui, em

suas ações, a arrecadação de dinheiro por meio de festas, eventos, doações e até mesmo parcerias com empresas.

Se os recursos financeiros disponibilizados pelos órgãos responsáveis não são suficientes para a organização das escolas estaduais catarinenses, há elementos que indicam que o desenvolvimento do currículo poderá ser fragilizado, uma vez que são desenvolvidos pela escola eventos para aquisição até mesmo de materiais escolares e reparos físicos. Essa realidade é mencionada pelo PGE E5 nos apontamentos de aplicação de recursos financeiros na dimensão física: “O auditório da escola, a sala de informática e o refeitório foram construídos pela Empresa Souza Cruz” (E5, 2015, p. 4). Segundo Santos (2017, p. 10), o setor privado avança pelo setor educacional e introduz nas escolas suas concepções, até mesmo “a construção e a manutenção de escolas estão sendo repassados para o setor privado”.

No tocante às questões pedagógicas, administrativas e financeiras, está a dimensão física da escola. Essa dimensão traz muitos aspectos determinantes para o andamento dos trabalhos escolares, pois “o edifício e suas instalações são fatores sumamente importantes para o êxito do trabalho escolar” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 370). Uma escola que possui estrutura física adequada tem um aspecto essencial que opera em favor do desenvolvimento do seu currículo.

Os Planos de Gestão elaborados em 2015 foram orientados, pela Portaria n.º 24/SED/2015, a contemplar os itens elencados no Quadro 8.

Quadro 8 – Orientações para o diagnóstico da dimensão física

DIMENSÃO FÍSICA
-Instalações gerais: biblioteca (espaço físico, acervo, serviços oferecidos), secretaria, salas de aula e outras, sanitários, etc.
-Instalações, condições materiais de laboratórios específicos: ciências, sala de tecnologias, etc.
-Condições de acessibilidade para pessoa/estudante com deficiência.
-Áreas de convivência e infra-estrutura para o desenvolvimento de atividades esportivas, de recreação e culturais.
-Local de alimentação e de oferta de serviços

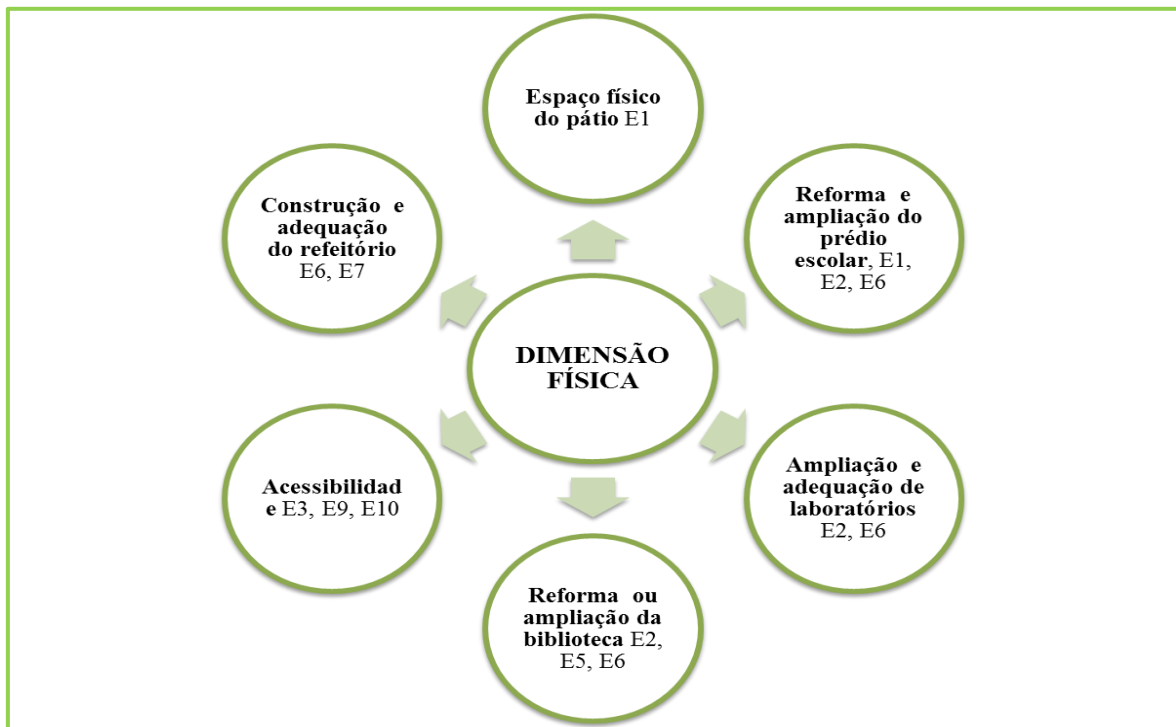
Fonte: Elaborado pela autora (2019), a partir do Anexo I da Portaria n.º 24/SED/2015.

A consideração dessa dimensão está amplamente relacionada aos objetivos da escola quanto ao seu processo educativo, ou seja, é fundamental para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem. A escola como instituição educativa deve oferecer e organizar um ambiente em que “o mobiliário e o material didático devem ser adequados e suficientes, para assegurar aos alunos, aos serviços administrativos e pedagógicos e aos professores as condições necessárias de desenvolvimento do trabalho para garantir a qualidade do ensino” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 370).

Além disso, a organização do ambiente escolar pode ser decisiva para um bom relacionamento entre funcionários, professores, equipe de gestão e alunos. Um ambiente escolar democrático, com “disposição de espaço para professores e para alunos expressa uma forma de entender o poder, a relação humana, os usos de comportamentos cotidianos” (SACRISTÁN, 2000, p. 93).

Contudo, entre os PGEs selecionados, podemos verificar que o diagnóstico da dimensão física da maioria das escolas aponta carências e falta de estrutura adequada, de laboratórios, salas de aula, reforma de prédios, bibliotecas, refeitório e acessibilidade, conforme a Figura 17, a seguir.

Figura 17 – Limitações físicas das escolas apresentadas pelos PGEs



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

A organização física da escola tanto pode estar voltada à inclusão ou à exclusão de alunos, professores ou funcionários. Além das estruturas visíveis que limitam ou expandem a acessibilidade na escola, é preciso considerar que esse espaço é “criado pelo clima de trabalho organizado de uma forma peculiar em torno das tarefas para desenvolver um currículo, que tem a ver com a organização da instituição escolar, refletindo outros determinantes exteriores à própria instituição” (SACRISTÁN, 2000, p. 92). Nesse sentido, essa dimensão opera nas condições para o desenvolvimento do currículo real, mas também oferece aspectos que operam na concretização do currículo oculto da escola. Afinal, “é importante considerar que a infraestrutura escolar tem efeito direto sobre o currículo” (SANTOS, 2017, p. 10-11).

A organização da escola implica o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, do currículo. De acordo com Pacheco (2005, p. 65), a aprendizagem está relacionada aos seguintes fatores:

[...] conjunto arquitetônico das escolas; aspectos materiais e tecnológicos; sistemas simbólicos e de informações (que é o aspecto mais genuíno do currículo explícito e real); conhecimento, motivação e profissionalidade dos professores; participação e motivação dos alunos; processos de participação dos pais de outros actores curriculares; contexto sócio-económico dos alunos; estrutura de produção social do conhecimento; estruturas [...]; políticas sociais, educativas e curriculares.

A organização da escola em busca da qualidade do ensino acontece por meio da articulação de todas as suas dimensões. Portanto, “é preciso estar claro que a melhora das práticas de gestão, a participação dos professores e os processos democráticos somente têm sentido se estiverem diretamente associados à melhoria das metodologias de ensino e aprendizagem” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 304). Assim, a próxima seção aborda categorias de análise relacionadas à dimensão pedagógica, apresentando aspectos, encontrados nos PGEs selecionados, que operam o currículo das escolas estaduais de Santa Catarina.

4.3 PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO: ALICERCE DA GESTÃO NA CONSTRUÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR

As relações entre currículo e gestão são amplas e determinantes para o rumo da escola. Nesta seção, destacamos as imbricações entre ambos na constituição do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola. A construção desse documento demonstra os rumos e os perfis das escolas, pois envolve o trabalho de toda a equipe escolar e se estende com a participação

da comunidade. Além disso, como a própria denominação indica, aborda aspectos pedagógicos e políticos que orientam as concepções e as finalidades educacionais.

O Projeto Político-Pedagógico representa a direção e os caminhos que a escola deve seguir; portanto, deve ser um documento construído de maneira participativa e democrática. De acordo com Petry e Sudbrack (2015, p. 9), “o projeto político-pedagógico é o espaço apropriado para inscrever as linhas gerais, os princípios e os fins pelos quais a escola deve propugnar”.

O projeto político-pedagógico de construção participativa constitui-se em referência para todas as práticas na escola, sejam elas do campo da gestão administrativa ou pedagógica – o currículo, as estratégias, os projetos, os programas, as ações, os planos de atividades curriculares, a organização dos tempos e espaços na escola, as condições de trabalho dos trabalhadores da escola. (PETRY; SUDBRACK, 2015, p. 10).

Voltamos nosso olhar para alguns princípios sobre o Projeto Político-Pedagógico descritos pela PCSC (SANTA CATARINA, 2014). Sustentado pela perspectiva histórico-cultural¹⁹, o documento apresenta, em sua teoria, a importância da valorização das potencialidades humanas e de uma formação integral para o desenvolvimento das atividades pedagógicas. De acordo com esse documento, a elaboração dos projetos pedagógicos deve contemplar os desejos e as finalidades educativas da instituição escolar (SANTA CATARINA, 2014).

A relação entre gestão, currículo e PPP se materializa na estrutura pedagógica da escola, pois as ações descritas e desenvolvidas por cada elemento são complementares. Nesse sentido, estão entrelaçados em meio aos conflitos, convívios, discussões e atividades desenvolvidas nas dimensões administrativa, financeira, pedagógica ou física. Assim, o Projeto Político-Pedagógico tem sentido, porque é no desenvolvimento do currículo e nas possibilidades oferecidas pela gestão que ele se concretiza, ao mesmo tempo que guia os trajetos da escola.

Para orientar e indicar possibilidades de um currículo que está relacionado com a cultura da comunidade escolar, o Projeto Político-Pedagógico deve contemplar todas as perspectivas da escola, ou seja, abranger todas as orientações necessárias para o andamento dos trabalhos. Nesse âmbito, segundo Veiga (2009, p. 165), é preciso que ele seja um

¹⁹ “As diferentes versões e documentos síntese da proposta curricular do Estado de Santa Catarina (1991, 1998b, 2005), as reflexões sobre a organização pedagógica foram pautadas na teoria histórico-cultural e da atividade. Entre outros aspectos, é fundamental lembrar que, nesta teoria, concebe-se que as características humanas se constituíram historicamente por intermédio dos processos de hominização, ou seja, processos por intermédio dos quais cada sujeito singular produz a sua própria humanidade.” (SANTA CATARINA, 2014, p. 33).

documento que abarque reflexões sobre as concepções de educação, de sociedade e de homem, e, com isso, conte com “fundamentos-metodológicos, os objetivos, os conteúdos, a metodologia de aprendizagem, o tipo de organização e as formas de execução e avaliação da escola”. Ainda conforme a autora, o PPP é documento sujeito a alterações que devem ser realizadas por meio de discussões, avaliações e ajustes. A Figura 18 representa a compreensão em relação à articulação entre gestão escolar, Projeto Político-Pedagógico e currículo.

Figura 18 – Relação entre PPP, currículo, gestão e PGEs



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

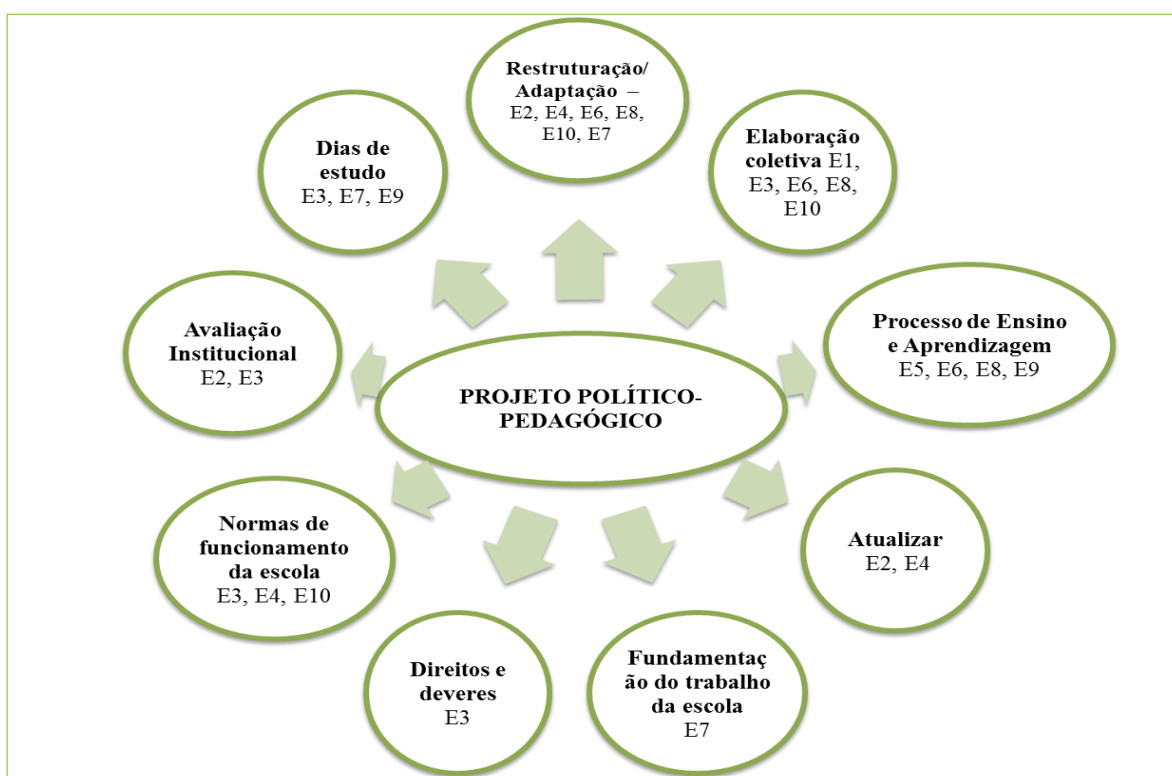
Dessa maneira, a relação entre currículo e o Projeto Político-Pedagógico se afirma no desenvolvimento das atividades pedagógicas executadas nas escolas. De acordo com Libâneo (2017, p. 139), “o currículo constitui o elemento nuclear do Projeto Político-Pedagógico, é ele que viabiliza o processo de ensino aprendizagem”. Sendo assim, a construção de um currículo democrático e as relações pedagógicas são desdobramentos de um PPP constituído de forma democrática, com princípios de gestão nessa mesma direção.

[...] o currículo é um desdobramento necessário do projeto pedagógico, materializando intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdos. Nesse sentido, a proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um plano mais amplo, é um nível do planejamento entre o projeto político pedagógico, e a ação prática. Enquanto projeção do projeto pedagógico, o

currículo define *o que* ensinar, *o para quê* ensinar, *o como* ensinar e as formas de avaliação, em estreita colaboração com a didática. (LIBÂNEO, 2017, p. 139/140).

Considerando a importância de ambos os documentos no desenvolvimento das atividades escolares, buscamos analisar, entre os Planos de Gestão, as propostas e as atribuições da gestão na relação com o PPP. Contudo, de acordo com o objetivo principal da pesquisa, o olhar que guia essa análise está voltado aos aspectos curriculares presentes no Projeto Político-Pedagógico. Entre os PGEs analisados, podemos apontar alguns aspectos relacionados ao PPP, conforme a Figura 19.

Figura 19 – O PPP apresentado pelos PGEs



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

É essencial compreender alguns aspectos de documentos que orientam as atividades da gestão e as Propostas Curriculares das Escolas Estaduais Catarinenses. A Portaria n.º 24/SED/2015, a qual orienta a elaboração dos Planos de Gestão Escolar, esclarece e reafirma que a construção dos PGEs deve ser sustentada pelo Projeto Político-Pedagógico da escola:

Art. 1º O Plano de Gestão Escolar Representará o compromisso do Diretor com a escola e com a Secretaria de Estado da Educação – SED e deverá ter como base o Projeto Político Pedagógico – PPP da escola, a Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina e a legislação vigente, considerando as dimensões e elementos

mínimos obrigatórios orientados no Anexo I desta Portaria. (SANTA CATARINA, 2015f).

A leitura atenta dos PGEs mostra que o PPP está relacionado à elaboração e atualização dos PPP, ações que preveem a participação da comunidade escolar e esclarecimentos sobre as abordagens presentes nesse documento para o referido segmento. Também são identificados elementos do PPP nos textos dos PGEs, quando tal documento é citado como base para algumas atividades e ações.

Apesar da afirmação dos documentos de que a elaboração e sustentação dos PGEs estão diretamente relacionadas ao PPP da escola, não encontramos elementos que possam firmar a relação entre metas, ações e objetivos propostos pelos PGEs e esclarecer a organização do trabalho escolar com base nesse documento. Porém, em meio à descrição e aos apontamentos relacionados ao PPP, principalmente no que diz respeito a sua própria elaboração, localizamos possíveis aspectos que operam o currículo das escolas, os quais serão apresentados no próximo capítulo.

4.4 CURRÍCULO E PLANEJAMENTO ESCOLAR

O currículo e a gestão são práticas que se concretizam no dia a dia da escola, cercados por diversos fatores internos e externos. Entre as condições de sua concretização, estão as questões relacionadas ao planejamento escolar. O ato de planejar, nesse caso, envolve a organização do modelo de gestão, do Projeto Político-Pedagógico da instituição, da proposta curricular, do currículo e das condições pedagógicas e físicas da escola. Todas essas ações estão voltadas aos propósitos, às concepções e aos objetivos da escola.

O ato de planejar é uma das ações desenvolvidas nas mais diversas áreas e profissões. De acordo com Sacristán (1998, p. 201), “planejar é uma operação que adquire peculiaridades segundo o objeto ou atividade que se aplique”. Portanto, quando falamos em planejamento escolar, estamos atribuindo a esse ato significados e objetivos relacionados aos processos de ensino e aprendizagem envolvendo condições físicas e pedagógicas da escola.

Nesse sentido, o planejamento não se resume apenas à tarefa do professor de organizar as suas aulas; ele está presente em todas as ações da gestão e, conseqüentemente, na elaboração dos documentos que identificam a instituição, como o Projeto Político-Pedagógico e o currículo. Desse modo, planejar é uma das ações desenvolvidas no decorrer de uma gestão democrática, pois exige o envolvimento da coletividade e a consideração da realidade escolar, sem contar que é uma ação em constante movimento e mudanças, uma vez que “uma

importante característica do planejamento é o seu caráter processual. O ato de planejar não se reduz ao momento da elaboração dos planos de trabalho. É uma atividade permanente de reflexão e ação” (LIBÂNEO, 2017, p. 125).

Além disso, afirmamos a compreensão de que a gestão escolar não se fundamenta apenas em questões administrativas, como também nas questões pedagógicas da escola. Ambas são funções importantes que devem ser intermediadas pelas ações da gestão escolar, a qual manifesta, em suas ações, seus objetivos e concepções.

Isso significa que não apenas a direção, serviços da secretaria e demais atividades que dão subsídio e sustentação à atividade pedagógica da escola são de natureza administrativa, mas também a atividade pedagógica em si, pois a busca de fins não se restringe às atividades-meio, mas continua, de forma ainda mais intensa, nas atividades-fim (aquelas que envolvem diretamente o processo de ensino-aprendizado). (PARO, 2015, p. 19).

De maneira geral, percebemos que planejamento é uma ação estreitamente relacionada às concepções e às articulações propostas pela gestão escolar. Afinal, “[...] o planejamento, nunca é apenas individual, é uma prática de elaboração conjunta dos planos e sua discussão pública” (LIBÂNEO, 2017, p. 125). Ademais, está presente no dia a dia da escola, nos mais diversos segmentos e, assim, é um dos elementos operantes do currículo escolar.

Cabe aqui destacar que, entre as orientações para a elaboração do Plano de Gestão Escolar do Anexo I da Portaria n.º 24/SED, de 2 de julho de 2015, não há indicações que expressem exatamente como deve ser articulado e apresentado o planejamento escolar. Porém, as orientações, principalmente no que diz respeito à dimensão pedagógica, orientam e indicam elementos que interferem no planejamento. De acordo com o documento, nessa dimensão, devem ser apontados como são organizados os conteúdos curriculares, reuniões pedagógicas, projetos pedagógicos, metodologias de ensino, entre outros elementos (SANTA CATARINA, 2015f).

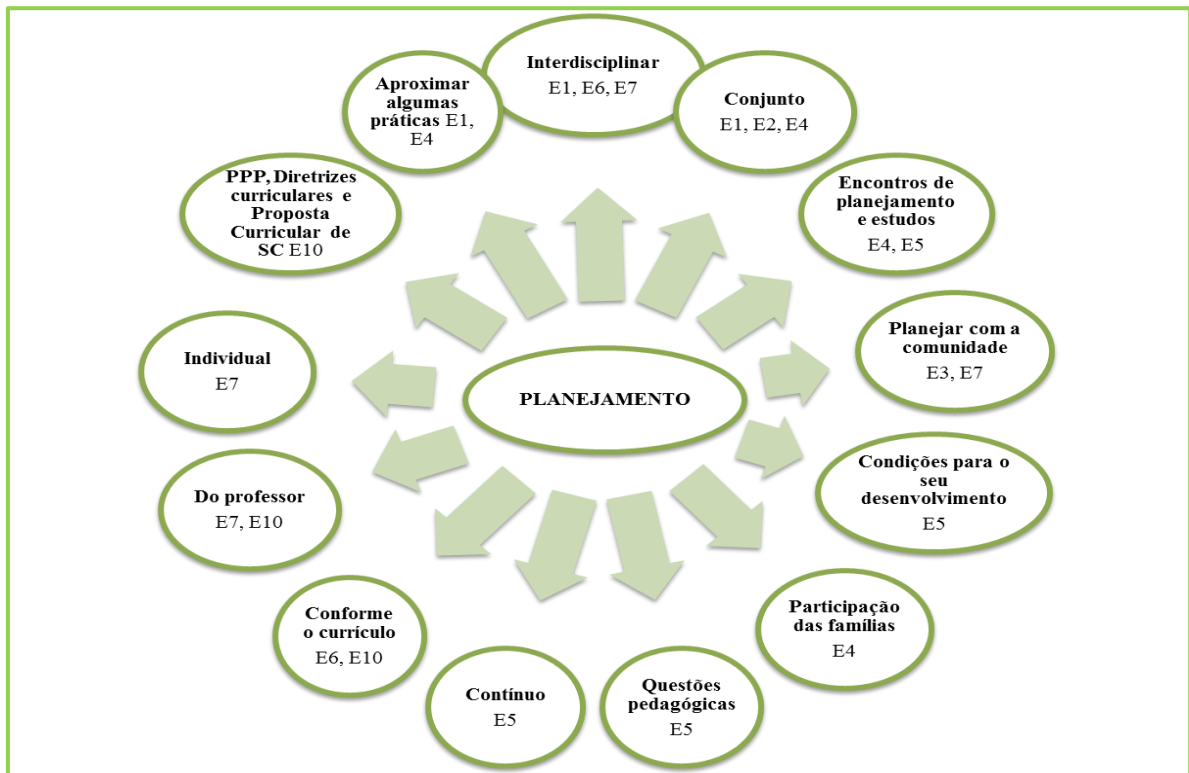
Outro fator importante é o reconhecimento da amplitude e da significação do currículo no espaço escolar. Percebemos a relevância do seu planejamento, como também as ações que são previstas para sua efetivação em práticas educativas desenvolvidas. O planejamento e o envolvimento dos sujeitos nas ações desenvolvidas no espaço escolar promovem articulações e efeitos que conformam o currículo escolar e, conseqüentemente, os objetivos e princípios educativos das instituições.

Afinal, de acordo com Sacristán (2000, p. 282):

A medida que os currículos não são meras seleções de conteúdos mas todo um projeto educativo a ser desenvolvido na prática, o planejamento curricular e o planejamento do ensino são conceitos praticamente coincidentes, pois é preciso prever aspectos muito mais complexos do que as meras condições de aprendizagem de alguns conteúdos intelectuais.

Contudo, em meio à descrição da estrutura dos Planos, podemos encontrar fragmentos que indicam detalhamentos e ações em torno do planejamento escolar. Nesse caso, foi possível analisar fragmentos que mostram a organização do planejamento escolar e do planejamento da gestão e sua articulação com a comunidade escolar. No entanto, essas análises, articuladas com a sustentação teórica, permitem apontar indícios que operam o currículo das escolas públicas catarinenses (Figura 20).

Figura 20 – O planejamento apresentado pelos PGEs



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Como representado na figura acima, o planejamento escolar perpassa por diversos fatores e agentes, que são determinantes para o andamento do currículo e das atividades pedagógicas da instituição. No entanto, no que se refere o presente pesquisa, os indícios sinalizados entre o PGEs, apontam como a gestão organiza ou se refere ao planejamento no espaço escolar.

Currículo e gestão escolar são conceitos que se articulam e se relacionam às mais diversas formas de organização escolar e estão interligados com as ações e sua concretização no espaço escolar. Considerando o papel da gestão no que tange à organização administrativa e pedagógica da escola, serão apresentados, no próximo capítulo, os aspectos vinculados ao planejamento das escolas estaduais de Santa Catarina e suas ligações com o currículo escolar, mostrando como o currículo é concebido pelos PGEs e os aspectos contemplados por esses documentos que operam o currículo das escolas públicas.

5 O CURRÍCULO DAS ESCOLAS ESTADUAIS CATARINENSES A PARTIR DA ANÁLISE DE PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR: INSCRIÇÕES EM CURSO

Este capítulo está organizado em sete seções, representando as categorias de análise elaboradas a partir da metodologia de Análise de Conteúdo aplicada aos Planos de Gestão Escolar das escolas estaduais de Santa Catarina. Com a análise, foi possível realizar um levantamento de aspectos que operam o currículo escolar apresentados pelos PGEs. Além disso, podemos sinalizar as concepções e lugar que o currículo ocupa nos Planos de Gestão Escolar.

5.1 O CURRÍCULO EM FORMA(AÇÃO): AS RELAÇÕES E CONCEPÇÕES NO/DO TRABALHO PEDAGÓGICO

Esta seção reúne aspectos, encontrados nos PGEs selecionados, que operam o currículo das escolas públicas no que diz respeito a processo de ensino-aprendizagem, relação professor-estudante, metodologias de ensino e reuniões pedagógicas ocorridas no espaço escolar. Organizamos esta seção em torno da definição e da compreensão de que “o currículo não é apenas um conceito *teórico*, útil para explicar esse mundo englobado, mas também se constitui em uma ferramenta de regulação das práticas pedagógicas” (SACRISTÁN, 2013, p. 9). Assim, o currículo se constitui entre a teoria e a prática, pois representa a realidade e os objetivos que direcionam a escola e seu envolvimento com a comunidade escolar.

Ainda em relação ao conceito de currículo e as implicações para sua caracterização, Libâneo (2017, p. 129) sinaliza que “hoje é bastante aceita a ideia de que o currículo é, além da seleção da cultura produzida pela sociedade, uma ambientação para vivenciar experiências culturais”. Nesse sentido, o currículo vai além de um documento que estabelece apenas conteúdos, mas se concretiza na relação entre a escolha desses conteúdos, das práticas de alunos, professores e gestores e no modo como a escola conduz suas ações no dia a dia, até mesmo na maneira como organiza reuniões pedagógicas ou no atendimento aos pais e à comunidade.

5.1.1 Processo ensino-aprendizagem

O currículo não se constitui unicamente por meio de conceitos teóricos, mas se materializa nas práticas educativas em que é desenvolvido. Portanto, é preciso lembrar que “o

currículo supõe a concretização dos fins sociais e culturais, de socialização, que se atribui à educação escolarizada [...]” (SACRSITÁN, 2000, p. 15). Sendo assim, ele é determinado pelos atores e pelas condições no qual é desenvolvido, ou seja, está relacionado ao desenvolvimento das práticas e das relações pedagógicas, sociais e culturais pela escola.

Desde suas origens, o currículo tem se mostrado uma invenção reguladora do conteúdo e das práticas envolvidas nos processos de ensino e aprendizagem; ou seja, ele se comporta como um instrumento que tem a capacidade de estruturar a escolarização, a vida nos centros educacionais e as práticas pedagógicas, pois dispõe, transmite e impõe regras, normas e uma ordem que são determinantes. Esse instrumento e sua potencialidade se mostram por meio de seus usos e hábitos, do funcionamento da instituição escolar, na divisão do tempo, na especialização dos professores e, fundamentalmente, na ordem da aprendizagem. (SACRISTÁN, 2013, p. 20).

A compreensão da importância do processo de ensino-aprendizagem para a formação do currículo deve estar presente nas ações desenvolvidas pela gestão escolar. Entre os requisitos que deveriam ser contemplados nos PGEs quanto à dimensão pedagógica está o processo de ensino-aprendizagem. Esse item deveria ser abrangido na descrição teórica, atribuindo a esse requisito metas e ações em relação às atividades já desenvolvidas com êxito ou para solucionar as fragilidades identificadas.

Entre os Planos de Gestão, há uma variedade de conceitos que representam o processo de ensino-aprendizagem. De acordo com os conceitos apresentados pelos PGE E5, E6, E8 e E9, o processo de ensino-aprendizagem da escola está baseado nos conceitos da Proposta Curricular de Santa Catarina. Para o PGE E5 (2015, p. 3), com base nesse documento, o processo de ensino-aprendizagem deve valorizar “a resolução de problemas e as atividades de leitura, escrita, produção e reestruturação de textos através do qual o aluno apropria-se dos conceitos científicos construídos pela humanidade como sujeito ativo em seu processo de apropriação de conhecimentos”. Para tanto, elege como meta “Oportunizar espaços de relações e aprendizagens para educandos” e “Incentivar os educandos na busca de novas oportunidades de aprendizagem” (E5, 2015, p. 4).

Já para o PGE E9 (2015, p. 2), esse processo tem como suporte a PCSC, “e a Proposta Pedagógica de Estrutura e Funcionamento do Ensino está em constante relação com o conteúdo/forma de modo que o aluno tenha saberes que lhe garantam uma concepção de homem, de mundo e de sociedade, pautado no coletivo”. Apesar da conceituação e do reconhecimento de um processo de ensino-aprendizagem baseado na proposta histórico-cultural, os PGEs não apresentaram ações para a concretização desses conceitos.

O processo de aprendizagem, segundo o texto da PCSC (SANTA CATARINA, 2014), deve valorizar a aprendizagem e o desenvolvimento dos sujeitos. Nesse sentido, os conceitos apresentados pelos PGEs, se concretizados na prática, indicam a presença de aspectos que contribuem para a formação de um currículo organizado na perspectiva da formação integral dos sujeitos. Isso porque, se a gestão da escola compreende e tem como parâmetro a Proposta Curricular, as atividades escolares contribuem para a organização de um currículo flexível que oferece suporte para o processo de ensino-aprendizagem e que, conseqüentemente, está relacionado às necessidades e potencialidades de seus alunos e docentes.

De acordo com a PCSC:

Os processos de aprendizagem necessitam oferecer aos sujeitos um amplo leque de vivências e de atividades ao longo de todo o percurso formativo, haja vista que a realização de uma dada atividade não promove o desenvolvimento de todas as capacidades humanas; assim, importa que a escola promova atividades relacionadas a diferentes áreas do conhecimento, bem como a valores éticos, estéticos e políticos. (SANTA CATARINA, 2014, p. 38).

Quanto à compreensão do processo de aprendizagem, são apontados, pelos PGEs, diferentes definições. No entanto, seguindo o conceito apresentado pela PCSC, a escola deverá promover ações em diversas áreas do conhecimento, englobando, em seu currículo, uma formação integral dos alunos. Alguns PGEs assinalam, na descrição teórica, as dificuldades da escola em relação à concretização do processo de ensino-aprendizagem. De acordo com o PGE E1, a principal dificuldade está no grande número de professores ACT e iniciantes, assim como nos professores que resistem a mudanças.

Já para o PGE E7 (2015, p. 3):

As principais dificuldades encontradas no processo de ensino da escola, em quase todas as séries, são: falta de concentração, leitura e escrita, e a falta de entendimento da importância dos estudos. Se faz necessário ampliar e diversificar o acervo bibliográfico para realização de projetos de leitura e escrita, fortalecer e garantir o PENOA e o Mais Educação, programas esses, que vem a contribuir no processo.

Apesar de ambos os PGEs indicarem e reconhecerem as dificuldades que impedem a concretização do processo de ensino-aprendizagem, não são definidas ações para as fragilidades sinalizadas. Nesse sentido, destacamos que a gestão deve organizar estratégias não apenas para identificar as dificuldades, mas meios para superá-las, pois “a organização e a gestão são meios para atingir as finalidades do ensino” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 301).

Para o PGE E2 (2015, p. 2), é necessário comprometimento com o processo de ensino-aprendizagem, “considerando os aspectos científicos, tecnológicos, filosóficos e sociológicos, como forma de instrumentalização, para um fazer consciente e coletivo do processo de construção do conhecimento”. Para tanto, estabelece ações e metas para a concretização desse processo, entre as quais estão: “Aquisição e aparelhamento com tecnologias nas salas de aula, melhorando as estratégias de ensino-aprendizagem”; e “Diagnosticar as dificuldades para o bom andamento do processo de ensino-aprendizagem e criar estratégias a fim de que a aprendizagem aconteça” (E2, 2015, p. 3).

A gestão comprometida com o currículo escolar e, conseqüentemente, com o processo de ensino-aprendizagem tem consciência de que:

É preciso ter clareza de que o eixo da instituição escolar é a qualidade dos processos de ensino e aprendizagem que, mediante procedimentos pedagógico-didáticos, propiciam melhores resultados de aprendizagem. São de pouca valia inovações como gestão democrática, eleições para diretores, introdução de modernos equipamentos e outras, se os alunos continuam apresentando baixo rendimento escolar e aprendizagens não consolidadas. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 301).

Sinalizamos que, entre os PGEs selecionados, aparecem frequentes indicações de parcerias com profissionais e empresas realizadas pela escola como referência a um aprimoramento do processo de aprendizagem. Segundo o PGE E3 (2015, p. 2), “Muitas vezes a escola promove parcerias com profissionais para realização de palestras, atendimentos particulares, visando enriquecer a aprendizagem e bem estar dos nossos estudantes”. Nessa mesma direção, o PGE E4 (2015, p. 2) aponta que “A escola promove parcerias com profissionais da saúde, justiça, cultura, esporte e lazer para participação em palestras conforme necessidade da escola, visando enriquecer a aprendizagem e bem estar dos nossos estudantes”.

5.1.2 Metodologia de ensino

Apesar de considerar cada escola como única, Libâneo, Oliveira e Toschi (2011) ressaltam algumas características importantes para sua organização. Entre elas, estão a relevância da “estrutura organizacional e a boa organização do processo de ensino e aprendizagem, que consigam motivar a maioria dos alunos a aprender” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 303). Nesse sentido, está relacionada ao processo de ensino-aprendizagem uma série de requisitos que desafiam e possibilitam a gestão, juntamente com

toda a equipe, a promover estratégias que variam de acordo com as necessidades de seus educandos.

Nessa perspectiva, o que notamos é a importância de estabelecer um currículo que, ao mesmo tempo que está em ação, está em formação. Ou seja, é preciso propiciar condições para a conformação de um documento flexível, uma vez que o processo de ensino-aprendizagem deve ser condizente com a realidade da escola. Para tanto, devem ser sinalizadas potencialidade e fragilidades desse processo, assim como criar estratégias de intervenção e solução desses problemas.

Estão presentes na definição curricular vários fatores e conceitos culturais, sociais, pedagógicos e políticos. Dessa maneira, conforme Sacristán (2000, p. 15), “quando definimos currículo estamos descrevendo a concretização das funções da própria escola e a forma particular de enfocá-las num momento histórico e social determinado, para um nível ou modalidade de educação, numa trama institucional, etc.”. Desse modo, o currículo abrange não apenas o que é ensinado nas escolas, mas como será a organização desse processo, o qual varia de acordo com os sujeitos e a disponibilidade dos ambientes.

A organização do processo educativo, nesse sentido, perpassa pelas metodologias de ensino. Esse aspecto é decisivo para a concretização do currículo real, pois, como afirma Paro (2016, p. 111), não basta apenas selecionar conteúdos, “é preciso transformar inteiramente a própria maneira de levá-los aos jovens estudantes”. A maioria dos PGEs analisados não traz conceitos e ações que definem como é adotada e trabalhada a metodologia de ensino em suas escolas.

O PGE E5 compreende a metodologia de ensino como direito dos alunos:

O desafio é oferecer práticas que se dirijam para essas mudanças. As ações devem ser trabalhadas na valorização do aluno, como ser ativo e participativo, um sujeito que faz parte do processo, acreditando nas suas potencialidades, respeitando as diferenças, as limitações e o tempo de cada um no processo de aprendizagem. (E5, 2015, p. 3).

O desafio apresentado pelo PGE opera o currículo escolar de maneira significativa, uma vez que assume o compromisso de estabelecer metodologias de ensino que buscam respeitar as necessidades e as potencialidades dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Recio e Rasco (2013, p. 281) definem o currículo por meio das afirmações de Stenhouse (1987), “quando afirmou que o projeto curricular são duas coisas; uma nova maneira de entender o conhecimento e uma nova maneira de ensiná-lo”. Nesse caso, a ausência de afirmações e ações assumidas pelos PGEs em relação à metodologia de

ensino opera o currículo, pois a falta de clareza sobre como ensiná-lo aponta possíveis fragilidades quanto ao processo educativo da escola.

5.1.3 Relação professor-estudante

Entre as orientações para a elaboração do PGEs, a relação professor-estudante é um dos requisitos a serem incluídos na dimensão pedagógica. A transformação do currículo e as propostas que concretizam esse documento em ação estão imbricadas nessa relação. A concretização das ações pedagógicas, ainda que cercadas e envolvidas pelas ações de outros atores, são, na maioria das vezes, desenvolvidas na relação professor-estudante. Para o PGE E6 (2015, p. 3), que tem como embasamento do processo de ensino-aprendizagem os conceitos da PCSC, “O professor deverá ser um incentivador, instigador, agente de transformação no processo de ensino e aprendizagem, socializador do conhecimento atingindo níveis de desenvolvimento potencial dos alunos”. Portanto, a concretização do currículo nessa relação está interligada às concepções e às ações da gestão quanto às possibilidades e estratégias encontradas para melhorias dessa relação no espaço escolar.

A ação do professor, no que tange ao processo de ensino-aprendizagem, como mediador do processo é apresentado pelo PGE E5 (2015, p. 3):

Caberá ao professor fazer a mediação entre o aluno e o objeto de estudo, orientando-o em todos os processos que o levam à construção de conceitos, valores, atitudes e habilidades que lhe permitirá crescer como cidadão que desempenhará uma influência verdadeiramente construtiva na sociedade e levando em consideração que aula não é uma coisa que se dá, mas que se constrói na relação entre docente e educandos. A questão fundamental é o desenvolvimento das potencialidades, diferente de aquisição. Esse processo acontece de forma interacionista, integrada, o que vai oportunizar o desenvolvimento da capacidade crítico-reflexiva, percebendo as contradições e a diversidades nas relações.

A intervenção dos professores como atores conformadores do currículo se constitui a partir de aspectos pedagógicos, políticos e sociais. Esses valores e perspectivas são decorrentes das formações profissionais, dos aspectos do espaço e do tempo oferecidos pelas escolas e das questões administrativas, legais e políticas que interferem nas ações pedagógicas dos professores e, conseqüentemente, na transformação do currículo em prática pedagógica e no processo de ensino-aprendizagem.

[...] os professores não decidem suas ações no vácuo, mas no contexto da realidade de um posto de trabalho, em uma instituição que tem normas de funcionamento, às vezes estabelecidas pela administração – e, outras ocasiões, excessivamente

determinadas –, pela política curricular, pelos órgãos de governo de um centro ou pela simples tradição, muitas vezes, aceita – talvez demasiadamente – sem discutir. (ACOSTA, 2013, p. 190).

Considerando a importância da relação professor-estudante para a concretização do currículo enquanto documento em ação e em formação, buscamos sinalizar, entre os PGEs selecionados, a relevância impregnada pela gestão a essa relação e às estratégias e metas apresentadas para seu aprimoramento e concretização.

Essa compreensão é encontrada no PGE E10 (2015, p. 3):

A nosso ver, a relação estabelecidas entre professores e alunos constituem o cerne do processo pedagógico. É impossível desvincular a realidade escolar da realidade de mundo vivenciadas pelos alunos, uma vês [sic] que essa relação é uma rua de mão dupla pois, ambos professores e alunos podem ensinar e aprender através de suas experiências.

Sinalizamos que, de maneira geral, há carência no que tange a metas e ações para esse item; porém, entre os PGEs que apontaram essa relação em seu diagnóstico, indica-se a sua relevância e avalia-se como apropriada. Para o PGE E3 (2015, p. 3), “A relação professor/aluno e suas metodologias sempre há o intuito de diálogo e mediação do conhecimento pré elaborado, partindo do que o aluno já sabe sem prejudicar o conhecimento científico a ser conquistado”. Para o PGE E8 (2015, p. 3), o reconhecimento da interdisciplinaridade interfere de maneira positiva no relacionamento entre professor e aluno, pois ambos “passam a perceber a natural interdependência entre as disciplinas, proporcionando diálogo entre estas, relacionando-as entre si e, desta forma melhor compreender os conteúdos e na formação integral”.

Contudo, a gestão que reconhece a relação entre docentes e discentes indica possibilidades de valorização do conhecimento desses sujeitos na formação do currículo escolar e, conseqüentemente, se constitui na ação entre os sujeitos. De acordo com Arroyo (2013, p. 115), o currículo precisa valorizar as experiências dos professores e dos alunos e, para tanto, se faz necessário “criar estratégias para trazer aos processos de ensino e aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica, política, cultural, que interrogam seu pensar e seu viver”.

Os aspectos contemplados nos PGEs sinalizam a importância do relacionamento professor-aluno para o processo de ensino-aprendizagem; além disso, é apresentada como fundamental para o desenvolvimento do processo pedagógico. A gestão que reconhece essa relação indica possíveis aspectos de formação de um currículo que valoriza os atores que

concretizam a sua forma real, ou seja, desenvolve um currículo com concepções de valorização da relação professor-aluno para o aprimoramento da qualidade do ensino e da aprendizagem.

Entre os PGEs, destacamos ações apresentadas pelo E7 em situações em que a relação entre professores e estudantes não estão adequadas, ao que a gestão considera como válida. No decorrer da descrição teórica, o documento aponta que existem algumas exceções que prejudicam o bom relacionamento:

Há educandos com dificuldades de aprendizagem e há os com dificuldades de cumprir normas, assumir responsabilidades, respeitar colegas e professores. Para estes a disciplina é construída a partir da apresentação de normas traçadas coletivamente pela Comunidade Escolar. Quando necessário é feito o registro das ocorrências. Na medida do possível, o Professor procura resolver os problemas disciplinares. Quando não resolvidos são encaminhados à equipe gestora, pais, conselho tutelar, delegacia de polícia, nos casos de infrequência encaminha-se ao APOIA. (E7, 2015, p. 3).

Nesse sentido, podemos ressaltar aspectos que operam o currículo escolar, pois a maneira como a gestão organiza e estabelece critérios administrativos interfere na prática profissional e, assim, na relação professor-aluno. Como podemos perceber no trecho citado acima, as decisões e as articulações em torno dos problemas de indisciplina seguem uma estrutura determinada pela escola. Nesse caso, Sacristán (2000, p. 166) afirma que “o professor não decide sua ação no vazio, mas no contexto da realidade de um local de trabalho, numa instituição que tem suas normas de funcionamento marcadas as vezes pela administração, pela política curricular [...]”, entre outros fatores que são apenas aceitos ou discutidos democraticamente.

A relação professor-aluno também é cercada por uma série de elementos que às vezes estão ocultos nas atividades da escola, mas que fazem toda a diferença nessa relação e no currículo em ação. A organização do ambiente, os materiais pedagógicos disponíveis, a compreensão de ser humano, a concepção de aprendizagem assumida pela escola e o próprio planejamento coletivo e individual são elementos conformadores dessa relação que sustenta o processo de ensino-aprendizagem. Afinal, para Sacristán (2000, p. 202), “o ensino não é uma mera interação entre professores e alunos”; no decorrer dessa relação, há outros atores e indicadores que interferem até mesmo na disposição dos conteúdos escolares ou das práticas avaliativas.

Se a gestão propicia a organização de um currículo para atender as demandas da realidade escolar e concebe a formação humana e integral, há possibilidade de estabelecer

uma relação de trocas de experiências e de perceber, por meio dela, novas metodologias de ensino ou a reorganização curricular. Caso o currículo tenha necessidade de atender apenas aos processos avaliativos de avaliações em larga escala, essa relação é deixada de lado por não ser imperativa, pois os conteúdos já estão programados para tal finalidade.

5.1.4 Reuniões pedagógicas

Entre o currículo prescrito e sua concretização e transformação no espaço escolar, operam uma série de fatores relacionados à organização da escola. Entre aqueles indicados para o diagnóstico pedagógico da escola na elaboração dos PGEs estão questões como matrículas, reuniões pedagógicas e acompanhamento das atividades pelos pais. É em meio ao desenvolvimento desses e de outros tantos elementos que o currículo da escola está em formação e ação.

As reuniões pedagógicas são uma oportunidade de a gestão organizar momentos de discussões e decisões coletivas entre os atores que atuam sobre o currículo escolar. As orientações para os PGEs estabeleciam que a dimensão pedagógica deveria contemplar reuniões pedagógicas, cursos e seminários. Os referenciais teóricos dos Planos, em geral, não apresentaram descrições sobre essa abordagem; porém, algumas metas e ações condizem com esses requisitos. Para o PGE E2 (2015, p. 3), uma das metas é “Promover reuniões pedagógicas periodicamente construindo coletivamente o projeto de educação desejado”. O PGE E3 (2015, p. 3) aponta como ação promover “Cursos GERED, Seminários, organizar semana recesso para estudo”, com o objetivo de “Promover Formação continuada”. O PGE E4 (2015, p. 2) inclui, na descrição pedagógica, que “Também são promovidos cursos de aperfeiçoamento pela Escola/GERED na semana de início do ano letivo, durante o recesso escolar de julho e ainda durante o ano todo por área pela GERED”.

Libâneo (2017) esclarece que a formação continuada é um dos requisitos que devem estar presentes na organização da gestão. Nesse sentido, ela é

condição para aprendizagem permanente e para o desenvolvimento pessoal, cultural e profissional de professores e especialistas. É na escola, no contexto de trabalho, que os professores enfrentam e resolvem problemas, elaboram e modificam procedimentos, criam e recriam estratégias de trabalho e, com isso, vão promovendo mudanças pessoais e profissionais. (LIBÂNEO, 2017, p. 187).

Nesse sentido, apesar das poucas ilustrações encontradas nos PGEs sobre esses elementos, destacamos a ação do PGE E8 (2015, p. 5) de “Proporcionar cursos de aperfeiçoamento aos professores”. Essa ação tem como objetivo:

Compreender a Interdisciplinaridade com vistas à formação integral e integrada; estudar a Proposta Curricular de Santa Catarina. Identificar alunos com necessidades especiais, dificuldades de aprendizagem e construir as adaptações curriculares necessárias para seu desenvolvimento. (E8, 2015, p. 5).

Nesse caso, o Plano aponta o reconhecimento da gestão em relação às adaptações curriculares, assumindo o currículo como documento flexível, que pode ser reorganizado para melhorias no processo de aprendizagem. Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 300-301), “a organização escolar necessária é aquela que melhor favorece o trabalho do professor, existindo uma interdependência entre objetivos e as funções da escola e a organização e a gestão do trabalho escolar”. Nessa situação, conseqüentemente, deverão ser desenvolvidas ações quanto à reorganização do ensino.

Assim como já mencionamos, o currículo deve ser compreendido como um documento que se materializa nas ações desenvolvidas na escola, sem esquecer que há fatores externos ou políticas curriculares que orientam a sua realização na escola. Porém, os espaços de decisões coletivas e o reconhecimento da importância da organização de cursos, seminários e reuniões pedagógicas pela gestão são determinantes para o sucesso e o andamento das atividades curriculares.

Em alguns PGEs, são mencionados, como reuniões pedagógicas, os conselhos de classe. De acordo com o PGE E8 (2015, p. 3), “Quanto aos conselhos de classe, são considerados espaços prioritários de discussão pedagógica da gestão democrática, de forma participativa e acontecem em quatro momentos bimestralmente”. Por sua vez, o PGE E1 (2015, p. 4) tem como meta “Viabilizar a promoção de Conselhos de Classe participativos, envolvendo a participação de todos os segmentos da comunidade escolar”.

Nos apontamentos sobre os conselhos de classe, estão presentes questões relacionadas à participação. Esta, para Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 328), “é o principal meio para assegurar a gestão democrática, possibilitando o envolvimento de todos os integrantes da escola no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar”. A concretização de conselhos de classe participativos como oportunidade para discussões em torno de questões pedagógicas é um passo importante para a formação de um currículo que atenda às expectativas de seus alunos. Ao mesmo tempo que avalia as ações, propõe

alternativas para a correção das fragilidades apontadas. Esse deveria ser um dos itens indispensáveis na descrição pedagógica de todo Plano de Gestão.

5.1.5 Acompanhamento das atividades de aprendizagem dos estudantes pelos pais

A maneira como a gestão reconhece, valoriza e propõe ações para a participação e o acompanhamento das atividades de aprendizagem dos estudantes pelos pais também impacta a organização escolar e, conseqüentemente, o currículo, pois o reconhecimento dessa participação está vinculado aos princípios de gestão adotados pela instituição.

Entre os PGEs selecionados para análise, encontramos apontamentos sobre essa participação que variam entre aspectos legais, problemas na concretização e algumas alternativas para superar as fragilidades; em outros PGEs, não foram localizadas menções sobre esse acompanhamento. Para o PGE E3 (2015, p. 2), a principal dificuldade dos pais para acompanhar as atividades de aprendizagem dos filhos é “a falta de tempo para atender os filhos; diferença de nível de estudo entre ele; nervosismo dos filhos; maior preocupação com o esporte e lazer do que com o estudo”. De acordo com o Plano (E3, 2015, p. 2),

A escola realiza entrega de boletins aos pais com a participação dos filhos para que possam acompanhar o desenvolvimento escolar dos mesmos. São realizadas reuniões com as turmas e Assembleias, onde discute-se o aprendizado das crianças e organização da escola, permitindo maior participação de todos.

O PGE E4 (2015, p. 2-3) também apresenta como é a participação dos pais em sua escola:

A presença dos pais na escola é facilitada, pois é disponibilizado dias e horários diversos, mesmo assim a presença dos pais na escola não é assídua. Também são convocadas reuniões por turma com a presença dos pais durante o ano letivo, para tratar de assuntos relacionados ao processo ensino aprendizagem. Um dos principais argumentos dos pais para justificar a falta de acompanhamento das atividades escolares é a falta de tempo para atender os filhos, pois muitas mães trabalham fora e também fazem o trabalho doméstico.

O PGE E7 assinala, na descrição pedagógica, que a participação dos pais é facilitada; porém, há resistência na participação, principalmente dos pais de alunos com indisciplina. Segundo o PGE E9 (2015, p. 2), “A forma de atendimento aos pais de nossa escola é individual, quando tiver necessidade e, também, coletiva quando solicitados e/ou reuniões de pais ou por turmas [...]”.

Entre os PGEs, podemos perceber que há preocupações sobre a participação das famílias na escola; metas e ações propõem atividades para a participação. Entre as alternativas, está a ação do PGE E2 (2015, p. 4), que propõe “Alimentar o Blog da Escola, criar murais e canais de comunicação com as famílias através de bilhetes e meios de comunicação”, com o objetivo de “Aproximar os pais da escola responsabilizando-os pela participação no processo educacional dos filhos; Envolver a comunidade e os pais nos eventos promovidos pela escola”.

Entretanto, o que persiste entre os Planos são concepções de participação atreladas a convites e reuniões. Nesse sentido, podem ser apontadas fragilidades quanto ao processo democrático das escolas no que se refere à participação e ao acolhimento dos pais. A participação não pode ser concedida apenas quando necessária, ou melhor, não deve ser reconhecida como um processo de liberação ou restrição, pois, “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” (PARO, 2016, p. 25).

Nesse âmbito, podemos destacar algumas fragilidades que operam o currículo das escolas em relação à compreensão e ao sentido atribuído a participação. A participação por meio de reuniões, assembleias e convites é importante, desde que não esteja limitada, estagnada apenas por essas ações. Portanto, o currículo pensado de maneira democrática e participativa celebra, entre outras ações, as opiniões e a realidade da escola, a qual pode ser explorada por meio da colaboração e do acompanhamento dos pais nas atividades de aprendizagem.

De modo geral, os PGEs apresentam variações em torno da compreensão de conceitos essenciais para a formação do currículo e dos processos que concretizam esse documento. Por mais que pertençam a uma mesma rede de ensino, os PGEs não seguem uma mesma compreensão, por exemplo, que sustente o processo de ensino-aprendizagem. Além disso, esse é um conceito muito bem definido pela própria Proposta Curricular da rede estadual de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), a qual contempla as escolas em que foram elaborados os PGEs.

5.2 ELEMENTOS QUE OPERAM O CURRÍCULO DA ESCOLA PÚBLICA: A ORGANIZAÇÃO DOS CONTEÚDOS CURRICULARES E OS PROCESSOS AVALIATIVOS

O currículo, enquanto documento flexível, também está condicionado por elementos sociais, econômicos e políticos. Por isso, ao mesmo tempo que está em ação, está em formação, uma vez que envolve diferentes atores e, conseqüentemente, condicionantes atrelados às questões de poder e de decisão. Entre os diferentes fatores, estão políticas curriculares, comunidade escolar, instituições privadas, ações políticas e administrativas do Estado.

A constituição do currículo escolar, nesse sentido, foi sendo elaborada e compreendida em ângulos diversos, que variaram conforme os acontecimentos históricos que interferiam no desenvolvimento de políticas educacionais. Igualmente, as decisões sobre os conteúdos contemplados por esse documento e as avaliações da aprendizagem estiveram presentes nesse processo e continuam sendo aspectos operantes do currículo escolar, sobretudo das instituições públicas. Assim, ao analisar os PGEs selecionados no quis diz respeito às questões pedagógicas, elegemos a categoria de análise apresentada nesta seção, a qual aborda como os PGEs desenvolvem a organização de conteúdos e projetos pedagógicos, bem como estruturam a organização da avaliação no espaço escolar.

5.2.1 Conteúdos curriculares e projetos pedagógicos

Entre os itens sinalizados para contemplar a dimensão pedagógica estão os conteúdos curriculares e sua adequação à Proposta Curricular de Santa Catarina e ao documento *Orientação curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica*²⁰. Buscamos analisar a apresentação dos PGEs em frente a esse conceito, uma vez que a seleção de conteúdos é um dos grandes desafios envolvidos na conformação do currículo. Grande parte dos estudos relacionados a esse documento indicam os conteúdos escolares e as implicações de suas seleções como primordiais para o seu desenvolvimento. De acordo com Sacristán (2013, p. 17), “O conceito de currículo e a utilização que fazemos dele aparecem

²⁰ Esse documento foi apresentado para as escolas estaduais catarinense em setembro de 2011. De acordo com o seu texto de apresentação, o documento “foi produzido, ancorado nas discussões realizadas, conjuntamente, entre SED/GEREDs/escolas, ao longo dos últimos anos e nos documentos das diferentes esferas de produção de orientações pedagógicas e legais, conforme se observa ao longo da leitura, a fim de que se possa objetivar um dos aspectos curriculares: conceitos e conteúdos essenciais para nortear a ação docente no que há de mais fundamental” (SANTA CATARINA, 2011, p. 4).

desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar”.

As polêmicas em torno dos conteúdos dos processos de ensinar constituem, se dúvida, o debate por excelência na educação. Sobre esses conteúdos são feitas escolhas sobre o papel da escolarização nas sociedades atuais, junto ou competindo com a influência de outros agentes culturalizadores, a responsabilidade da instituição escolar perante a cultura, o tipo de participação que se deseja para os diferentes cidadãos em função da capacitação que lhes é oferecida e pela divisão do capital cultural entre os grupos sociais. (SACRISTÁN, 2013, p. 28).

A educação obrigatória, para Alonso (2013), exige um currículo que, além de estabelecer conteúdos mínimos, selecione-os por etapas (anos, séries, ciclos...). Segundo o autor, “em um mundo no qual os saberes são cada vez mais provisórios, torna-se especialmente problemático definir quais os conteúdos devem ser inseridos na educação obrigatória” (ALONSO, 2013, p. 319). Ademais, a divisão dos conteúdos escolares, na maioria das vezes, é feita por meio das disciplinas. Esse modo de organizar e dividir a seleção dos conteúdos, conforme Santomé (2013b, p. 82), “dificulta a visão das dimensões políticas, sociais, desenvolvimentistas e econômicas que condicionam a atual pesquisa, bem como a produção, a utilização e o acesso ao conhecimento nessas áreas científicas”.

A Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), juntamente com o PPP das escolas, são documentos indicados para a elaboração dos PGEs, não apenas quanto aos conteúdos, mas em todas as dimensões da gestão escolar. Entre os Planos selecionados, a organização dos conteúdos citada na dimensão pedagógica está alinhada à proposta curricular. Porém, não são apresentadas ações que reafirmem a organização curricular vinculada aos documentos tidos como orientadores. Já em alguns Planos, são mencionadas metas e ações, mas não contemplam, nas descrições, a organização curricular da sua escola.

O PGE E4 (2015, p. 2) aponta que “A programação curricular de cada nível de ensino obedece à legislação vigente. Na escola também são trabalhados os temas transversais conforme orientação da SED [...]”. De acordo com o PGE E7 (2015), a organização dos conteúdos está em conformidade com a Proposta Curricular e com o documento *Orientação curricular com foco no que ensinar: conceitos e conteúdos para a Educação Básica*. Nesse sentido, entende que “o currículo extrapola o ‘fazer’ pedagógico abrangendo elementos como grade curricular, disciplinas, conteúdos e conhecimento. É necessário resgatar os saberes que

o educando traz de seu cotidiano” (E7, 2015, p. 3). Assim, compreende que o trabalho escolar deve estar próximo dos educandos.

Considerar e abranger a diversidade e a riqueza cultural de todos da comunidade escolar é um dos desafios do currículo, principalmente quando é colocado em prática.

Construir um sistema educativo justo, que respeite a diversidade e esteja comprometido com projetos curriculares que combatem a discriminação implica, entre outras medidas, prestar muita atenção às políticas de recursos didáticos, de materiais curriculares, para que não funcionem como cavalos de Troia, cujos conteúdos não seriam aceitos pelos docentes, estudantes e suas famílias se estivessem conscientes das manipulações, dos erros e dos preconceitos ocultos em seu interior. (SANTOMÉ, 2013a, p. 226-227).

No PGE E5, podemos identificar a omissão diante da descrição da organização curricular dos conteúdos. Porém, o parecer do consultor sinaliza que:

O proponente contempla uma base pedagógica muito bem fundamentada na Proposta Curricular de Santa Catarina. No entanto, faltaram alguns aspectos importantes que foram orientados. [...] É preciso ainda considerar nesse momento os conteúdos curriculares que serão privilegiados nas disciplinas ofertadas. Questionar que currículo será privilegiado? Quais conteúdos serão adotados? Quais serão deixados de fora? [...]. (E5, 2015, p. 8).

No que tange aos questionamentos do parecerista, podemos fazer algumas indagações: em meio a tantos conhecimentos e acontecimentos históricos e atuais, quais conteúdos devem ser aceitos ou menosprezados? Nesse contexto, para Sacristán (2000, p. 23), o que é selecionado para fazer parte do currículo “não é algo neutro, universal e imóvel, mas um território controverso e mesmo conflituoso a respeito do qual se tomam decisões, são feitas opções e se age de acordo com orientações que não são as únicas possíveis”. No entanto, ressaltamos a importância do currículo constituído de conteúdos que abranjam também a realidade de seus educandos, como citado pelo PGE E7. Nesse sentido, o currículo torna-se um documento vinculado à escola, a qual impregna com ele e sobre ele os processos educativos e indica aspectos importantes para a concretização do processo de ensino-aprendizagem.

Ao avaliar a escolha dos conteúdos curriculares, Sacristán (2013, p. 23) destaca os seguintes questionamentos:

[...] em primeiro lugar o que adotamos como conteúdo e o que deixamos de lado? Afinal, sem conteúdos, todo o resto se limitaria a um mero formalismo [...]. Depois, temos de nos fazer as perguntas sobre o valor que o currículo escolhido tem para os indivíduos e para a sociedade, bem como qual valor permanece dentro dessa opção.

Os conteúdos selecionados são parte integrante do currículo escolar e neles também estão presentes questões ideológicas e de poder. Para Santomé (2013a, p. 226), “urge repensar esse conhecimento que as instituições escolares consideram básico e que muito poucas pessoas costumam questionar. É preciso ter presentes quem seleciona tais conteúdos, como o faz, qual sua razão e porque não elege outros conteúdos”. Os questionamentos evidenciados pelo autor demonstram o quanto a escolha dos conteúdos interfere na conformação do currículo escolar.

Entre os PGEs selecionados, podemos identificar algumas ações e metas relacionadas à organização dos conteúdos curriculares. O PGE E9 (2015, p. 3) lista como meta “Criar condições para que todos os alunos desenvolvam suas capacidades e aprendam os conteúdos necessários para a vida em sociedade”. O PGE E8 (2015, p. 6), por sua vez, propõe como ação “manter a ampliação da jornada escolar e a organização curricular na perspectiva da Educação Integrada e Integral”, com o objetivo de:

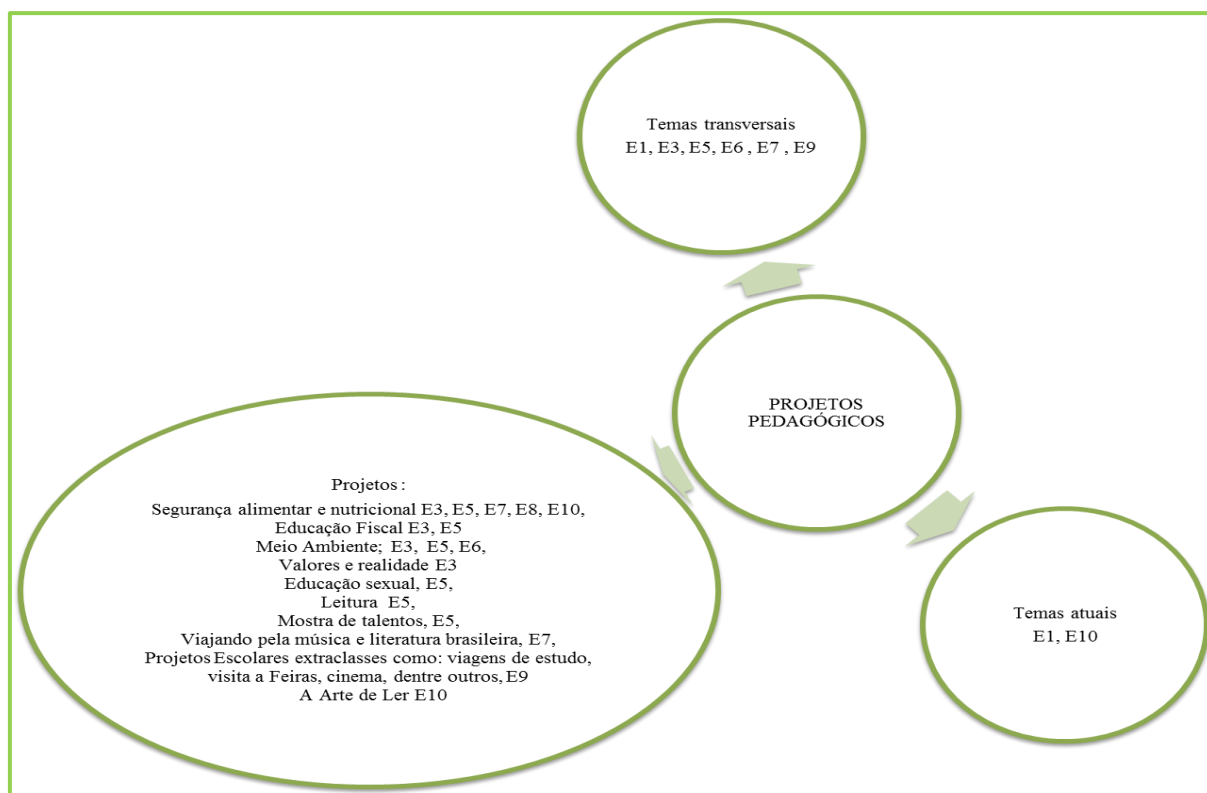
Fundamentar propostas de ampliação dos espaços educacionais na expansão das oportunidades educativas, no compartilhamento da tarefa de educar entre professores, família, comunidade e outros atores, na complementação do horário escolar com outras atividades educativas que ampliam as áreas de conhecimento numa perspectiva de educação integrada e integral. (E8, 2015, p. 6).

A organização dos conteúdos, na perspectiva da educação integral, segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014, p. 26), assume o “conhecimento como artefato humano produto e produtor de cultura, constitutivo das relações entre sujeitos, deles com o mundo e com a natureza”. Portanto, o reconhecimento da gestão em relação à organização dos conteúdos curriculares, com o objetivo de promover a formação integral, oferece aspectos que operam o currículo em favor da realidade dos sujeitos.

Vinculada aos conteúdos escolares, os PGEs dispõem sobre a organização de projetos Pedagógicos. A maioria dos Planos analisados descreve a organização de projetos com temas variados e o trabalho com temas transversais, como podemos ver na Figura 21, a seguir.

Os projetos pedagógicos apresentados na Figura 21 são desenvolvidos nas escolas, conforme indicado pelos PGEs. Uma das ações propostas pelo PGE E6 (2015, p. 7) está voltada ao trabalho com temas multidisciplinares, tendo como objetivos “Trabalhar os temas multidisciplinares tais como: Educação Preventiva, educação ambiental, bullying, diversidade, educação para o trânsito, inserindo-os no contexto do currículo escolar”.

Figura 21 – Organização de projetos pedagógicos



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Quanto ao trabalho com projetos e temas, salientamos os PGEs E8 e E10, os quais definem como meta o trabalho de diferentes temas em parceria com empresas e associações. O PGE E8 (2015, p. 7) tem como meta “Possibilitar parcerias com empresas no desenvolvimento de temas como: Voluntariado, cooperativismo, Preparação para o Trabalho, etc”. Nesse sentido, uma das metas do PGE E10 (2015, p. 4) é “Incentivar os alunos e professores a participar dos projetos voltados ao resgate de valores, em parceria com clubes sociais e associação comunitárias”. Podemos, então, questionar as implicações, no currículo escolar, do trabalho de temas por meio de parcerias. Quais são as interferências, na organização do currículo, de temas trabalhados por associações ou empresas? São aspectos importantes que operam o currículo escolar que precisam ser questionados: estão articulados aos conteúdos curriculares? De que forma? Ou apenas ocupam o tempo escolar e de conteúdos curriculares? Quais são as consequências dessas parcerias para o trabalho desenvolvido pelas escolas públicas?

A seleção dos conteúdos também opera no currículo escolar, pois concretiza desejos e objetivos na maneira como são organizados. O PGE E10 (2015, p. 3) segue as orientações da Proposta Curricular (SANTA CATARINA, 2014), do documento orientador (SANTA CATARINA, 2011) e do PPP da escola, com o fim de atender ao “desafio de promover a

melhoria da qualidade da educação, com elevação da oferta dos índices de aprendizagem com foco nos resultados e a permanência dos alunos na escola”. Nesse âmbito, indicamos aspectos que direcionam a organização curricular para o alcance de índices, desconsiderando a principal finalidade da escola, que é apropriação dos conteúdos científicos e a formação integral dos sujeitos e que não deve ser traduzida apenas por processos quantificados.

A atuação dos profissionais da educação e os próprios alunos estão vinculados à disposição do currículo enquanto um documento oficial e prescrito. Desse modo, para Sacristán (2000), ao passar pela escola, o aluno relaciona-se com uma série de conteúdos que são previamente selecionados e organizados. Para o autor, o currículo escolar passa a atender às exigências de uma sociedade que evidencia o conhecimento conectado ao mercado de trabalho. “A ordenação do currículo faz parte da intervenção do Estado na organização da vida social. Ordenar a distribuição do conhecimento [...] é um modo não só de influir na cultura, mas também em toda a ordenação social e econômica da sociedade” (SACRISTÁN, 2000, p. 108).

5.2.2 Avaliação da aprendizagem

Os desafios e os objetivos referentes à organização curricular também estão centrados nos processos de avaliação da aprendizagem. Nesse caso, as diferentes concepções atribuídas às avaliações operam o currículo das escolas e transformam os rumos da educação pública. Como já citamos anteriormente, o currículo articulado com as avaliações em larga escala, as quais traduzem o sucesso da educação em números, propõe uma organização de conteúdos e de metodologias centrada em um único objetivo, deixando de lado especificidades da escola. Por outro lado, o currículo em ação se transforma por meio de processos avaliativos, mas quando compreendidos como caminhos que buscam aprimorar e estabelecer novos propósitos aos rumos da escola, tornando-se essencial para a organização de todas as dimensões, especialmente no que se refere ao processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, as análises dos PGEs indicam aspectos que operam o currículo escolar por intermédio de dois processos de avaliação. O primeiro diz respeito ao item avaliação da aprendizagem; já o segundo está relacionado ao desempenho acadêmico de estudantes em avaliações externas e a rendimento escolar, aprovação e reprovação. Esses dois direcionamentos apresentam a organização e a compreensão da gestão das escolas em relação aos processos avaliativos.

Um dos principais fatores que operam o currículo escolar são as políticas de avaliação educacional. Avaliar faz parte do processo educativo e está sempre em constante discussão. Para Méndez (2013, p. 299), “a avaliação educacional ocupa um lugar de destaque no currículo [...] incidindo no programa e no valor do que entra ou não no currículo [...]”. Nesse contexto, para o autor, a avaliação torna-se um elemento indispensável, desde que “nela se criem as possibilidades e que ela se converta em um recurso valioso, crível e factível, que agregue informações úteis para estimular e reorientar a aprendizagem dos alunos, se necessário” (MÉNDEZ, 2013, p. 311).

Quanto à avaliação da aprendizagem, o PGE E1 (2015, p. 3) aponta que “há um esforço por parte dos educadores em manter a unidade e a coerência dos critérios avaliativos. Percebe-se um avanço significativo no sentido de colocar em prática as decisões coletivas a favor da melhoria da aprendizagem dos educandos”. No PGE E2, uma das metas sugeridas está relacionada à avaliação da aprendizagem; portanto, propõe “debater os processos de avaliação escolar tendo em vista elevar a qualidade no processo educacional” (E2, 2015, p. 3). Nesse sentido, os PGE E3 e E4 assinalam que o processo de avaliação é contínuo e cumulativo, sendo que “expresso em notas, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos” (E3, 2015, p. 2). Para que isso se concretize, o PGE E4 (2015, p. 5) estabelece como ação o diálogo entre os atores da comunidade escolar, além de “utilizar instrumentos e metodologias capazes de diagnosticar as dificuldades e propor formas de recuperação paralela que possibilitem a aprendizagem significativa superando dificuldades”. Essa ação tem como objetivo “oferecer condições de planejamento e avaliação das ações desenvolvidas na escola” (E4, 2015, p. 5). Assim, a avaliação da aprendizagem é um dos meios encontrados pela gestão para aprimorar as práticas pedagógicas, operando sobre o currículo possibilidades de transformação e adequação às necessidades sinalizadas pelo processo avaliativo.

A conformação curricular oriunda dos processos de avaliação pode ser desenvolvida por caminhos diferenciados. A avaliação pode ser uma das maneiras de adequar e organizar o currículo e as práticas pedagógicas. De acordo com Rodrigues (2013, p. 522), a avaliação curricular pode ser uma importante ferramenta para o aprimoramento do currículo escolar, desde que sejam adotadas formas avaliativas que analisem “as diretrizes das políticas educativas e dos próprios currículos; os debates, as deliberações e os avanços [...] o papel e o protagonismo adotado pelas escolas e pelos atores da educação tanto nos projetos de avaliação curricular quanto nos de inovação educacional”.

Nessa lógica, o currículo ganha mais um aliado para adequar-se à realidade da escola e de seus atores educativos. Ao contrário dessa perspectiva, estão presentes nas escolas alguns processos de avaliação em larga escala que buscam avaliar apenas alguns dos conteúdos curriculares, desconsiderando o envolvimento dos protagonistas do processo de ensino-aprendizagem e a realidade das instituições escolares. Nesse caso, a intenção das avaliações é que os currículos se adaptem à nova ordem geral:

A concretização de significados do currículo não é alheia a esse clima de avaliação, que explicitamente pode ser vista no tipo de aprendizagem que fica ressaltada pelos sistemas de controle formal dominantes. A avaliação atua como uma *pressão modeladora da prática curricular*, ligada a outros agentes, como a política curricular [...]. (SACRISTÁN, 2000, p. 311, grifos do autor).

Os processos avaliativos das escolas estaduais de Santa Catarina também atendem a requisitos legais, que organizam esse processo, conforme indicam os PGE E5, E6, E7, E8 e E10. Para o PGE E6 (2015, p. 7), a ação referente à avaliação da aprendizagem tem como objetivo “realizar avaliação com as normas legais todas as atividades inerentes ao processo de ensino, oportunizando novas oportunidades”.

Conforme Portaria nº 54/2011, no Artigo 6º: Anos Iniciais: frequência e AP (aprovado), Anos Finais: Registro de 01 a 10 e AP (aprovado). Resolução nº 04/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais gerais para a Educação Básica em seu artigo 46 a avaliação educacional compreende a avaliação da aprendizagem. E também a Resolução 183/2013 que estabelece diretrizes operacionais para a validação do processo ensino aprendizagem nos estabelecimentos de ensino de Educação Básica e Profissional Técnica de nível médio integrantes do Sistema Estadual de Educação. A avaliação do processo de ensino aprendizagem de responsabilidade do estabelecimento de ensino, seguindo as diretrizes na presente resolução. (E10, 2015, p. 2-3).

Entre as diferentes funções atribuídas às avaliações, Sacristán (2000, p. 312) aponta que ela deve “servir de procedimento para sancionar o progresso dos alunos pelo currículo sequencializado ao longo da escolaridade, sancionando a promoção destes”. Portanto, a gestão deve agir para que se cumpra o processo avaliativo que tem como função a progressão e que também deve estar explícito pelo currículo. Porém, há possibilidades e a necessidade de tornar a avaliação um processo de reflexão sobre a prática do ensino, bem como das aprendizagens dos alunos, aprimorando a própria organização curricular. No geral, entre os PGEs, essa compreensão está exposta de maneira teórica, se estendendo da teoria para metas e ações apenas em dois documentos.

5.2.3 Rendimento dos alunos e desempenho acadêmico nas avaliações externas

Por outro lado, um dos itens mais bem contemplados na sequência de descrição teórica, metas e ações é o rendimento dos alunos quanto à aprovação e reprovação e ao desempenho em avaliações em larga escala. Todos os Planos selecionados abrangem esses itens. Em caso de ausência, o parecer do consultor indica que sejam inseridos os resultados dos desempenhos alcançados nas últimas avaliações e o desempenho escolar. Destacamos a análise desse item, por compreendermos que, no decorrer dos processos históricos da educação brasileira, interferem, nas políticas curriculares, concepções disseminadas por organismos internacionais e atores hegemônicos globais que desenham novas proposições para a educação pública, baseadas na economia e no mercado. Entre suas interferências, estendem-se processos de avaliação em larga escala que resultam em índices e *rankings*.

As avaliações em larga escala, nacionais e internacionais, incidem cada vez mais sobre a conformação do currículo. Para Arroyo (2013, p. 35), “As avaliações e o que avaliam e privilegiam passaram a ser o currículo oficial imposto às escolas”. E, nessa perspectiva, o currículo ideal passou a ser aquele que privilegia os conteúdos presentes nas avaliações descritas por modelos hegemônicos globais, que traduzem a qualidade educacional por números e índices que quantificam o desempenho educacional.

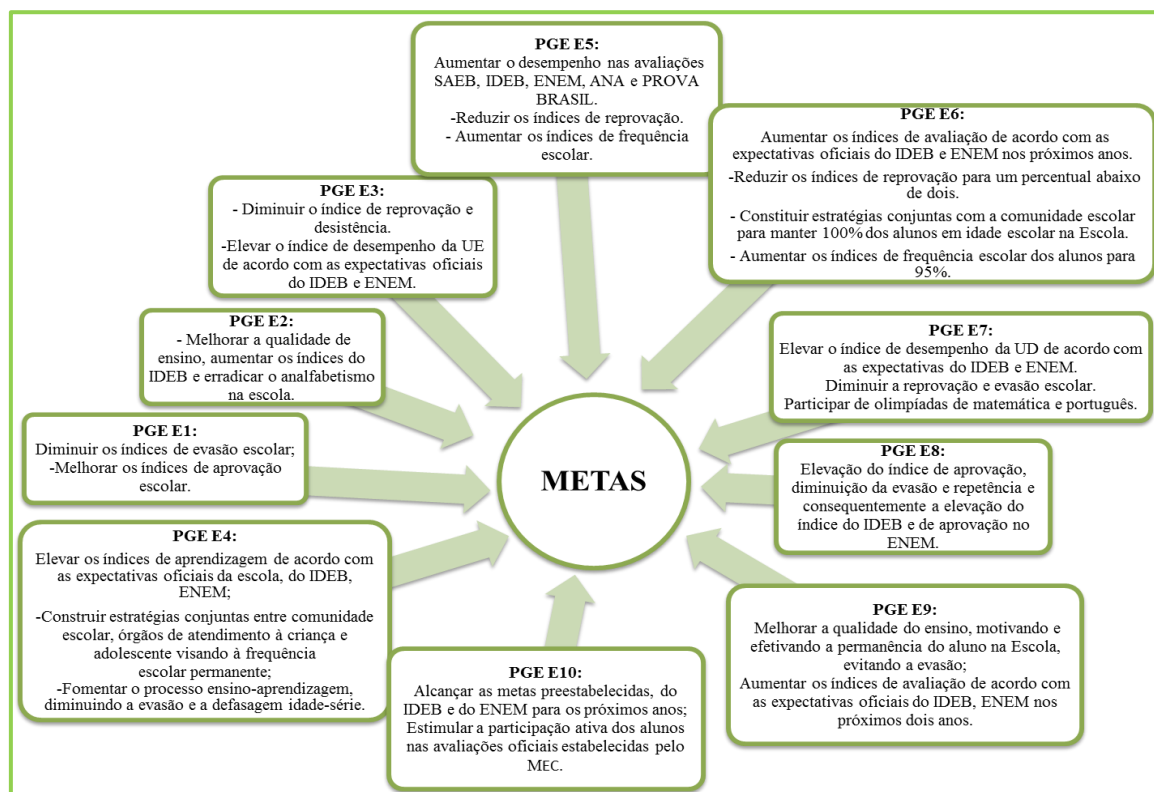
Nunca como agora tivemos políticas oficiais, nacionais e internacionais que avaliam com extremo cuidado como o currículo é tratado nas salas de aula, em cada turma, em cada escola, em cada cidade, campo, município, estado ou região. Caminhamos para a configuração de um **currículo não só nacional, mas internacional**, único, avaliado em parâmetro único. (ARROYO, 2013, p. 13, grifo nosso).

Esse novo modelo de avaliação que se espalha pelos sistemas educativos é aspecto apresentado para a educação pela ordem hegemônica presente neste momento. Assim, também configuram o currículo escolar, que “são a expressão do equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo num dado momento, enquanto através deles se realizam os fins da educação no sistema escolarizado” (SACRISTÁN, 2000, p. 17).

Entre os PGEs selecionados, estão dispostos rendimentos e desempenhos dos alunos e, para tanto, são indicadas metas e ações para melhorar os índices. O PGE E1 detalha, na descrição teórica, os resultados de avaliações desenvolvidas nos anos anteriores e ainda ressalta a necessidade de melhorar os desempenhos. Para isso, estabelece como metas “Diminuir os índices de evasão escolar” e “Melhorar os índices de aprovação escolar” (E1, 2015, p. 4). Para a concretização dessas metas, propõe, como ação, “realizar avaliações em

forma de simulado (semestralmente) com o objetivo de preparar e habituar os alunos para a participação nas avaliações externas” (E1, 2015, p. 5). Seguindo esse objetivo, todos os PGEs definiram metas relacionadas ao alcance de índices em avaliações externas e ao rendimento dos alunos (Figura 22).

Figura 22 – Metas apresentadas pelos PGEs em relação ao desempenho e rendimento dos alunos



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os processos avaliativos são importantes para o desenvolvimento educativo da escola e para adequações e reformulações no próprio currículo, desde que sejam concebidos como “uma oportunidade a mais de aprendizagem” (MÉNDEZ, 2013, p. 311). O alerta, nesse caso, é para as finalidades e as consequências da excessiva busca em atingir níveis e exigências avaliativas. Como podemos perceber, há uma grande preocupação em relação aos índices das avaliações externas. Assim, ao centrar-se nesses processos avaliativos, a escola, segundo Pacheco (2005, p. 149), passa a fazer “parte do projeto hegemônico”; afinal, essas avaliações são aplicadas em todo o país, indiferentemente de localização ou condição social e econômica em que a escola está inserida, como se todos atendessem a um único padrão curricular.

De acordo com Barleta (2015, p. 91), “A qualidade da educação apresentada como ‘qualidade total’ se converte em um elemento propulsor da produtividade, eficiência e eficácia

na perspectiva de atender os interesses do mercado abandonando progressivamente a ideia de democratização”. Por meio desse novo propósito, disseminado pelo discurso neoliberal, são implementadas políticas avaliativas que controlam o currículo. Além disso, esses processos avaliativos tornam-se “mecanismo de regular as expectativas e os interesses dos grupos sociais dominantes, transformando as escolas em locais burocraticamente controlados pela regra da meritocracia, ou seja, pelo aforismo ‘vale tanto quanto sabe’” (PACHECO, 2003, p. 77).

Nesse sentido, podemos encontrar aspectos que operam o currículo escolar, uma vez que as metas definidas sinalizam o empenho da gestão em fazer com que a escola atenda aos parâmetros estabelecidos por essas avaliações. A escola deve buscar estratégias para melhorias e a qualidade do seu ensino, pois “não há nada de errado em se exigir que a escola seja produtiva, desde que a medida de sua produtividade se refira ao *produto* que lhe cumpra oferecer: o aluno educado, ou melhor, a porção de cultura incorporada à personalidade do aluno pela ação da escola” (PARO, 2012, p. 188-192 apud PARO, 2015, p. 75).

Com os PGEs, os diretores assumem o compromisso de fazer com que suas escolas estejam entre as melhores colocadas, em níveis regionais, estaduais ou nacionais. O alerta que fazemos nesse âmbito é para as implicações desse compromisso no desenvolvimento do currículo das escolas públicas. Ao analisar os PGEs, parece existir uma necessidade de demonstrar e comprovar, por meio desses índices, o sucesso da escola e encontrar diferentes meios para soluções nos casos em que a escola “fracassou”.

5.3 O CURRÍCULO ESCOLAR A PARTIR DA FORMULAÇÃO E ADEQUAÇÃO DO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O Projeto Político-Pedagógico é um documento que reafirma a autonomia da escola, pois, ao mesmo tempo que atende a orientações legais, tem a possibilidade de organizar um documento orientador a partir dos objetivos e das especificidades presentes na instituição escolar. Para Veiga (2013, p. 14), “A principal possibilidade de construção do projeto político-pedagógico passa pela relativa autonomia da escola, de sua capacidade de delinear sua própria identidade”. Portanto, de acordo com a autora, é um espaço de oportunidade de diálogo e construção coletiva que sustenta a articulação entre o pedagógico e o político, os quais são inseparáveis.

Assim como o currículo, o Projeto Político-Pedagógico deve ser formulado conforme as orientações legais, culturais e sociais, envolvendo os profissionais da escola e a

comunidade escolar. Afinal, para ser o documento delineador dos caminhos da escola, precisa estar estreitamente relacionado à sua realidade e à de seus educandos. Santos (2017) alerta sobre o quanto é importante que o referido documento represente a identidade da instituição escolar, para então sustentar alternativas e possibilidades para o desenvolvimento de um currículo efetivo. Os problemas surgem quando o “currículo formal, que deveria integrar o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), tem pouca relação com a realidade da escola ou porque seu PPP foi copiado de outra escola ou porque se pagou uma assessoria externa à escola para elaborá-lo” (SANTOS, 2017, p. 7).

Entre os PGEs analisados, as principais inferências sobre o PPP estão ligadas a questões de elaboração, reestruturação e atualização. Há uma preocupação e a presença de algum desses elementos em praticamente todos os PGEs. Porém, não se encontra, de maneira esclarecedora, como serão organizados esses momentos e como eles serão articulados com os segmentos da comunidade. Como mencionado anteriormente, as orientações para a elaboração dos PGEs afirmam e reafirmam a sua relação com os PPPs das escolas em que foram elaborados.

No que tange à conformação do PPP a partir da participação da comunidade, podemos apontar fragilidades, uma vez que essa participação é elencada apenas por alguns documentos. O Decreto n.º 1.794/2013, que instituiu o PGEs e apresenta a organização da Gestão Escolar, dispõe, em seu Art. 3º, sobre a importância do vínculo entre comunidade e escola na elaboração do PPP:

Art. 3º A autonomia escolar, respeitada a legislação vigente, se manifesta por meio da participação da comunidade escolar na construção do Projeto Político-Pedagógico (PPP), como expressão de suas relações sociais internas e externas interdependentes e articuladas de forma pedagógica, administrativa e financeira.
Parágrafo único. O PPP deverá resguardar as normas específicas que disponham sobre atribuições institucionais e gestão democrática da educação pública, com vistas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e à adoção de critérios de organização da vida escolar. (SANTA CATARINA, 2013).

O texto do PGE E1 apresenta, em meio à descrição pedagógica, a participação da comunidade na elaboração do PPP como uma prática existente na escola. Segundo esse Plano, “A comunidade escolar envolve-se em algumas etapas da elaboração do PPP e na sua aprovação” (E1, 2015, p. 2). O PGE E6 (2015, p. 9) expressa apenas nas considerações finais que “Todas as ações previstas neste plano estão articuladas no PPP da Escola, que por sua vez também elaborado através dos anseios da comunidade escolar, frente ao diagnóstico e realidade da escola”. Porém, não são encontradas metas e ações que orientam como serão abordados esses anseios.

Quanto à participação da comunidade, o PGE E8 (2015, p. 4) é o único documento que define como meta a proposta de “Incentivo à participação efetiva dos professores e segmentos da comunidade escolar na estruturação e avaliação da proposta educativa do PPP da escola”. Para tanto, sustenta, em suas ações, a “Participação coletiva da avaliação e reestruturação do PPP”, com o objetivo de “Garantir a participação da comunidade escolar na construção, aplicação e avaliação do PPP” (E8, 2015, p. 5).

De acordo com o referencial teórico do PGE E10 (2015, p. 2), uma gestão democrática possibilita “[...] a efetiva participação dos pais nas decisões na escola, como na elaboração do P.P.P. e na administração dos recursos”. Entretanto, como nos demais Planos, não aponta metas e ações para a concretização dessa participação.

Um dos PGEs inclui o alerta do consultor sobre a falta de esclarecimento e a importância da participação na elaboração do Projeto Político-Pedagógico, como expresso a seguir:

Sugiro também, considerar a comunidade escolar e extraescolar, com suas expectativas e necessidades, pois a elaboração de um projeto de gestão, na perspectiva de gestão democrática colegiada, visa o alcance das metas e objetivos propostos pelo seu coletivo. É por essa perspectiva, que o desenvolvimento do PPP vislumbrará legitimidade institucional e adesão de forma colaborativa, configurando-se como o resultado da reflexão e ação conjunta. (E3, 2015, p. 8).

Em uma gestão democrática, a participação acontece espontaneamente: ela deve ser sempre incentivada, não pode ser uma prática que ocorre apenas quando permitida pelo gestor. A participação, nesse caso, é também compreendida como corresponsabilização de pais, professores, alunos e associações participar da elaboração, do cumprimento e da avaliação do PPP, sem se esquecer da responsabilidade e participação das Secretarias de Educação nesse processo (VEIGA, 2009):

A ideia-chave de projeto é, então, de unidade e considera o coletivo em suas dimensões de qualidade técnico-política e de democracia participativa. A construção, a execução e a avaliação do projeto são práticas sociais coletivas, fruto da reflexão e da consistência de propósitos e intencionalidades. Para que a escola seja espaço e tempo de inovação e investigação e se torne autônoma é fundamental a opção por um referencial teórico-metodológico que permita a construção de sua identidade e exerça seu direito à diferença, à singularidade, à transparência, à solidariedade e à participação. (VEIGA, 2009, p. 165).

Nesse sentido, o currículo encontra sustentação em um Projeto Político-Pedagógico elaborado a partir da realidade da instituição. O PPP é como uma bússola que direciona e aponta possibilidades para a concretização das funções sociais, políticas e pedagógicas da

escola. Portanto, deve ser pensado e repensado para atender às singularidades e às pluralidades que demarcam o ambiente escolar. É no decorrer dos conflitos do dia a dia que novas propostas e alternativas podem ser inseridas no PPP, pois, na educação, quando necessário, é preciso mudar rotas e seguir caminhos diferentes, mas isso só é possível por meio da gestão democrática.

Alguns PGEs apresentam questões relacionadas ao repasse de informações, contidas no PPP, à comunidade. Os textos dos PGEs E3, E4 e E10 indicam que o Projeto Político-Pedagógico é um documento importante, já que contempla as normas e as regras da escola. Além disso, descrevem apenas o repasse dessas informações à comunidade.

O PGE E3 (2015, p. 3) especifica, na descrição da dimensão administrativa, que “Sempre são observadas as normas legais e o PPP para orientar alunos, pais, professores e demais funcionários no que diz respeito às regras, direitos e deveres de cada estância citada, deixando bem claro o papel que cada um deve exercer na escola”. Assim, inclui como uma ação dessa dimensão “Repassar semestralmente direitos e deveres contidos no PPP- Normas aos educandos” (E3, 2015, p. 5). Nesse mesmo sentido, encontramos, no texto da dimensão pedagógica do PGE E4 (2015, p. 2), que, “No ato da matrícula, o aluno, o pai ou responsável toma conhecimento dos dispositivos do Projeto Político-Pedagógico, no que diz respeito às normas de funcionamento da Escola”.

Em uma escola organizada pela concepção democrática, é importante que membros da comunidade escolar, funcionários, professores e alunos conheçam o PPP e participem de sua elaboração. Um Projeto Político-Pedagógico é um documento amplo, o qual aborda questões que vão além de normas, direitos e deveres. Não cabe à gestão só fazer com que todos tenham conhecimento dessas informações, mas ouvi-los na sua própria formulação e reestruturação.

Para Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 357), práticas de gestão participativa preveem:

o entendimento de que o projeto pedagógico deveria ser pensado, discutido e formulado coletivamente, também como forma de construção da autonomia da escola, por meio da qual toda equipe é envolvida nos processos de tomada de decisões sobre aspectos da organização escolar e pedagógico-curriculares.

A construção de um currículo em meio às ações da gestão democrática se materializa na participação e nas construções coletivas. Quanto à participação, segundo Libâneo (2017, p. 98), “será necessário considerar que a escola tem funções sociais explícitas, objetivos

próprios, projetos pedagógico-curricular, estrutura de gestão, formulados de forma coletiva e pública, dentro de critério de respeito aos papéis e competências”. Essa participação extrapola convites para reuniões ou aprovações de atas ou de Projetos Políticos-Pedagógicos.

Se o PPP das escolas não é organizado e elaborado com a participação efetiva da comunidade, há elementos que operam o currículo nessa mesma direção, uma vez que encontra sustentação nesse documento. Além disso, um PPP constituído sem os anseios da comunidade não atende às demandas das práticas de uma gestão democrática e, certamente, da constituição de um currículo com as mesmas características.

Entre os pressupostos relacionados à constituição do Projeto Político-Pedagógico das escolas, podemos localizar, nos PGEs, o reconhecimento da possibilidade de atualização e estudos da proposta pedagógica e política da escola. De maneira geral, essas propostas são realizadas apenas pelos membros internos da escola, principalmente entre equipe pedagógica e professores.

De acordo com o PGE E1 (2015, p. 2), “Espera-se que, com os estudos sobre a reformulação da Proposta Curricular de Santa Catarina e conseqüente adaptação do PPP e Planos de Ensino dos professores, possamos aperfeiçoar a prática docente”. Já o PGE E2 (2015, p. 3) estabelece como meta “Adequar o P.P.P. às necessidades da escola reelaborando-o tendo em vista o processo ensino-aprendizagem”. Seguindo as orientações, esse PGE define ações e objetivos para a concretização dessa adequação.

O reconhecimento da gestão da necessidade de atualização do PPP da escola é um caminho para a constituição de um documento aberto às mudanças legais, sociais, culturais e econômicas que integram a comunidade escolar e, conseqüentemente, oportunizam a construção de um currículo voltado a essa realidade.

Encontramos, em meio aos PGEs, atualização e propostas de reestruturação dos PPPs, sustentadas por processos e documentos legais. O PGE E6 (2015, p. 8) anuncia, em seu texto da dimensão administrativa, a atualização do PPP, “conforme o contexto escolar e Leis vigentes”. Como ação nessa mesma dimensão, o PGE E7 (2015, p. 6) propõe “Estudar com os educadores e funcionários as Diretrizes Curriculares, LDB, PNE, PEE, PME, PC, através de capacitação continuada para os educadores; bem como reestruturar o PPP”.

A elaboração do Projeto Político-Pedagógico também segue orientações legais estabelecidas por ordem federal, estadual ou municipal, dependendo da rede de ensino à qual a escola está integrada. De modo geral, as redes de ensino seguem a proposta determinada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) (BRASIL, 1996), sobretudo no que se

refere aos Art.12, 13²¹ e 14, os quais instituem a formação de um PPP com o objetivo de definir as tomadas de decisões pedagógicas, a partir de iniciativas democráticas. Destacamos o Art. 14 e seus incisos:

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. (BRASIL, 1996).

As diretrizes citadas acima confirmam a relação das ações da gestão com a concretização de um documento democrático. Desse modo, segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 178), “o PPP pode significar uma forma de toda a equipe escolar tornar-se corresponsável pelo sucesso do aluno e por sua inserção na cidadania crítica”. Assim, o currículo torna-se uma extensão dos princípios estabelecidos pelo projeto e uma possibilidade de democratizar as atividades pedagógicas.

O texto da Proposta Curricular esclarece que o conceito político do PPP está ligado à função social e educativa das instituições de ensino. Além disso, reafirma a importância das relações democráticas e do respeito às particularidades de cada instituição e de sua comunidade escolar. Conforme a PCSC (2014), o PPP é compreendido como:

[...] um instrumento e um movimento da escola, carrega consigo a potencialidade de se transformar em um fio condutor entre o contexto escolar e a comunidade, realçando o envolvimento da família, de modo que este seja parte das decisões da escola. Cabe a escola, assim, entender os sujeitos nessa relação indissociável com seu entorno. (SANTA CATARINA, 2014, p. 41).

²¹ Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I – elaborar e executar sua proposta pedagógica; II – administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III – assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV – velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V – prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII – informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município, ao juiz competente da Comarca e ao respectivo representante do Ministério Público a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de cinquenta por cento do percentual permitido em lei.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de: I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; III – zelar pela aprendizagem dos alunos; IV – estabelecer estratégias de recuperação para os alunos de menor rendimento; V – ministrar os dias letivos e horas-aula estabelecidos, além de participar integralmente dos períodos dedicados ao planejamento, à avaliação e ao desenvolvimento profissional; VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996).

A constituição de um projeto com essa concepção direciona aspectos da elaboração de um currículo que aborda as concepções pedagógicas democráticas. E, nesse sentido, o currículo está direcionado à formação integral, mediado por práticas que valorizam as questões históricas, sociais e culturais dos sujeitos (SANTA CATARINA, 2014). Desse modo, o Projeto Político-Pedagógico e o currículo são documentos que representam as concepções pedagógicas da escola e a realidade na qual está inserida; portanto, exige um processo de constante revisão, adaptação e avaliação.

As intenções políticas do PPP se amparam nas relações e no diálogo entre os sujeitos que circunstanciam a escola, seja a comunidade interna ou a externa. Essa relação política é o alicerce para a construção do sentido pedagógico do documento (PARO, 2015). Nessa perspectiva, é preciso “buscar a integração das práticas políticas com as atividades administrativas, procurando tirar proveito do caráter político e administrativo das práticas que se dão no cotidiano da escola” (PARO, 2016, p. 97). Logo, se a construção do PPP não se ampara nas relações e na valorização do diálogo entre os sujeitos, tampouco se constituirá um currículo que sustenta o processo educativo pedagógico da instituição.

Considerando o PPP como alicerce das práticas pedagógicas e administrativas desenvolvidas na escola, torna-se necessário que o aborde as vozes da comunidade e do corpo docente. Além disso, deve passar por constantes avaliações e readequações. Conforme Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 178), o PPP deve estar “em permanente avaliação, em todas as suas etapas e durante todo o processo, a fim de garantir o caráter dinâmico da vida escolar em todas as suas dimensões”. Ou seja, não deve ser descrito e engavetado como um documento pronto e acabado, pois é na prática e na reflexão das atividades pedagógicas e administrativas que surgem novas adequações, sugestões e dificuldades, as quais devem ser inseridas no documento.

5.4 A CONSTITUIÇÃO DO CURRÍCULO ESCOLAR: AÇÕES DA GESTÃO EM DIÁLOGO COM O PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

O papel da gestão escolar está vinculado a princípios administrativos e pedagógicos; ambos acontecem no espaço escolar em prol de uma finalidade: a educação de qualidade. Nesse sentido, o Projeto Político-Pedagógico é um documento que contempla as finalidades e os objetivos educativos da escola. É por meio dessa organização política e pedagógica abrangida pelo projeto que a gestão deve agir, lembrando sempre que o PPP deverá passar por adequações e reorganizações sempre que necessário:

[...] o projeto político-pedagógico (plano de voo da escola), ao abarcar as intencionalidades e os sentidos da educação e da escola em seu espaço e tempo histórico, se credencia e passa a figurar como importante processo de instituinte/instituído, do e pelo qual a gestão escolar lança mão para transformar sonhos e utopias em concretudes existenciais do bem viver [...]. (PETRY; SUDBRACK, 2015, p. 7-8).

Nessa direção, elegemos a segunda categoria de análise – A constituição do currículo escolar: ações da gestão em diálogo com o projeto político-pedagógico –, a qual aborda as atuações desempenhadas pela gestão no que tange ao que está no PPP da escola, a partir das leituras e análises dos Planos de Gestão. Nessa análise, não desconsideramos que todo o trabalho da gestão esteja amparado por esse documento, ou assim deveria ser, mas ressaltamos os aspectos citados pelos PGEs e as situações em que eles apresentam o PPP como sustentação política e pedagógica da gestão. Com base nessa relação, destacamos os aspectos e elementos que operam o currículo das escolas estaduais de Santa Catarina.

Entre as afirmações e articulações propostas pelos PGEs como amparadas pelos PPP, estão questões pertinentes à organização do processo de ensino-aprendizagem, à melhoria da qualidade da educação e à avaliação institucional da escola, entre outros aspectos. Porém, não há aspectos que realmente confirmam a centralidade do PPP das escolas nos PGEs, uma vez que os elementos encontrados estão dispersos nos documentos e, em sua maioria, não são elencados em diagnóstico, metas e objetivos.

O PGE E7 (2015, p. 2-3) afirma, na introdução do seu texto, que o trabalho da escola “[...] se fundamenta em todas as legislações que dão amparo a educação brasileira e se fundamenta no Plano Político Pedagógico que vem sendo elaborado, propondo a construção de novos métodos, para uma educação com qualidade”. Nessa afirmação, além de considerar o PPP como alicerce para os trabalhos da escola, sustenta a concepção de que ele não é um documento acabado. De acordo com Bussmann (2013, p. 39), “Tão essencial quanto construir um projeto pedagógico próprio é cultivá-lo como fonte de inspiração criativa e crítica, não como depósito estático de ideias [...]”.

O reconhecimento do PPP como sustentação dos trabalhos a serem desenvolvidos na escola nos remete a apontar aspectos, mencionados pelo PGEs, que operam o currículo escolar. Ainda, as análises indicam o reconhecimento de ambos os documentos como construções inacabadas e que, por estarem em elaboração, envolvem questões pertinentes à escola, tornando-se determinantes para as atividades da gestão em todas as dimensões nas quais estão relacionadas.

Libâneo (2017, p. 129-130) esclarece a dinâmica do PPP na prática escolar:

[...] ao pôr em prática o projeto político pedagógico, o currículo também realimenta e modifica o projeto pedagógico. Supõe-se, portanto, uma estreita articulação entre o projeto pedagógico e a proposta curricular, de modo a promover um entrecruzamento dos objetivos e estratégias para o ensino formulados a partir das necessidades e exigências da sociedade e do aluno com base em critérios filosóficos, políticos, culturais, pedagógicos, com as experiências educacionais a serem providas aos alunos por meio do currículo.

O PPP, portanto, é a base de sustentação para as ações pedagógicas; contudo, a construção do currículo escolar está vinculado a essas perspectivas, seja o currículo oficial ou o currículo oculto, “que abrange os processos e efeitos que, não estando previstos nos programas oficiais, fazem parte das experiências de formação” (PACHECO, 2005, p. 52).

Entre as análises relacionadas aos PPP e à articulação entre a gestão e o currículo, destacamos as passagens em que o documento é citado como orientador para as metas e os objetivos referentes ao processo de ensino-aprendizagem. O PPP organizado e construído a partir da realidade da escola, enquanto instituição educativa, deverá reconhecê-la como ambiente de relações que constituem um processo de ensino-aprendizagem. Dessa maneira, será um documento utilizado pela gestão para a concretização do currículo, uma vez que este é compreendido “como um modo de seleção da cultura produzida pela sociedade, para formação dos alunos; é tudo o que se espera seja aprendido e ensinado na escola” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 362).

Os Planos de Gestão Escolar analisados apresentam, em seus textos, passagens em que afirmam a relação do processo de ensino-aprendizagem conforme a organização do seu Projeto Político-Pedagógico. De acordo com o PGE E5 (2015, p. 2), “O PPP da Escola fornecerá todos os pressupostos necessários para que o processo ensino-aprendizagem possa acontecer”. Nas considerações finais do plano, o PGE E8 (2015, p. 8) afirma que o Projeto Político-Pedagógico “[...] deverá resguardar as normas específicas que disponham sobre atribuições institucionais e gestão democrática da educação pública, com vistas ao aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem e à adoção de critérios de organização da vida escolar”.

Nesse mesmo sentido, o PGE E9 (2015, p. 4-5) descreve, no decorrer da avaliação do seu plano, que:

Terá como meta o aprimoramento da qualidade do ensino, sendo sustentada por procedimentos de observação e registros contínuos, para permitir o

acompanhamento sistemático e contínuo do processo de ensino e do processo de aprendizagem, de acordo com os objetivos e metas constantes no PPP e PGE.

Apesar de não serem dispostas metas e ações que sustentam as afirmações acima, os PGEs, revela-se que há preocupação da gestão na busca pela melhoria da qualidade do processo de ensino-aprendizagem, com apoio no Projeto Político-Pedagógico da escola. Além disso, ressaltamos a importância desse processo a partir das ações democráticas, como aponta o PGE E8.

Quanto à construção coletiva do PPP com participação da comunidade, Bussmann (2013, p. 48) afirma que:

Não restam dúvidas de que articular, elaborar e construir um projeto pedagógico próprio, implementando-o e aperfeiçoando-o constantemente [...] é um grande desafio. E o é em razão da necessidade e das expectativas pela melhoria da qualidade dos serviços educacionais e dos resultados desses serviços.

Essa preocupação revela indícios da construção de um currículo flexível, o qual, ao mesmo tempo que contempla o PPP, utiliza esse relevante documento escolar como alicerce para se adequar a melhorias que visam à qualidade da educação e, conseqüentemente, do processo de ensino-aprendizagem. As ações da gestão no que tange ao reconhecimento do PPP como um documento que aborda metas e objetivos para a realização do processo de ensino-aprendizagem impactam diretamente na conformação curricular, uma vez que “o currículo é a concretização, a viabilização das intenções e das orientações expressas no projeto pedagógico” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 362).

O PGE E6 (2015, p. 2) elenca, em seu texto, as ações da gestão quanto ao processo de ensino-aprendizagem, amparadas pelo PPP.

O processo de ensino e aprendizagem da escola tem suporte na Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação básica, LDB 9394/96, segue os termos da Resolução do CEE nº 183 DE 19/11/2013, referenciais locais produzidas no PPP da Escola.

As articulações da gestão para as práticas pedagógicas e para o processo de ensino-aprendizagem estão organizadas a partir do PPP, elaborado com base na identidade da escola. Ademais, o PGE E6 citado acima descreve as bases legais e curriculares que sustentam o processo de ensino-aprendizagem e, logo, devem ser consideradas na própria elaboração do Projeto Político-Pedagógico e do currículo escolar.

Segundo a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), alguns aspectos devem ser considerados para a elaboração do PPP que sustenta as práticas curriculares:

[...] é preciso que os envolvidos no processo de elaboração dos projetos pedagógicos das escolas, ao refletirem sobre a organização curricular que desejam, delineiem não só conceitos a serem contemplados nas atividades de ensino e educação, como também as estratégias para sua apropriação e as que viabilizam o direito à igualdade de condições e acesso ao conhecimento e permanência para todos os sujeitos na escola [...]. (SANTA CATARINA, 2014, p. 31).

Ao considerar a Proposta Curricular como suporte para o processo de ensino-aprendizagem, há indícios de que a construção do currículo escolar está vinculada ao PPP e à abordagem não apenas de conceitos e conteúdos a serem ensinados, como também de estratégias elaboradas a partir das necessidades e especificidades da própria escola. O que podemos ressaltar é que as ações em prol da concretização do principal objetivo da instituição escolar acontecem pela articulação da gestão na construção do Projeto Político-Pedagógico e do currículo.

O PPP é descrito como documento orientador da gestão pelo PGE E10 (2015, p. 2), o qual tem como objetivo geral:

Promover uma gestão escolar de qualidade que busque vencer os desafios de, articular as pluralidades das experiências de ensino do dia-a-dia, úteis na formação de cidadãos críticos e participativos na construção de uma cadeia de relacionamentos a qual melhore a qualidade de ensino adequando-se as metas pré-estabelecidas do IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), incentivando a efetiva participação de todos na prática educativa discutindo as diretrizes gerais das Políticas Educacionais de acordo com as ações previstas no Projeto Político Pedagógico (PPP) [...].

Com base no objetivo apresentado pelo PGE, podemos sinalizar que as ações previstas pelo PPP dessa escola preveem ações de melhoria na qualidade do ensino para o alcance de metas. Nesse sentido, há uma preocupação da gestão em relação à participação de todos no processo educativo, vinculada à melhoria da qualidade de ensino para o alcance das metas do IDEB²².

²² De acordo com o portal do INEP, “o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) foi criado em 2007 e reúne, em um só indicador, os resultados de dois conceitos igualmente importantes para a qualidade da educação: o fluxo escolar e as médias de desempenho nas avaliações. Ele é calculado a partir dos dados sobre aprovação escolar, obtidos no Censo Escolar, e das médias de desempenho nas avaliações do Inep, o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) – para as unidades da federação e para o país, e a Prova Brasil – para os municípios”.

Essa preocupação em relação ao foco em resultados também é apresentada pelo referencial teórico da dimensão pedagógica:

O desafio de promover a qualidade da educação, como elevação da oferta dos índices de aprendizagem com foco nos resultados e a permanência dos alunos na escola, devemos dar ênfase para a efetivação das ações estabelecidas no P.G., no PPP da escola, nos Conteúdos Curriculares da Proposta Curricular do Estado de S.C. [...]. (E10, 2015, p. 3).

Nessa perspectiva, podemos apontar indícios da conformação de um currículo com base em resultados e alcance de índices, os quais muitas vezes são vistos como sinônimo de qualidade educacional. De acordo com Paro (2016, p. 137), o compromisso social da escola está alinhado com “a qualidade dos serviços que presta, ou seja, com a eficiência com que ela alcança seu fim específico, que consiste na apropriação do saber pelo educando, não na capacidade deste para tirar notas ou responder a provas e testes”. Compreendemos que as avaliações são parte indispensável da concretização de um processo de ensino-aprendizagem de qualidade, desde que sejam transformadas em melhorias e estratégias para o aprimoramento do processo.

O alcance da qualidade da educação pode e deve ser avaliado; o que preocupa é quando os resultados dessas avaliações são transformados em quantificações comparativas. Nesse sentido, remete-nos a pensar algumas questões relacionadas à conformação dos conteúdos curriculares. Como já mencionamos, há a necessidade de reconhecer que o currículo esteja em constante transformação, assim como o PPP da escola. Para Thiesen (2014, p. 195), o PPP da escola organizado para atender a propostas avaliativas que satisfazem a lógica do mercado passa a ter sua autonomia questionada, pois “em que medida o projeto da escola pode definir finalidades educativas, configuração curricular e sistemas próprios de avaliação se os produtos de aprendizagem [...] são definidos, regulados e mensurados pelo Estado-mercado”? É importante salientar que o currículo não deve ser alicerçado apenas para alcançar bons índices e parâmetros, nacionais ou internacionais, mas que considere como alicerce a formação humana integral.

Segundo o documento da PCSC (SANTA CATARINA, 2014, p. 48):

A avaliação em larga escala, por sua vez, vem se destacando nacionalmente como instrumento de mensuração de índices e resultados educacionais para os sistemas de ensino. Por meio de exames externos são fornecidos às escolas e aos sistemas escolares elementos de avaliações comparativas. A concepção assumida pela Proposta Curricular de Santa Catarina é de que os índices, embora relevantes para a formulação de políticas públicas, não devem dar lugar a “ranqueamentos” competitivos.

Outro destaque entre os Planos de Gestão, relacionado ao trabalho da gestão, em que o PPP é citado como documento orientador é a avaliação institucional. Essa forma de avaliação é um dos requisitos atribuídos à dimensão administrativa pelo Anexo I da Portaria n.º 24/SED/2015. Dessa forma, o PGE E2 (2015, p. 3) cita, no decorrer da dimensão administrativa, que “A avaliação institucional prevista no PPP será aplicada periodicamente”. Ao encontro da concepção de educação da Proposta Curricular de Santa Catarina, o seu texto apresenta que “as avaliações externas não substituem o necessário e contínuo esforço de avaliação institucional como parte do Projeto Político-Pedagógico” (SANTA CATARINA, 2014, p. 48).

Nessa direção, o PGE E3 (2015, p. 3) evidencia, na descrição da dimensão administrativa, que “A avaliação institucional interna deve ser prevista no PPP, realizada anualmente, para rever o conjunto de objetivos e metas a serem concretizados, mediante ação dos diversos segmentos da comunidade educativa”. Assim, o PPP é um documento que está em constantes modificações, e essas reelaborações partem da própria organização vinculada à avaliação institucional presente no documento.

Nessa perspectiva, Veiga (2009, p. 169) afirma que:

A reorganização da escola deverá ser buscada de dentro para fora. O ponto de partida para a realização dessa tarefa é o empenho coletivo na construção de um projeto político-pedagógico [...]. A construção, a execução e a avaliação do projeto político-pedagógico requerem a continuidade das ações, democratização do processo e tomada de decisões e instalação de uma sistemática de avaliação de cunho emancipatório.

A avaliação institucional é, então, uma ferramenta indispensável na organização da escola e de suas atividades, com o objetivo de aprimorar suas finalidades educativas. Para Libâneo (2017, p. 198-199), essa avaliação “visa à obtenção de dados quantitativos e qualitativos sobre os alunos, os professores, a estrutura organizacional, os recursos físicos e materiais, as práticas de gestão, a produtividade dos cursos e dos professores etc.”. Considerando a relação do currículo com todos os elementos citados, por meio da avaliação institucional, a gestão poderá organizar discussões coletivas em busca da reorganização curricular e do próprio Projeto Político-Pedagógico.

A avaliação institucional também está atrelada à avaliação das metas propostas pelo PPP. De acordo com o PGE E4 (2015, p. 4), uma das metas é “Complementar o Projeto Político Pedagógico atendendo às necessidades resultantes da avaliação permanente e coletiva

das metas, ações e normatizações”, reafirmando a importância da avaliação institucional e a compreensão de um Projeto Político-Pedagógico que se constitui como um documento em constante transformação.

5.5 NAS ENTRELINHAS DO CURRÍCULO: A FINALIDADE DO PLANEJAMENTO NO ESPAÇO ESCOLAR

Esta seção reúne os aspectos relacionados ao planejamento escolar apresentados pelos Planos de Gestão Escolar das escolas públicas de Santa Catarina selecionados para análise. Além disso, serão demonstradas as análises desses aspectos e os possíveis indícios da construção do currículo da escola pública. As análises dos planos de gestão ofereceram aspectos ligados ao planejamento escolar que estão reunidos em duas categorias: “Nas entrelinhas do currículo: a finalidade do planejamento no espaço escolar” e “A participação como aspecto operante do currículo escolar”. A primeira categoria será desenvolvida nesta seção, evidenciando as concepções propostas pela gestão frente ao planejamento escolar e aos sujeitos envolvidos nesse processo.

No decorrer das análises dos PGEs, destacamos os registros vinculados à questão da gestão escolar na relação com o planejamento. Ressaltamos as colocações encontradas no documento denominado E5 (2015, p. 2), o qual faz menções sobre o papel da gestão escolar frente ao planejamento:

Cabe então ao gestor o papel de administrar a escola, organizando os procedimentos administrativos, planejando as questões pedagógicas e juntamente com toda a equipe escolar funcionários e técnicos, criar condições para que tudo se articule para que desenvolvam suas atividades adequadamente.

A leitura desse fragmento revela a preocupação da gestão sobre as atividades pedagógicas e a articulação dos sujeitos nessas atividades. Assim, discorre sobre o papel da gestão e as ações a serem realizadas. Salientamos que uma minoria dos planos planeja ações pedagógicas e tem uma articulação clara entre fundamentação teórica, metas e ações propícias para esse elemento no espaço escolar. Da mesma maneira, não há articulações entre fundamentação teórica, metas e ações no que concerne ao planejamento do currículo escolar.

Uma das principais características atribuídas ao planejamento escolar na leitura dos PGEs é o planejamento interdisciplinar, coletivo e em conjunto. No decorrer das estruturas dos Planos, encontramos passagens em que os gestores evidenciam a importância do

planejamento seguindo essa concepção. Para tanto, entre as dimensões sobre as quais foram estruturados os PGEs, o planejamento interdisciplinar, coletivo ou em conjunto está sinalizado para o alcance de diferentes objetivos, variando entre estratégias pedagógicas, metodologias de ensino, diagnósticos, melhorias no processo de ensino-aprendizagem, análise de dados e desempenho da escola em avaliações em larga escala.

No Plano E1 (2015, p. 1), em meio ao referencial teórico, podemos verificar que o planejamento interdisciplinar se torna uma alternativa para diferenciar o processo de ensino-aprendizagem, “com projetos voltados a uma aprendizagem significativa de elaboração e reelaboração, com possibilidades de interação e experiências de ensino e aprendizagem voltadas para a inserção social do aluno”. Além do PGE E1, o E6 e o E7 também apontam, em seus referenciais teóricos, o planejamento interdisciplinar como estratégia para a inserção social do aluno. De acordo com o PGE E6 (2015, p. 2), essa forma de planejamento prioriza “um currículo com atividades significativas de elaboração e reelaboração do conhecimento, possibilitando interação e experiências de ensino voltadas a inserção social do aluno [...]”. Já no documento E7 (2015, p. 2), o planejamento interdisciplinar é visto como um diferencial e, assim como no E1, tem como estratégias “projetos voltados a uma aprendizagem significativa de elaboração e reelaboração com possibilidades de interação e experiências de ensino e aprendizagem voltadas a inserção social do aluno”.

Em relação à inserção social do aluno, podemos indicar uma série de fatores vinculados ao currículo escolar. Afinal, a escola tem uma grande e importante tarefa, que perpassa o repasse de conteúdos. Nesse sentido, o planejamento escolar deverá ser guiado por princípios que superem a transmissão de conteúdos e por documento curricular que abrace uma concepção de sujeito e de educação integral voltada para esse objetivo.

Porém, ao mesmo tempo que o currículo contribui para a formação social, ele mesmo é um documento conformado por tais questões. Para Pacheco (2005), o currículo se constrói a partir de elementos econômicos e pedagógicos e até mesmo por meio da interferência de grupos econômicos que priorizam certas áreas da educação.

Portanto, para que a escola afirme o objetivo da inserção social dos alunos, é preciso repensar algumas questões referentes ao currículo e, conseqüentemente, ao planejamento escolar. Segundo Pacheco (2005, p. 59), “Quando se ergue a sociedade como primeiro alicerce de um projecto curricular, é necessário pensar na justiça curricular, colocando-se esta questão: de que modo a escola é justa no acesso dos alunos ao conhecimento escolar?”. Sendo assim, promover a inserção social exige da escola a “produção de conhecimentos que

favoreçam a inserção do aluno no mundo laboral e que não a subordinem aos princípios de organização e controle social no interior da economia” (PACHECO, 2005, p. 60).

O currículo voltado à inserção social do aluno se torna um documento que reconhece as diversidades existentes no espaço escolar e prioriza não apenas quais conteúdos serão expostos nas salas de aulas, mas ações que concretizem um processo de ensino-aprendizagem com equidade. Ainda, deve-se reconhecer que o currículo escolar não se concretiza apenas entre as quatro paredes da sala de aula, e sim em todo o espaço escolar, nas mais diversas relações entre escola e comunidade.

De acordo com Apple (2011, p. 56), para repensar as relações ideológicas presentes na escola,

[...] devemos escrutinar rigorosamente a forma e o conteúdo do currículo, as relações sociais dentro e fora da sala de aula e as maneiras pelas quais conceituamos atualmente esses aspectos, enquanto expressões culturais de determinados grupos em determinadas instituições e em determinadas épocas.

Já no documento E4 (2015, p. 2), está destacado, no diagnóstico da dimensão pedagógica, que “Os conteúdos curriculares são pensados de forma interdisciplinar, porém ainda há muito para melhorar. As metodologias de ensino são variadas, através do planejamento estamos conseguindo aproximar algumas práticas”. Esse PGE também propõe como ação “Acompanhar o processo ensino aprendizagem através de: [...] planejamento por áreas [...]” (E4, 2015, p. 5). Nesse caso, o planejamento torna-se importante para aproximar as práticas; entretanto, podemos perceber que essa é uma construção que precisa de ações constantes da gestão, uma vez que, como destaca o PGE, é preciso melhorar.

A proposta curricular orientadora das escolas estaduais catarinenses elaborada em 2014 sustenta, em seus referenciais, a relevância da integração e da articulação curricular entre as diferentes áreas do conhecimento. Logo, de acordo com o documento, “Os currículos organizados sob a perspectiva dessa articulação podem construir significativa estratégia de superação de processos pedagógicos fragmentários que atendem a tornar o percurso formativo, um acúmulo de etapas e fases” (SANTA CATARINA, 2014, p. 27).

O planejamento interdisciplinar apresentado pelos planos prevê a elaboração de projetos e de atividades significativas, contribuindo para o desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. Porém, os PGEs que sinalizam a realização desse planejamento não apontam, nas ações ou metas, como esses momentos acontecerão na unidade escolar. Além disso, não há estratégias que objetivem a articulação sustentada pela Proposta Curricular.

O planejamento interdisciplinar vai além de uma roda de conversa entre professores. Para Fazenda (2001, p. 17), “pensar nesta direção exige uma projeto em que causa e intenção coincidam. Um projeto interdisciplinar de trabalho ou de ensino consegue captar a profundidade das relações conscientes entre pessoas e entre pessoas e coisas”. Esse planejamento requer organização e centralidade de objetivos entre as atividades escolares, em busca da qualidade da educação.

Aqui afirmamos o quanto a gestão é fundamental para propor ações e objetivos que esclareçam a efetividade do planejamento escolar. Como destaca o próprio documento PGE E4, o planejamento interdisciplinar é uma das estratégias para a concretização dos conteúdos curriculares. Em vista disso, a execução e a concretização do currículo escolar estão atreladas às práticas de planejamento executadas na escola. Nesse caso, seguindo as concepções da própria Proposta Curricular de Santa Catarina, o planejamento interdisciplinar e as decisões coletivas são essenciais para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Afinal, “o pensar interdisciplinar parte do princípio de que nenhuma forma de conhecimento é em si mesma racional” (FAZENDA, 2001, p. 17).

Apesar de a análise contemplar a versão dos PGEs em que são incluídos os pareceres dos consultores, encontramos apenas no PGE E7 indicações e sugestões do consultor em relação a essa organização. Segundo o parecer do consultor, é preciso repensar algumas questões referentes à dimensão pedagógica da escola, como:

Para uma melhor compreensão desta realidade, alguns dados devem ser mais explícitos, como por exemplo: a) De que forma a escola planeja os conteúdos curriculares? b) Quais profissionais da unidade escolar atuam junto aos professores ao planejar os conteúdos curriculares? c) Em que momento se dá esse planejamento? (E7, 2015, p. 8).

Outro ponto a ser destacado entre os PGEs no que concerne ao planejamento escolar é o planejamento coletivo ou em conjunto. Assim como no planejamento interdisciplinar, essa forma de planejamento direcionada pelos Planos expressa diferentes objetivos e perspectivas. De acordo com Sacristán (2000, p. 196), “O planejamento ou a programação do currículo em equipe é exigência da necessidade de oferecer aos alunos um projeto pedagógico coerente e, nessa mesma medida, pede-se uma instância modeladora do currículo no nível supra-individual”.

Para o documento E1, o planejamento em conjunto ocorre para que algumas práticas possam se aproximar, por meio de metodologias variadas. Já o documento E2 define como meta a organização do planejamento coletivo e por áreas afins e propõe, nas ações, promover

momentos de estudos por áreas. Para tanto, esse mesmo documento aponta, na descrição da dimensão pedagógica, que “O planejamento coletivo, as reuniões pedagógicas periódicas e as avaliações do trabalho pedagógico contribuem para diagnosticar os possíveis problemas em relação à aprendizagem e assim poder solucioná-los” (E2, 2015, p. 2).

O planejamento interdisciplinar torna-se um fator determinante para o desenvolvimento do currículo, uma vez que tem como objetivo aprimorar práticas pedagógicas e analisar a aprendizagem dos alunos. Para Pacheco (2005, p. 63-64), “A análise do sujeito, e do seu processo de aprendizagem, é uma das abordagens imprescindíveis na análise curricular, constituindo um dos principais pressupostos curriculares”.

Nesse caso, podemos alegar que o planejamento se torna um instrumento para reorganizar o processo de ensino-aprendizagem e, logo, para repensar as práticas curriculares. No entanto, sinalizamos, quanto à citação do documento E2, que o diagnóstico dos problemas de aprendizagem é importante para a melhoria do processo, mas esse momento poderia se estender para o aprimoramento das práticas de “ensinagem”, uma vez que ambas as ações acontecem em um processo de articulação pedagógica.

Esse momento de rever as práticas educativas serve para que o próprio currículo escolar possa ser repensado, visto que esse documento não reúne apenas listas de conteúdos, mas ações que aproximam a organização do processo de ensino-aprendizagem, e é determinado por uma série de fatores, internos e externos ao espaço escolar. Em relação ao currículo, Sacristán, (2000, p. 101) afirma que “Seu valor real para os alunos, que aprendem seus conteúdos, dependem desses processos de transformação aos quais se vê submetido”.

Quanto ao objetivo da organização do planejamento interdisciplinar e do planejamento coletivo no espaço escolar, ressaltamos passagens de dois documentos, E5 e E8. Ambos os documentos salientam a importância dessa forma de planejamento para a melhoria do processo de aprendizagem e do desempenho didático e pedagógico. Porém, destacamos a relação desses momentos com os resultados e avaliações em larga escala. Segundo o diagnóstico da escola, descrito na dimensão administrativa do PGE E5 (2015, p. 4, grifo nosso),

Durante o ano devem ser promovidas ações de formação continuada, reuniões pedagógicas, dias de planejamento e estudo. O objetivo principal desses encontros é aprimorar os conhecimentos promovendo melhoria no desempenho didático e pedagógico em sala de aula bem como *analisar os dados e o desempenho da escola de forma comparativa com os resultados das avaliações nacionais e estaduais e propor metas e ações para a manutenção e a superação dos índices.*

Nesse mesmo sentido, o PGE E8 (2015, p. 5) elenca, em suas ações, o planejamento coletivo por área de conhecimento com o objetivo de “Proporcionar oportunidade de planejar de forma integrada e integral, com vistas a melhoria da aprendizagem dos e conseqüentemente a elevação dos índices do IDEB e ENEM da escola”.

A perspectiva do planejamento interdisciplinar e/ou em conjunto indicada por ambos os documentos apresenta indícios de uma preocupação pedagógica voltada diretamente para atender aos resultados de avaliações, principalmente aquelas denominadas como em larga escala, para que sejam alcançados e superados os índices. No documento E8, o planejamento é visto como um momento de estudo que proporciona melhorias na aprendizagem. Contudo, essa melhoria da aprendizagem é sinalizada como válida para que sejam elevados os índices de avaliações nacionais.

Nessa perspectiva, o planejamento escolar direcionado exclusivamente a encontrar estratégias para superação e elevação de resultados exhibe indícios de organização curricular com objetivos de desempenhos de aprendizagem quantificados. De acordo com Palú, Rauber e Petry (2018), o currículo escolar está fortemente marcado pelos processos avaliativos desenvolvidos na escola, inclusive as avaliações em larga escala. Para os autores, essa forma avaliativa está atrelada a influências internacionais e perspectivas dos agentes hegemônicos globais. Além disso, esse processo avaliativo passou a “retratar de maneira quantificada a qualidade da educação e mostrar, por meio de números, o sucesso das interferências privadas na educação pública. Diante disso, o currículo das escolas passou a ser estruturado para atender às demandas avaliativas” (PALÚ; RAUBER; PETRY, 2018, p. 88).

O foco da escola pública direcionado para o alcance de boas notas em avaliações de nível nacional é fortemente estimulado:

[...] pelos discursos oficiais e pelas pressões da mídia, instituições escolares redesenham aspectos de seu currículo para atender, do ponto de vista dos conteúdos, as exigências dos instrumentos de avaliação. (THIESEN, 2014, p. 200 apud PALÚ; RAUBER; PETRY, 2018, p. 88).

O Anexo I da Portaria n.º 24/SED/2015, o qual define a elaboração dos Planos de Gestão Escolar que estão em vigência, apresenta, como item a ser incluído na dimensão pedagógica, “Desempenho acadêmico dos estudantes em avaliações externas (SAEB, Prova Brasil, IDEB, ENEM, olimpíadas nacionais)” (SANTA CATARINA, 2015).

Para Thiesen (2014, p. 195), ao olhar atentamente para a política curricular brasileira encontramos algumas contradições entre o que está descrito e o que é exigido das escolas:

Nesse âmbito a questão que se apresenta é: qual autonomia pedagógica, curricular, metodológica e valorativa das escolas se os elementos que designam o conceito de “produto final de aprendizagem” estão dados pelo Estado e pelo Mercado? A contradição está no fato de o Estado propor Gestão democrática escolar como princípio pedagógico e, ao mesmo tempo exigir que o produto de seu trabalho atenda o que está prescrito fora dela.

Os laços que se constituem no trabalho da gestão escolar na relação com o planejamento escolar e suas articulações com o currículo também estão vinculados à organização do ambiente escolar. Para Sacristán (2000, p. 196), “os processos de mediação dos professores entre o currículo prescrito ou o que a eles se apresenta e a prática real com os alunos são processos que produzem no grupo e nos indivíduos”. Afinal, o planejamento interdisciplinar e em conjunto na escola é importante para o andamento dos trabalhos educativos, mas o planejamento individual e a organização do professor são igualmente atributos importantes para o andamento do processo de ensino-aprendizagem.

Para Arroyo (2016), há convergências ligadas às ações docentes e ao currículo escolar. Primeiramente, de acordo com o autor, professores conquistaram tempo para planejamento e para estudos, bem como passaram a interagir mais com os conteúdos e a ser mais criadores e menos transmissores de conteúdos. Porém, apesar dessas conquistas, não se pode desconsiderar que há:

diretrizes e normas, os ordenamentos e as lógicas curriculares continuam fiéis a sua tradicional rigidez, normatização segmentação, sequenciação e avaliação. As recentes políticas de avaliação centralizadas e quantitativas se dão por desempenhos, por etapas, para quantificar progressos, sequências de ensino-aprendizagem reforçarem lógicas progressivas, sequenciais rígidas, aprovadoras, reprovadoras de alunos e mestres. (ARROYO, 2017, p. 35).

Por mais que o currículo cumpra roteiros e definições planejados no exterior da escola, não podem ser deixadas de lado as especificidades da instituição e dos atores que atuam internamente, sobretudo no que concerne à importância do planejamento como um ato de identidade docente. Nesse sentido, Sacristán (1998) reafirma a relevância da participação reflexiva frente ao planejamento das atividades pedagógicas. Segundo o autor, dificilmente serão consideradas as necessidades dos alunos em um planejamento que não conta com a participação de professores, já que são eles que estabelecem maior contato com os educandos.

Entre os Planos analisados, encontramos apenas algumas menções ao planejamento individual e à organização do professor. O PGE E2 (2015, p. 3) cita, em uma das metas, “Criar um ambiente de trabalho agradável onde todos tenham condições de desenvolver seus

planejamentos”. Nessa meta, a gestão demonstra preocupação com a organização física da escola para o bom planejamento do professor. No documento E7 (2015, p. 5), por sua vez, está posto, em uma das metas, “Planejamento coletivo e individual”. Entretanto, nas ações apresentadas por ambos os planos, não localizamos ações que definem objetivos e ações para essa meta.

Ressaltamos que o planejamento das aulas é uma ação desenvolvida por professores e permite estabelecer caminhos para aproximar os conteúdos curriculares da realidade de seus alunos. Além disso, é por meio do planejamento que se criam estratégias para a concretização do processo de ensino-aprendizagem. Portanto, o planejamento das aulas ou das atividades pedagógicas é uma maneira de aproximação da realidade e é algo a ser repensado, em uma constante troca entre a prática e a reflexão.

Nesse sentido, para Sacristán (1998, p. 201),

Qualquer proposta ou modelo de plano que queira se apresentar como normativo ou orientador para os professores/as ou para guiar de modo geral a prática, não pode ser visto como um puro recurso técnico sem mais em menos, sem considerar as dimensões sociais e profissionais [...]. Como acontece com tudo o que se relaciona com o currículo, trata-se de um instrumento para incidir na prática, o que não pode ser visto à margem das opções possíveis, papéis que cada agente está chamado a desempenhar ao planejar, distribuição de competências, poderes, saberes, controle sobre a realidade, etc.

O professor é ator fundamental para a concretização do processo de ensino-aprendizagem, mas precisa de condições que variam, como tempo de planejamento, estrutura didática, participação nas decisões das escolas, valorização profissional, entre outros fatores (SANTOS, 2017). As condições de trabalho e as peculiaridades da comunidade escolar são determinantes para o planejamento curricular, para que deixe de ser apenas um documento e se transforme em atividades pedagógicas de qualidade.

A valorização do planejamento docente é um dos itens indispensáveis para superar um dos grandes desafios das escolas, que é concretizar as amarras entre o currículo e as potencialidades e necessidades de seus alunos. Assim sendo, o planejamento curricular e o planejamento das ações dos professores devem ser constantes, pois o currículo deve ser modificado e pensado a partir da realidade dos sujeitos e da estrutura física e pedagógica da escola.

Apenas o documento E10 expressa essas preocupações no decorrer do seu plano de gestão. Nesse documento, coloca como uma das metas para a gestão “Acompanhar a execução do planejamento do Professor de acordo com as ações previstas no PPP e Diretrizes

Curriculares da Proposta Curricular de SC” (E10, 2015, p. 4). Com essa meta, a gestão marca a importância do acompanhamento das atividades do professor, ao mesmo tempo que determina e apresenta documentos que orientarão essa prática. Nesse mesmo PGE, encontramos ações referentes ao planejamento escolar que estipulam a “Execução do planejamento de acordo com o currículo básico escolar” e o “Estudo com a Equipe Pedagógica e Professores da Escola a respeito da Proposta Curricular”, com o objetivo de “Acompanhar a execução do planejamento de acordo com as ações previstas no PPP e conforme as Diretrizes Curriculares da Proposta Curricular de SC” (E10, 2015, p. 8).

Contudo, apesar de as orientações da Portaria n.º 24/SED/2015 em relação à elaboração dos PGEs reafirmarem, em diversas passagens, a organização dos Planos com base nos Projetos Político-Pedagógicos das escolas e na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), somente o PGE E10 citou o PPP e a PCSC como documentos orientadores das práticas de planejamento escolar.

O planejamento escolar com base na Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014) tem como propósito a formação integral dos sujeitos e a valorização da diversidade na construção de um currículo flexível que integra em seus textos e na sua execução a realidade escolar. Para essa concretização, destaca que o currículo:

que se realiza nesse movimento precisa de espaço físico e condições didáticas que permitem ao sujeito realizar ações próprias de quem pesquisa, age e atua numa ação pedagógica que se complementa de forma ativa sobre o objeto estudado. Planejar e ordenar as ações educativas pressupõe encontrar formas de utilização multifuncionais para espaços que foram historicamente naturalizados em suas funções. Transformar essas noções que a cultura escolar propõe não é tarefa fácil, mas possível. (SANTA CATARINA, 2014, p. 43).

O planejamento didático-pedagógico de qualidade, ao encontro do que propõe a Proposta Curricular, é guiado pelo Projeto Político-Pedagógico da instituição e da organização do currículo escolar. Quanto à organização do plano curricular da escola, Sacristán (1998, p. 197) ressalta os significados atribuídos à palavra *plano*, o qual pode ser considerado “um esboço ou esquema que representa uma idéia, um objeto, uma ação ou sucessão de ações, uma aspiração ou projeto que serve como guia para ordenar a atividade de produzi-lo efetivamente”. Nesse sentido, essa elaboração não é considerada um documento acabado, mas uma organização e um guia que sustentam as práticas a serem desenvolvidas na escola.

Um dos documentos orientadores dos trabalhos dos gestores das escolas estaduais de Santa Catarina foi publicado em 2016, primeiro ano de execução dos PGEs aprovados e

escolhidos em 2015. Esse documento apresenta diversas atribuições para o trabalho do gestor no item *Currículo e Planejamento*. Entre as atribuições, podemos sinalizar algumas das ações que devem ser desenvolvidas por diretores de escola:

- I. Coordenar e acompanhar o cumprimento das regras estabelecidas no Projeto-Político Pedagógico – PPP e no Plano de Gestão Escolar – PGE [...]
- XVIII. Solicitar e acompanhar a implementação do plano de ação da equipe pedagógica, observando se contempla: na rotina de trabalho a ação do professor e suas intervenções pedagógicas durante a gestão em sala de aula.
- XIX. Acompanhar e observar a implementação da: matriz curricular, do plano de curso anual, do plano de ensino, do planejamento semanal, do registro do programa no sistema *Professor Online*²³. (SANTA CATARINA, 2016b, p. 19).

Como disponibilizado no documento orientador, o trabalho do diretor na relação com o planejamento está associado a questões pedagógicas e burocráticas. Afinal, está disponibilizado em uma das diretrizes que é seu dever acompanhar o cumprimento da matriz curricular, dos planos de curso e de aula, assim como acompanhar o preenchimento do Professor Online. Por mais que haja possibilidades de a escola vincular a organização curricular com sua identidade, não podemos esquecer que as escolas estão vinculadas a leis e ordenamentos do Estado e precisam responder a essas exigências (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011). Nesse caso, apesar de a gestão escolar ser denominada, pelo próprio documento, como gestão democrática, é o diretor que recebe uma lista de orientações que indicam diretamente a sua função quanto ao currículo e ao planejamento, sendo o responsável pelo cumprimento dos requisitos.

Por outro lado, o planejamento escolar é um meio para que se possa construir um currículo voltado à identidade da escola. Isso porque o currículo não se constitui somente por documentos oficiais; ele também se materializa conforme as especificidades da escola. Desse modo, o planejamento de acordo com o currículo é a própria construção curricular, pois reúne as disposições legais e a construção da realidade da escola.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 364), o currículo que se consolida no espaço escolar é o real:

A consideração deste currículo, ao lado do oficial, no planejamento pedagógico – curricular, leva a escola e os professores a confrontar a cultura elaborada do

²³ “Ferramenta on-line de acesso aos registros escolares do professor. No Professor Online é possível fazer os registros escolares, a chamada diária e ter informações das escolas/turmas em que leciona, calendário escolar, agenda de atividades das turmas, horário de aula, entre outras importantes informações e opções de registros disponíveis aos professores da rede pública estadual. O objetivo é que o sistema escolar se torne mais ágil e dinâmico com a inclusão de dados escolares pertinentes ao estudante, bem como o conteúdo das atividades e avaliações realizadas pelo professor.” (SANTA CATARINA, 2019).

currículo formal e as situações de fato vividas no ambiente escolar e nas salas de aula. Por essa razão, é importante insistir no entendimento da cultura da escola – a cultura organizacional – como importante elemento curricular. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 364).

As situações de aprendizagem da escola não se consolidam apenas na relação entre professor e aluno ou na execução de conteúdos disponibilizados pelo currículo oficial. Para Sacristán (2000, p. 91), “A escola e o ambiente escolar que se cria sob suas condições são um currículo oculto, fonte de inumeráveis aprendizagens para o aluno. É a derivação conceitual [...] de enfocar o currículo como experiência ou como intersecção entre a teoria e a prática”. Nas trocas de experiências e nas relações entre os alunos com os funcionários da escola (gestores, técnicos, professores) e com a comunidade escolar, ocorrem diversas situações de ensino e de aprendizagem. A constituição do currículo real ou do currículo oculto perpassa a aprendizagem que acontece somente entre paredes da sala de aula; portanto, o espaço escolar e sua organização influenciam a constituição do currículo e, conseqüentemente, o planejamento escolar.

Contudo, o planejamento não está restrito à organização das aulas por parte do professor. O planejamento está articulado nas próprias ações desenvolvidas pela gestão em todas as suas dimensões. O trabalho da gestão perpassa questões antes planejadas que correspondem aos objetivos e aos propósitos designados à escola enquanto instituição educativa. Assim, vamos apresentar, na próxima seção, a segunda categoria de análise, “Planejamento da gestão: propondo ações para a participação”, a qual surgiu a partir da análise do planejamento nos PGEs das escolas estaduais de Santa Catarina.

5.6 A PARTICIPAÇÃO COMO ASPECTO OPERANTE DO CURRÍCULO ESCOLAR

A gestão escolar está alinhada aos objetivos educativos da escola; logo, seus trabalhos estão relacionados à organização do seu currículo escolar, pois este é um documento modificado e incorporado por ações e relações concretizadas no ambiente escolar. Nesse sentido, as ações planejadas pela própria gestão, ao mesmo tempo que estão articuladas com o currículo escolar, podem interferir nele ou transformá-lo. A análise dos PGEs permitiu apontar que, entre as questões ligadas ao planejamento, há uma preocupação no que concerne a planejar a participação das famílias nas escolas.

O planejamento no espaço escolar se estende em diferentes direções. Está vinculado ao planejamento de documentos como o PPP e o currículo escolar e ao planejamento

individual ou interdisciplinar. O papel da gestão escolar se amplifica por diferentes dimensões e, para a concretização dos seus trabalhos, também propõe ações planejadas; a própria organização do planejamento escolar perpassa por um planejamento de ações da equipe de gestão escolar.

O planejamento escolar consiste numa atividade de previsão da ação a ser realizada, implicando definições de necessidades a atender, objetivos a atingir dentro das possibilidades, procedimentos e recursos a serem empregados, tempo de execução e formas de avaliação. O Processo e o exercício de planejar referem-se a uma antecipação da prática, de modo a prever e programar as ações e os resultados desejados, constituindo-se numa atividade necessária a tomada de decisões [...]. (LIBÂNEO, 2017, p. 125).

A relação entre gestão e currículo nos assegura diversos movimentos e ambientes da escola. A gestão interfere na construção do currículo formal, na concretização do currículo real e nas possibilidades do currículo oculto. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 368), “o ambiente escolar, suas formas de organização e de gestão, as relações sociais que nele vigoram, têm forte componente educativo”. Nesse sentido, mais uma vez, podemos declarar que gestão e currículo são caminhos que se entrecruzam, pois é no movimento entre todas as dimensões da escola que o processo educativo se consolida.

Diferentes tipos de gestão irão estabelecer fóruns de debates mais amplos ou mais restritos, e assim, tal processo, pode ocorrer de forma mais centralizada ou mais democrática, com a participação de diferentes grupos, associações e organizações sociais. Nesses diferentes cenários, influenciados pelos tipos de gestão derivados de orientações políticas distintas, são produzidas as diretrizes e as propostas curriculares que irão orientar o trabalho nas unidades escolares. (SANTOS, 2017, p. 7).

Os documentos que sustentam a gestão escolar em Santa Catarina e os decretos e portarias que instituíram os PGEs para escolha dos gestores propõem práticas de gestão democráticas. A participação da comunidade e de entidades democráticas no espaço escolar está em destaque. No entanto, ao considerar a articulação entre currículo, planejamento e gestão escolar a partir dos textos apresentados pelos PGEs, ressaltamos elementos referentes ao planejamento da gestão para participação da comunidade, o qual constitui a segunda categoria de análise.

Essa categoria reúne elementos extraídos dos Planos de Gestão que expressam algumas descrições, objetivos e ações propostos pela gestão para participação das famílias e da comunidade no espaço escolar, como também quais ações serão planejadas com a própria

comunidade. Nessa direção, encontramos indícios da organização curricular a partir do planejamento da gestão relacionada à participação.

Em meio aos planos, notamos, entre as ações, o planejamento com a comunidade, mas com finalidades diferenciadas. No PGE E7 (2015, p. 2), constatamos o reconhecimento da “escola enquanto espaço democrático de aprendizagem, isso, requer decisão coletiva dos sujeitos quando se define que homem se quer formar, que sociedade se quer construir”. Nessa perspectiva, o PGE aponta como referência a Proposta Curricular de Santa Catarina de 1998, a qual valoriza os espaços da comunidade como oportunidade de aprendizagem. Nessa lógica, supomos indícios e possibilidades de um currículo articulado com os espaços de aprendizagem oferecidos pela comunidade. Contudo, no decorrer do plano, não são estabelecidas metas e ações que mostram como será planejado esse envolvimento.

Ressaltamos que, entre as ações desse mesmo PGE e do E3, o planejamento envolvendo a comunidade está voltado à organização de eventos comemorativos. Segundo o documento E7 (2015, p. 6), uma das ações é “Planejar com a comunidade escolar eventos culturais, horas cívicas, festa de São João”. A participação da comunidade no planejamento escolar, nesse caso, é citada apenas em casos específicos, como em festas e eventos.

A participação no espaço escolar, de acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2011, p. 329), constitui “a intervenção dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão escolar”. Ou seja, está vinculada aos processos de tomada de decisão e ao trabalho da gestão, os quais estão articulados a processos pedagógicos da escola. No que concerne ao planejamento, a relevância da participação deve ultrapassar a organização de eventos comemorativos.

Convém ressaltar que o princípio participativo não esgota as ações necessárias para assegurar a qualidade de ensino. [...] a participação é apenas um meio de alcançar melhor e mais democraticamente os objetivos da escola, os quais se localizam na qualidade dos processos de ensino e aprendizagem. Em razão disso, a participação necessita de contraponto da direção, outro conceito importante da gestão democrática, que visa promover a gestão da participação. (LIBANEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2011, p. 330).

Sabemos que a participação não é a única condição para nomear as ações da gestão como democrática; porém, sem ela, a democracia não acontece. Nesse sentido, a participação é um elemento fundamental para a construção da qualidade do currículo. Por meio de ações desenvolvidas pela gestão, a participação deve ser efetiva e estar fundamentada em princípios e objetivos voltados a melhorias e à concretização de um currículo que corresponda a especificidades da escola.

A comunidade deve sentir-se participativa na escola e não deve apenas se fazer presente no ambiente escolar quando atende a chamados. De acordo com Paro (2016, p. 50), “Não basta, entretanto, ter presente a necessidade de participação da população na escola. É preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade”. Cabe então à gestão promover ações e incentivar a participação da comunidade escolar, como também organizar momentos formais de debates e estudos, resultando na construção de um currículo com perspectivas democráticas.

Sendo assim, a participação se concretiza não apenas para opinar ou realizar algum projeto ou festas comemorativas. A participação na condução de uma gestão democrática está presente em todo o processo de busca de qualidade e de melhorias na escola. Para Veiga (2009, p. 167),

[...] participar significa que todos podem e devem contribuir, com igualdade de oportunidades. Para tanto, a escola conta com instâncias colegiadas, entre elas, o Conselho de Escola, a Associação de Pais e Mestres (APM), o Conselho de Classe, etc. Portanto, participação requer o sentido da construção de algo que envolve todos os interessados e que tem a ver com educação de qualidade. Ela é condição para gestão democrática e uma não é possível sem a outra.

As deliberações de uma gestão democrática frente à construção do currículo reconhecem também o aluno enquanto ser humano em formação integral. E, nessa lógica, busca constituir um currículo que não se limita a abordar conteúdos eleitos como mais ou menos relevantes, mas valoriza a realidade de seus alunos e o modo como eles se relacionam com o seu mundo e com o conhecimento (PACHECO, 2011).

Como já mencionamos, a organização curricular não é ordenada exclusivamente pelos agentes internos que atuam na escola. Porém, nesse espaço de organização destinado à escola, devem ser valorizadas ações democráticas e a construção de um currículo que ouve as vozes da comunidade.

Para Arroyo (2016, p. 38), é preciso

[...] abrir o conhecimento às indagações instigantes, que vem do real vivido pelos próprios professores e alunos e suas comunidades; fazer das salas de aulas um laboratório de diálogos entre conhecimentos. Por aí caminham os embates no campo do conhecimento e que essas iniciativas pedagógicas trazem para o território do currículo.

Assim, reafirmamos que gestão e currículo caminham lado a lado e ambos se entrelaçam no ambiente escolar em sintonia. As ações de uma gestão democrática reconhecem também a importância da sua equipe e da comunidade para o andamento dos trabalhos. Um

dos indícios de uma gestão democrática é a maneira como se organiza para elaborar o currículo, bem como as iniciativas para que o trabalho em equipe se solidifique em direção à educação de qualidade. Segundo Libâneo (2017, p. 128),

A escola que conseguir elaborar e executar, num trabalho cooperativo, seu projeto pedagógico-curricular, dá mostras de maturidade de sua equipe, de bom nível de desenvolvimento profissional dos seus professores, de capacidade de liderança da direção e de envolvimento da comunidade escolar [...].

Outro aspecto relevante ao próprio planejamento da gestão está relacionado às condições que a gestão oferece para a concretização das práticas pedagógicas. De acordo com o referencial teórico do Plano E5 (2015, p. 2), é papel do gestor organizar os processos administrativos, “planejando as questões pedagógicas e juntamente com toda a equipe escolar funcionários e técnicos, criar condições para que tudo se articule para que desenvolvam suas atividades adequadamente”. Portanto, cabe à gestão planejar como será a participação e o envolvimento da comunidade nas decisões e atividades escolares.

Um dos documentos analisados aponta como meta “Aproximar família e escola através de ações planejadas e executadas em conjunto com objetivo de fortalecer vínculos e a coparticipação” (E4, 2015, p. 4). Nesse sentido, esse documento relata as ações planejadas pela gestão para promover a participação das famílias na escola. E, para alcançar a meta proposta, estabelece como uma das ações “Planejar ações e atividades de participação da família no processo ensino aprendizagem tais como: palestras, seminários, mostras de conhecimento, jogos, comemorações” (E4, 2015, p. 5). Segundo esse plano, a participação da família na escola por meio desses eventos tem como objetivo específico “Firmar vínculos entre família a escola para diminuir evasão escolar e infrequência escolar” (E4, 2015, p. 5).

Além da valorização das interações entre os sujeitos que compõem a escola, a gestão realmente democrática é aquela que organiza e opera seu currículo com objetivos que não correspondem apenas a atender ou almejar índices. Botler (2018, p. 91) ressalta que, muitas vezes, por mais que o discurso seja democrático, o que se encontra é “a persistência de uma cultura escolar permeada por um discurso organizacional democratizante, mas orientado por práticas burocráticas de gestão, pautadas em princípios gerencialistas cujo foco recai na produtividade aferida por métodos quantitativos [...]”.

Ao encontro dessa organização da gestão frente ao planejamento escolar, também podemos reafirmar a importância do tempo e do reconhecimento dos encontros para o planejamento em conjunto, reuniões pedagógicas e as condições para o planejamento

individual do professor. Sobre esses aspectos, podemos encontrar sinalizações nos PGEs E4 e E5. No diagnóstico da escola, é mencionado, pelo PGE E4 (2015, p. 2), que “Bimestralmente são realizadas reuniões de planejamentos com os Professores e demais funcionários”. O PGE E5 (2015, p. 5) elenca como uma das metas “Realizar encontros de planejamento e reuniões pedagógicas sempre que necessário”. Porém, na sequência, nenhum dos planos estabelece ações direcionadas para a concretização dessas reuniões ou encontros. O Plano E5 traz, no parecer do consultor, um alerta sobre essas situações. De acordo com o parecer:

[...] faltaram alguns aspectos importantes que foram orientados. No caso das reuniões pedagógicas não foi possível compreender a periodicidade que ela ocorre. Ênfase que a reunião pedagógica é um dos únicos momentos em que todos os profissionais da instituição têm a possibilidade de se encontrar para dialogar e planejar as ações coletivas. [...]. (E5, 2015, p. 8).

Nesse sentido, não há confirmação de um currículo constituído a partir da gestão democrática, como propõem os documentos orientadores, pois o planejamento da gestão em relação à participação da comunidade não designa uma participação que atenda aos objetivos da democracia. Está limitada a planejar festas comemorativas ou participar em seminários e palestras, não apresentando ações e objetivos para ouvir a comunidade sobre questões pedagógicas ou do próprio currículo.

Contudo, a gestão democrática da escola pública implica uma série de fatores. Para Souza (2009, p. 136), a construção do conceito de gestão democrática acontece pelo seu reconhecimento enquanto artifício político, “que é mais amplo do que apenas as tomadas de decisões e que é sustentado no diálogo e na alteridade, na participação ativa dos sujeitos do universo escolar, na construção coletiva de regras e procedimentos e na constituição de canais de comunicação [...]”. É a partir desse reconhecimento que o currículo, por consequência, torna-se democrático, uma vez que apresenta, em seus textos e nas suas ações, o reconhecimento da cultura, da vida, das diferenças e da importância das relações que são indispensáveis para o processo de ensino-aprendizagem.

5.7 O LUGAR E AS CONCEPÇÕES DE CURRÍCULO APRESENTADOS PELOS PLANOS DE GESTÃO ESCOLAR: DIALOGANDO COM AS ANÁLISES

As análises dos PGEs selecionados oportunizaram o levantamento de diferentes aspectos que operam o currículo das escolas da rede estadual de educação de Santa Catarina. Nas primeiras leituras dos PGEs, em consonância com a interlocução dos aportes teóricos,

leituras e conceitos sustentados por diversos autores sobre a gestão e o currículo escolar, elegemos as categorias de análise, envolvendo as organizações da escola, principalmente no que se refere à dimensão pedagógica, ao Projeto Político-Pedagógico e ao Planejamento.

Destacamos, que, entre as análises, foi possível identificar a presença e ausência de aspectos operantes do currículo, seja por meio da análise de descrições diagnósticas, metas ou ações apresentadas pelos Planos de Gestão Escolar. Por meio dos aspectos sinalizados entre os Planos, podemos apontar as concepções de currículo assumidas pelos PGEs e o lugar que ele ocupa nesses documentos, abrangendo os objetivos da pesquisa. A análise dos Planos foi realizada considerando a relação entre gestão e currículo, sendo que ambos são campos permeados por atores e por elementos, internos e externos, que configuram a relação entre ambos e, conseqüentemente, os trabalhos escolares. Além disso, estão fortemente demarcados por políticas educacionais e seus elementos, conforme exposto no segundo capítulo, e confirmado pela análise dos aspectos, que operam o currículo escolar, apresentados pelos PGEs.

Ao realizar as leituras dos Planos de Gestão e, posteriormente, suas análises, identificamos que a própria Proposta Curricular do Estado de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014), atualizada recentemente, não é utilizada como base teórica dos Planos de Gestão selecionados. Quanto a esse documento, são apenas citados alguns fragmentos em descrições diagnósticas ou apontado como documento a ser estudado em curso de formação ou reuniões pedagógicas. Considerando o currículo como documento em constante construção, faz-se necessário que a Proposta Curricular e demais documentos e legislações sejam discutidos no espaço escolar. Percebemos a ausência da Proposta Curricular na articulação entre descrição diagnóstica, metas e ações enquanto sustentação teórica e de ações a serem realizadas na escola. Ou seja, a PCSC deve ser documento orientador e instituidor de práticas desenvolvidas nas escolas estaduais de Santa Catarina.

Há ausências também no que tange ao PPP das escolas. O Projeto Político-Pedagógico deveria ser um dos documentos que constituem o alicerce para a elaboração dos PGEs; porém, entre os Planos analisados, não constatamos tamanha relevância, uma vez que não são empregados conceitos articulados entre descrição diagnóstica, metas e ações tomando como base o PPP. Entre as análises, podemos apontar diferentes aspectos que operam o currículo, visto que o PPP está direcionado por práticas políticas e pedagógicas. Se considerarmos os aspectos incluídos nos PGEs sobre as necessidades de adequação e reformulação dos Projetos Político-Pedagógicos, podemos verificar concepções diferentes de currículo. Alguns Planos abordam aspectos que operam em favor da construção, da leitura e do estudo desse

documento, remetendo, conseqüentemente, a uma concepção de currículo que necessita de ajustes e adequações e que, assim como o PPP, deve priorizar as necessidades da comunidade escolar.

Os aspectos referentes ao Projeto Político-Pedagógico indicam que o currículo não está conciliado com a realidade da escola, uma vez que, entre os Planos de Gestão, utilizam-se apenas fragmentos do PPP. Além disso, alguns PGEs abordam o PPP apenas como um documento utilizado para o repasse de regras e normas das escolas. Uma das ações da dimensão administrativa do PGE E3 (2015, p. 5) é “Repassar semestralmente direitos e deveres contidos no PPP- Normas aos educandos”. Nesse mesmo sentido, podemos sinalizar, no PGE E4 (2015, p. 2), que, “No ato da matrícula, o aluno, o pai ou responsável toma conhecimento dos dispositivos do Projeto Político-Pedagógico, no que diz respeito às normas de funcionamento da Escola”. Os aspectos destacados afirmam a restrição do PPP enquanto documento para repasse de regras e normas da escola.

Nesse caso, os aspectos salientados remetem à compreensão de que o currículo não é considerado como centralidade do processo educativo, pois este está diretamente relacionado ao PPP. Um currículo potente é aquele que aborda as decisões políticas e pedagógicas e, ao mesmo tempo que está em ação, proporciona e exige adequações e mudanças. Portanto, ambos se relacionam constantemente, reafirmando o elo entre gestão e currículo. Nessa lógica, ao analisar os PGEs, ressaltamos a omissão dessa importante inter-relação; afinal, o PPP deve ser um documento que contempla mais que normas e regras, prevendo participação e coletividade em sua construção.

O currículo, nos Planos de Gestão, parece estar secundarizado, uma vez que há omissões de documentos tão importantes como o PPP e a Proposta Curricular de Santa Catarina (SANTA CATARINA, 2014). Nesse âmbito, a análise dos PGEs aponta aspectos em que a gestão e o currículo não caminham lado a lado. No entanto, como são campos em disputa, as ações e metas descritas pelos Planos modificam o currículo, seja pela ausência de elementos que o secundarizam ou por ações que o centralizam para o alcance de metas. Assim, afirma-se a concepção de currículo de Apple (2011, p. 71): “produto de tensões, conflitos, e concessões culturais, políticas e econômicas que organizam e desorganizam um povo”.

Entre as análises, encontramos nos PGEs a presença do planejamento interdisciplinar. Esse conceito é direcionado à concepção de um currículo relacionado à realidade da escola, pois envolve possibilidades de diálogos, discussões, envolvimento da comunidade e perspectivas de adequação do currículo a partir das práticas desenvolvidas no dia a dia. A

interdisciplinaridade é uma das questões fundamentais na constituição do currículo; é citada pela maioria dos PGEs selecionados, principalmente no que diz respeito ao planejamento. Essa relação é reafirmada pelo PGE E6 (2015, p. 2), já que essa forma de planejamento possibilita “um currículo com atividades significativas de elaboração e reelaboração do conhecimento, possibilitando interação e experiências de ensino voltadas a inserção social do aluno [...]”. Contudo, destacamos que, entre os textos, o planejamento interdisciplinar é vinculado a diferentes objetivos. Para o PGE E8 (2015, p. 5), o planejamento coletivo e interdisciplinar é importante para oportunizar a “melhoria da aprendizagem dos alunos e consequentemente a elevação dos índices do IDEB e ENEM da escola”. No entanto, as finalidades do planejamento interdisciplinar variam desde adequações a novas propostas metodológicas e aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem até melhor desempenho em avaliações externas.

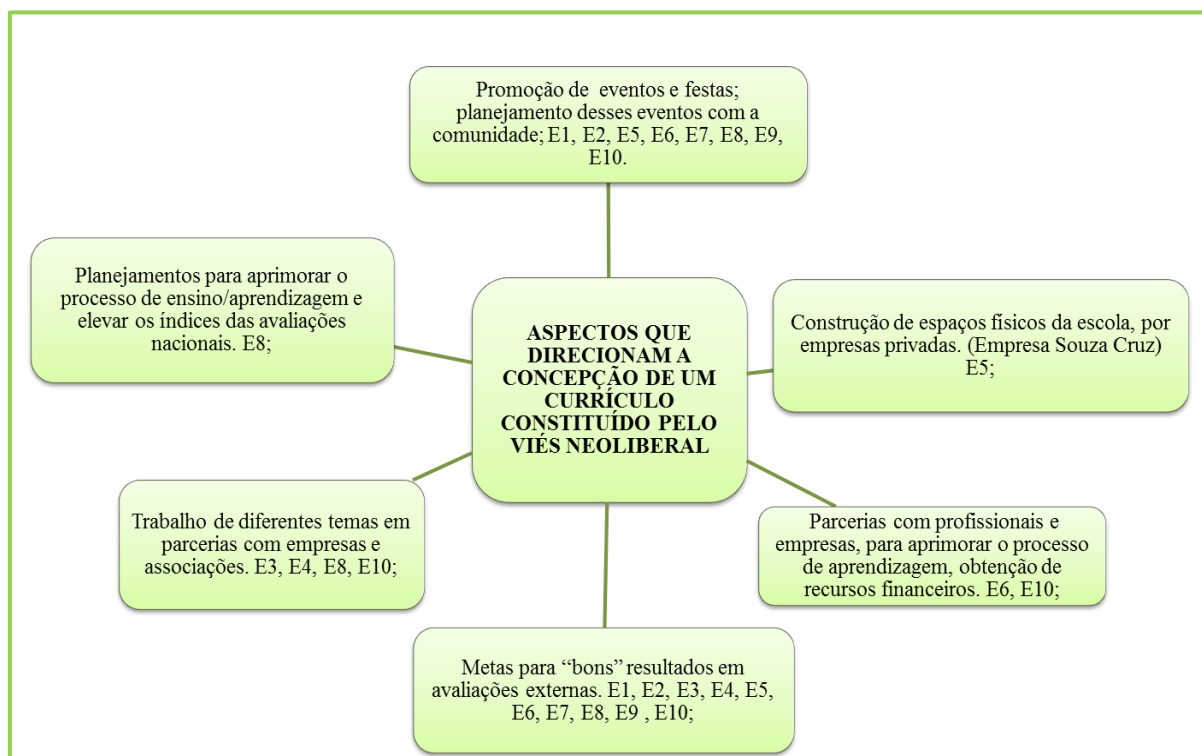
Da mesma maneira, salientamos que, entre as categorias, surgiram menções a participação. A concepção de um currículo constituído democraticamente abrange esse conceito. Para tanto, a participação deve ser elemento presente e concebido pela gestão como necessidade intrínseca para o desenvolvimento das atividades da escola. Porém, na participação, são elencadas diferentes concepções; há aspectos analisados com possibilidades de participação da comunidade ou de colaboração de entidades democráticas como parte operante de um currículo democrático. Por outro lado, outros PGEs sinalizam a participação como autorização da gestão, rompendo com a concepção democrática, sendo esta apenas vinculada a reuniões, assembleias ou planejamento para promoção de eventos, contribuições mensais ou anuais arrecadadas pela APP.

De acordo com o documento E7 (2015, p. 6), uma das ações é “Planejar com a comunidade escolar eventos culturais, horas cívicas, festa de São João”. Nesse âmbito, podemos verificar essa mesma participação no PGE E3. Nesse sentido, é preciso repensar a participação que se faz presente nos Planos, pois a efetiva participação na escola deve repensar “o modo como a escola organiza suas atividades, dotando-a de uma estrutura administrativa que, sendo propícia à realização dos fins sociais da educação, favoreça a participação em sua gestão dos diferentes grupos e pessoas envolvidas nas atividades escolares [...]” (PARO, 2016, p. 127).

Entre os PGEs, podemos identificar diferentes concepções de currículo, uma vez que são apresentados conceitos e discursos relacionados a práticas democráticas, com aspectos que apontam uma concepção de currículo voltada a participação da comunidade escolar, planejamento interdisciplinar, reuniões pedagógicas, reconhecimento da relação professor-

aluno, entre outros. A leitura e análise dos Planos mostram aspectos que distorcem o caráter público e democrático da escola e a presença e a organização de concepções neoliberais adentrando cada vez mais os espaços das escolas públicas. A concepção de um currículo vinculado a esse viés é marcante entre os Planos de Gestão Escolar, conforme a Figura 23, abaixo.

Figura 23 – Aspectos que sinalizam a concepção de um currículo performativo



Fonte: Elaborado pela autora, 2019.

Os aspectos levantados revelam a utilização do tempo e do espaço do currículo quando a escola centra suas atenções e ações para a promoção de eventos, festas, rifas e doações e parcerias com empresas para arrecadação financeira e quando a participação da comunidade ou de associações denominadas como democráticas, como a APP, é direcionada ou concebida para o planejamento desses eventos. Aqui reafirmamos, mais uma vez, a intencionalidade das políticas neoliberais no espaço escolar ao reforçar o “enfraquecimento” do Estado e a presença do setor privado por meio de reformas das estruturas físicas, auxílio financeiro e até mesmo pedagógico apoiando o processo de ensino-aprendizagem.

Assim, os PGEs indicam aspectos que constituem a concepção de um currículo elaborado para atender às exigências do mercado, voltado a cumprimento de metas e ações, em prol do discurso da eficiência e da eficácia da escola pública. O currículo e a gestão

tornam-se campo em disputa, pois buscam, de todas as formas, sob a influência de atores e de interesses organizacionais neoliberais, atingir metas e índices. Para isso, procuram estabelecer vínculos com empresas privadas, as quais se fazem presentes nas escolas com a promoção de eventos ou a destinação de recursos na construção e manutenção das instituições, inclusive com atividades pedagógicas desenvolvidas dentro das escolas, substituindo mesmo o papel dos professores. E o principal alerta para isso é que os Planos manifestam direcionamentos e aberturas para que essas atividades se concretizem, afirmadas em metas e ações em que a gestão prevê a parceria com empresas e associações.

Nesse caso, o currículo ocupa papel central nos Planos de Gestão, à medida que é configurado para contribuir com os objetivos e metas da gestão, sobretudo quanto ao alcance de boas notas em avaliações externas. Nesse sentido, o currículo é carregado de concepções e desejos infiltrados em seus conhecimentos “que de algum modo aparece nos textos e nas salas de aula de uma nação. Ele é sempre parte de uma tradição seletiva, resultado da seleção de alguém, da visão de algum grupo acerca do que seja conhecimento legítimo” (APPLE, 2011, p. 71). Exemplos dessa concepção de currículo performativo são exibidos pelos PGEs com descrições, metas e ações articuladas para atingir esse propósito. Para isso, são enunciados trabalhos e até mesmo planejamento interdisciplinar com o objetivo de melhorar seus índices em avaliações externas, parcerias com empresas e associações para trabalhar temas e para aprimorar o processo de ensino-aprendizagem.

No entanto, ao mesmo tempo que o currículo é tomado como centralidade no processo de mudança para o alcance dos objetivos propostos pela gestão, ele acaba por ser descaracterizado do contexto, pois, nesse momento, não se prevê uma educação para a formação integral dos sujeitos e seu envolvimento com a realidade escolar. Podemos afirmar que o currículo concebido por essas práticas acaba sendo “expatriado” do território escolar, uma vez que enfatiza práticas de treinamento para responder a padrões de qualidade traduzidos por números (ARROYO, 2013), deixando de lado os aspectos vinculados à realidade de seus alunos, professores e pais.

O currículo e a gestão, nessa perspectiva, confirmam-se como campo em disputas, direcionados por políticas educacionais aplicadas a diferentes concepções, configuradas por atores e por intenções e condições que se materializam no espaço escolar. Além disso, as condições sociais, econômicas e pedagógicas negadas ou assumidas pela gestão e pelo currículo são determinantes para os caminhos percorridos.

A preocupação da gestão em alcançar uma educação de qualidade deve estar no centro do currículo potente. O currículo assim caracterizado é pensado para produzir práticas

pedagógicas que instigam as crianças e jovens a pensar e a ser críticos, partindo de suas realidades. Desse modo, o currículo é concebido para promover a formação integral dos estudantes e a valorização da comunidade nas decisões e ações. Para tanto, a escola deve estar fundamentada em um Projeto Político-Pedagógico, o qual, ao mesmo tempo que a escola atende a requisitos legais, afirma em suas concepções a identidade da escola, de seus professores e de seus educandos. Aí sim estará alicerçada a construção de um currículo com potencial para o alcance da qualidade, a qual não pode ser medida ou quantificada apenas por números, mas pode e deve ser aprimorada e vislumbrada no decorrer do processo formativo.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Investigar e pesquisar a educação pública é um grande desafio que se faz necessário abordar, principalmente em meio aos processos turbulentos que vivenciamos nos últimos tempos. O interesse pela temática está relacionado à importância da educação pública em minha trajetória acadêmica, pessoal e profissional. Enquanto educadora e estudante da educação pública, tenho um grande envolvimento com políticas educacionais. Ao longo da vida acadêmica, desde a primeira infância, pude identificar as vivências e as relações dessas políticas, implicadas nos rumos do processo de escolarização. Portanto, esta foi a primeira escolha que configurou grande parte desta pesquisa: sua vinculação com a linha de Políticas Educacionais.

A pesquisa analisou 10 Planos de Gestão Escolar, os quais passaram a fazer parte da nova forma de escolha dos gestores das escolas estaduais de Santa Catarina, a partir de 2013, instituídos pelo Decreto n.º 1.794, de 15 de outubro de 2013, e por portarias e documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação (SED) do Estado de Santa Catarina no decorrer dos anos seguintes. A escolha da temática e do objeto de estudo está relacionada à atuação profissional e acadêmica, uma vez que envolve escolas de Educação Básica da rede pública, além de considerar a importância e a localização da Universidade Federal da Fronteira Sul, campus Chapecó, e os estudos do grupo de pesquisa em Gestão e Inovação Educacional. Nesse sentido, buscamos vincular a temática e o objeto estudado às escolas públicas da nossa região. Assim, a escolha da linha de pesquisa, a temática e o objeto em estudo estão em consonância com o eixo de políticas educacionais, gestão, currículo de escolas públicas.

Os caminhos e a construção deste estudo contribuíram para um considerável crescimento acadêmico e profissional, visto que envolve uma temática pertinente e desafiadora. É pertinente, porque se refere à discussão de uma recente política que modificou a forma de escolha dos diretores das escolas estaduais catarinenses, envolvendo a configuração do currículo escolar. E é desafiadora, porque gestão e currículo, como o próprio tema apresenta, são campos em disputas, pois abrangem uma série de fatores e são configurados por aspectos econômicos, sociais e culturais. Além disso, as discussões estão estreitamente relacionadas ao campo das políticas educacionais, principalmente no que se refere a gestão e currículo escolar. Nessa lógica, como acadêmicos e profissionais da educação pública, procuramos assumir a ética, enquanto pesquisadores, para estabelecer os contatos necessários com o campo em estudo e os afastamentos necessários para a concretização de uma pesquisa coerente.

Para o andamento da pesquisa, foi preciso seguir por alguns caminhos metodológicos determinantes para a construção da pesquisa. As escolhas e seleções dos Planos de Gestão Escolar estão em consonância com os aportes metodológicos da Análise de Conteúdo. Seguindo as regras e as características dessa metodologia, foram construídos critérios metodológicos que possibilitaram leituras e a elaboração das categorias de análise, apresentadas no Capítulo 5.

Este estudo esteve orientado pela problemática inicial, que buscou analisar, entre os PGEs, como o currículo é constituído no âmbito dos Planos de Gestão Escolar das escolas públicas estaduais de Santa Catarina. Para a continuidade e pertinência da pesquisa, foram elencadas questões de pesquisas com objetivos de introduzir as orientações legais para a elaboração e estruturação dos Planos de Gestão Escolar, demonstrar aspectos que operam o currículo, identificar as concepções de currículo e analisar o lugar que o currículo ocupa entre os Planos de Gestão Escolar.

No entanto, pesquisar educação e, sobretudo, o campo de políticas educacionais requer uma compreensão da presença de fatores econômicos, sociais e culturais que configuram as intenções e as ações em que são elaboradas, implementadas e executadas. No cenário brasileiro, principalmente após os anos 1980, a elaboração de políticas educacionais passou a acompanhar os direcionamentos das políticas neoliberais, as quais expressam a força do mercado e a desconfiguração do Estado e de suas instituições públicas, principalmente a escola. Nessa nova premissa, várias políticas pensadas para o campo educacional passaram a atender a modelos econômicos disseminados por organizações e atores internacionais.

Nos últimos anos, o setor privado passou a utilizar-se dos espaços da escola pública para efetuar a disseminação do modelo econômico neoliberal. A política agora é configurada para atender aos desejos do mercado econômico e de organizações internacionais que começaram a introduzir testes padronizados e *rankings* pelos quais as escolas são avaliadas e reconhecidas. A qualidade da educação, nesse sentido, é mensurada pela eficiência e pela eficácia dos alunos e professores em responder a testes, deixando de lado a qualidade e o processo de construção educacional dos processos de ensino-aprendizagem.

A presença desses atores e dessas concepções de educação estão fortemente marcadas em pesquisas realizadas em teses de doutorado desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Educação vinculados à linha de políticas educacionais. Entre as leituras das teses selecionadas a partir do Banco de Teses e Dissertações da Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), podemos identificar as consequências das políticas educacionais desenvolvidas pelo viés capitalista neoliberal para o

andamento da educação pública, sobretudo no que diz respeito a gestão e currículo. Na mesma direção, a leitura de artigos apresentados nos eventos da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) nas edições da reunião regional da ANPEd Sul de 2014 e 2016 remete à compreensão e à presença dessa concepção na educação pública.

As teses e artigos selecionados relataram estudos e pesquisas em que a gestão e, conseqüentemente, a organização do currículo escolar estão intimamente relacionadas a uma educação performativa, cujo principal objetivo é atender às propostas do mercado. Além disso, trazem a presença marcante de organizações e empresas privadas que são anunciadas como “soluções mágicas” para o alcance do sucesso da qualidade educacional, por meio de projetos para a gestão escolar e a venda de materiais didáticos, principalmente apostilados.

Com a crescente inserção das políticas educacionais na concepção neoliberal, currículo e gestão também passaram a ser configurados por essa nova ordem econômica. As políticas educacionais para gestão e currículo começaram a atender aos princípios de educação performativa, segundo a qual é necessário atender a exigências de avaliações e de testes que rotulam as escolas como boas ou ruins. Ainda, o espaço da escola pública tornou-se um cenário ideal para empresas privadas distribuírem seus serviços e o mercado disseminar as regras para a configuração de uma educação que atende aos seus interesses.

A presença de organismos internacionais no interior das escolas e sua consequência para a configuração do currículo e da gestão são apresentados como propostas para a solução para o suposto “fracasso” da educação pública. Podemos ilustrar essa afirmativa quando a Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina encomendou à Organização de Cooperação e de Desenvolvimento Econômico (OCDE) um parecer sobre a educação do Estado, apresentado pelo livro *Avaliações de Políticas Nacionais de Educação: Estado de Santa Catarina, Brasil*. Assim, princípios gerencialistas e privatizações demarcam o campo da gestão e do currículo. Ambos passaram a prover ações ou serem modificados por elas para atender a uma constante prestação de contas para a sociedade.

Nesse campo de disputa e poder, o currículo e a gestão assumem novos significados. O caráter público das escolas passa a ser desconsiderado, e currículo e gestão, nessa nova ordem neoliberal, não são organizados a partir da realidade de suas escolas. A gestão escolar começou a organizar práticas educativas que direcionam o currículo para responder a testes e avaliações externas. Ademais, a seleção de conteúdos e os conhecimentos que são parte desse documento estão organizados para a concretização desse objetivo, cercado por ideologias mercantilistas. Nesse sentido, no momento que o currículo passou a ser regulado pelo

mercado, professores e alunos também passaram a ser controlados e responsabilizados pelo sucesso ou fracasso das escolas (SILVA, 2017).

Ao pesquisar e analisar as políticas educacionais, é preciso considerar as influências e as convergências presentes nesse campo. Com base na análise dos Planos de Gestão Escolar, identificamos aspectos de um currículo performativo, configurado pela influência e pela parceria com o setor privado e alinhado com as avaliações externas. Isso porque os 10 Planos de Gestão analisados incluem em suas metas o alcance de índices em avaliações externas, como ENEM ou IDEB, entre outras.

As orientações para a elaboração dos Planos de Gestão Escolar disponibilizadas pela Portaria n.º 24/SED/2015 estabeleceram que todos os PGEs deveriam contemplar, na dimensão pedagógica, o desempenho da escola nas últimas avaliações. Entre os PGEs selecionados, podemos perceber indícios dessa orientação entre descrição diagnóstica, metas e ações. Nesse sentido, o currículo é transformado, por mudanças de conteúdos ou de metodologias, para que seja efetivado o compromisso da escola de demonstrar bons resultados em avaliações. Nos últimos anos, o currículo das escolas públicas começou a ser organizado para atender às exigências das avaliações (ARROYO, 2013). Ou seja, o currículo é concebido para atender a processos avaliativos que desconsideram a realidade escolar, contribuindo para a formulação de um currículo padrão, centralizado, para contemplar essas exigências e prestar contas à sociedade capitalista.

Entre leituras e análises dos Planos de Gestão, sinalizamos ainda a presença constante de parcerias com empresas e associações, mencionadas pelos PGEs, com diferentes objetivos. Essas parcerias são para obtenção de recursos financeiros ou aprimoramento do processo de ensino-aprendizagem, como no caso dos PGEs E6 e E10. São igualmente mencionados nos Planos E3, E4, E8 e E10 a parceria com empresas e associações para trabalho e projetos envolvendo diferentes temáticas. Destacamos também a referência do PGE E5 à construção de espaços físicos, auditório, refeitório e sala de informática pela empresa Souza Cruz.

Nesse âmbito, podemos perceber que há convites para que o setor privado adentre a escola pública. A gestão espera de portas abertas e busca parcerias com empresas para suprir necessidades físicas, financeiras e até mesmo pedagógicas. Em troca da aplicação de recursos, empresas utilizam-se do tempo e do espaço do currículo para divulgar seus serviços, suas ideologias e mostrar para a sociedade que a escola pública precisa estar articulada com o setor privado para alcançar qualidade.

As orientações dispostas pelo Decreto n.º 1.794/2013 e pela Portaria n.º 24/SED/2015 preveem que os PGEs sejam elaborados com base nos PPP e na Proposta Curricular de Santa

Catarina (SANTA CATARINA, 2014), atualizada recentemente. Porém, entre os textos dos PGEs, os referidos documentos são citados apenas em breves passagens, espalhadas entre as dimensões socioeconômica, pedagógica, física, administrativa e financeira, e em algumas ações. O Projeto Político-Pedagógico é fragmentado nos textos em diferentes maneiras. Uma das menções a esse documento é referente ao repasse de normas de funcionamento da escola para pais, alunos professores e funcionários (E3, E4 e E10) ou que a avaliação institucional será baseada no PPP (E2 e E3).

Todos os PGEs incluem em seus textos momentos de estudo, reestruturação e reelaboração do PPP. Apesar desse reconhecimento, podemos notar a ausência de aspectos que sustentam a interlocução entre diagnóstico, metas e ações para esclarecer em quais momentos esses estudos serão organizados, quem serão os sujeitos envolvidos ou quais metodologias serão utilizadas para essa concretização.

A proposta dos Planos de Gestão é caracterizada pelos seus documentos orientadores como democrática. No entanto, entre as categorias de análise, surgiram conceitos, relacionados principalmente à participação, que expressam aspectos em que o currículo não é concebido como democrático. A participação da comunidade muitas vezes está restrita ao planejamento de eventos e festas para arrecadação financeira ou a convites para reuniões e assembleias. Nesse sentido, operam sobre o currículo aspectos divergentes à democratização, desconsiderando a concretização da participação e as possibilidades da participação da comunidade para a construção de um currículo efetivo. Além disso, o planejamento realizado com a comunidade tem como objetivo a organização de festas e de eventos comemorativos, como citado pelos PGEs E1, E2, E5, E6, E7, E8, E9 e E10. A promoção desses eventos pelas escolas revela aspectos de possível invasão no tempo e no espaço do currículo.

As questões apresentadas a partir da análise dos Planos de Gestão aponta que o currículo está muitas vezes secundarizado nos PGEs, pois documentos importantes como o Projeto Político-Pedagógico e a própria Proposta Curricular se encontram ausentes no decorrer dos textos. Ainda, as ações e as metas estabelecidas pela gestão estão articuladas à construção de um currículo performativo, centrado em responder às exigências das avaliações externas e no bom desempenho da escola, como, por exemplo, no IDEB. As próprias orientações para a elaboração dos PGEs preveem que os Planos demonstrem o desempenho da escola em avaliações anteriores. Os poucos PGEs que não descreveram esse processo foram orientados pelos consultores a contemplar esses elementos na dimensão pedagógica.

Concluimos que há muitas indagações em relação à gestão e ao currículo, sobretudo no que diz respeito à escola pública, visto que o território da escola é cercado por disputas e

poder, mas são nessas discussões que esse espaço se reafirma como importante e indispensável para a sociedade (ARROYO, 2013). Portanto, enquanto pesquisadores e professores da educação pública, o que nos move são os desafios e as possibilidades para compreender os processos educacionais e suas políticas, para então ter consciência do que estamos vivenciando nesses espaços. Isso porque gestão e currículo são campos em disputa, envolvidos por questões sociais, culturas e econômicas. Muitos atores internos e externos ao espaço escolar atingem esses campos, desde a elaboração das políticas educacionais até o processo de ensino-aprendizagem e as demais relações desenvolvidas no espaço escolar.

REFERÊNCIAS

- ACOSTA, Javier Morrero. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 188-208.
- ADRIÃO, Theresa. Dimensões e formas da privatização da educação no Brasil: caracterização a partir de mapeamento de produções nacionais e internacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 18, n. 1, p. 8-28, jan./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/adriao.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2018.
- AKKARI, Abdeljalil. **Internacionalização das políticas educacionais: transformações e desafios**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ALONSO, Rafael Feito. O sentido do currículo na educação obrigatória. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 316-335.
- ALVES, Antonio Sousa. **As parcerias público/privadas e as feições da gestão gerencial na educação**. 2015. 348 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- ANPED. Sobre a ANPED. **ANPEd**. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sobre-anped>>. Acesso em: 16 maio 2018.
- APPLE, Michael W. A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional? In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 71-106.
- APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- APPLE, Michael W. Entre o Neoliberalismo e o Neoconservadorismo: educação e conservadorismo em um contexto global. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 45-58.
- AQUINO, Líbia Maria Serpa. **Formulação do Plano Nacional de Educação 2014-2014: a gestão democrática da escola na política pública**. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- BACHELARD, Gaston. **A Formação do Espírito Científico**. Tradução Estela dos Santos Abreu. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BALL, Stephen J. **Educação Global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Tradução de Janete Bridon. Ponta Grossa: UEPG, 2014.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARLETA, Ilma de Andrade. **A gestão educacional no plano de ações articuladas do município de Macapá – AP: concepções e desafios**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.

BARROSO, João. O Estado, a Educação e a Regulação das Políticas Públicas. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 26, n. 92, p. 725-775, especial, out. 2005.

BAUER, M.; GASKELL, G. **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático**. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

BAUMAN, Zygmunt; BORDONI, Carlo. **Estado de crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

BOTLER, Alice Miriam Happ. Gestão escolar para uma escola *mais justa*. **Educar em revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 89-105, mar./abr. 2018. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/er/v34n68/0104-4060-er-34-68-89.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2018.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência: por uma sociologia clínica do campo científico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 9.394, de 24 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Lei n.º 11.738, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do caput do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jul. 2008.

BRASIL. Lei n.º 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica [...]. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRASIL. Lei n.º 12.029, de 15 de setembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 16 set. 2009.

BRASIL. Lei n.º 13.019, de 31 de julho de 2014. Estabelece o regime jurídico das parcerias entre a administração pública e as organizações da sociedade civil. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1 ago. 2014a.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001-2011**. Brasília: Senado Federal, UNESCO, 2001.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014b.

BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto. Globalização e Educação: uma introdução. In: BURBULES, Nicholas C.; TORRES, Carlos Alberto (Orgs.). **Globalização e educação**. Tradução Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, 2004. p. 11-26.

BUSSMANN, Antônia Carvalho. O Projeto Político-Pedagógico e a Gestão da escola. In: VEIGA, Ilma de Passos Alencastro (Org.). **Projeto Político-Pedagógico**: uma construção possível. 29. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 37-51.

COMERLATTO, Luciani Paz. A crise estrutural do capitalismo e a gestão da educação. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Trabalhos Completos**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-19. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/444-0.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

COMERLATTO, Luciani Paz. **A gestão da educação no contexto da sociedade capitalista: a parceria público privado**. 2013. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

COMERLATTO, Luciani Paz; PERONI, Vera Maria Vidal. Parceria público-privada e a gestão da educação: a proposta heterônoma do programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna: desafios do gestor escolar. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Trabalhos completos**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-17. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/315-0.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CORAZZA, Sandra Mara. Diferença pura de um pós-curriculum. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 103-114.

CORRÊA, Giselle Christina; TAVARES, Tais Moura. A parceria do Instituto Ayrton Senna nas experiências do Prêmio Inovação em Gestão Educacional. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Trabalhos Completos**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-17. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_GISELLE-CHRISTINA-CORR%C3%8AA-TAIS-MOURA-TAVARES.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

COSTA, Ramiro Marinho; PERES, Elisandra de Souza. Configurações da reforma educacional brasileira pós 1990 para atender aos interesses do capitalismo neoliberal. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Trabalhos Completos**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-18. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1956-0.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **RBPAE**, v. 33, n. 1, p. 15-34, jan./abr. 2017. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/72829>>. Acesso em: 20 abr. 2018.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática da educação: exigências e desafios. **RBPAAE**, v. 18, n. 2, p. 164-174, jul./dez. 2002. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486/14810>>. Acesso em: 22 ago. 2018.

DABRACH, Nadia; ADRIÃO, Theresa. A seleção de dirigentes escolares no Brasil: oscilações entre diferentes estratégias. **Jornal de Políticas Educacionais**, v. 11, n. 8, p. 1-19, set. 2017. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/49788>>. Acesso em: 18 set. 2018.

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo**: ensaio sobre a sociedade neoliberal. São Paulo: Boitempo, 2016.

DENTZ, Marta Von; SILVA, Roberto Rafael Dias da. O conhecimento como centro dos estudos e das práticas curriculares: uma revisão teórica. **Espaço do Currículo**, v. 7, n. 3, p. 507-521, set./dez. 2014.

DIAS, Adriana Marques Guimarães. **Gestão democrática, educação e cidadania**: um olhar crítico a partir de fontes bibliográficas. 2015. 166 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”, Araraquara, 2015.

DUSSEL, Inés. O currículo híbrido: domesticação ou pluralização das diferenças. In: LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth (Orgs.). **Currículo**: debates contemporâneos. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 55-77.

FAZENDA, Ivani C. A. Interdisciplinaridade: definição, projeto, pesquisa. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). **Práticas Interdisciplinares na escola**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 15-18.

FEDERAÇÃO DAS INDÚSTRIAS DO ESTADO DE SANTA CATARINA (FIESC). **Gestão democrática da educação**: da base legal à prática na escola. Florianópolis: FIESC, 2017. Disponível em: <http://santacatarinapelaeducacao.com.br/fmanager/senaimov/arquivos/arquivo115_1.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2019.

FEIGES, Maria Madselva Ferreira. **Eleição de diretores no Paraná**: uma análise dos planos de ação na gestão das escolas estaduais de Curitiba – Triênio 2012-2014. 2013. 204 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013.

FIALHO, Neusa Nogueira; TSUKAMOTO, Neide Mitiyo Shimazaki. Gestão democrática e educação de qualidade: desafios do gestor escolar. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Trabalhos Completos**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-20. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/365-0.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

FLICK, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Tradução Joice Elias Costa. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação e formação humana: ajuste neoconservador e alternativa democrática. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu da (Orgs.). **Neoliberalismo, qualidade total e educação**. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 31-92.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em Educação: métodos e epistemologias**. Chapecó: Argos, 2007.

GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20-29, maio/jun. 1995.

GOODSON, Ivor F. **Currículo: teoria e história**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

HARDT; Michael; NEGRI, Antonio. **Bem-estar comum**. Rio de Janeiro: Zahar, 2016.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. Políticas Curriculares, Estado e Regulação. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1333-1354, out./dez. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n113/15.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Ideb**. 11 jul. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/ideb>>. Acesso em: 11 jul. 2019.

IRACEMINHA. **Lei Municipal n.º 603, de 17 de dezembro de 1997**. Autoriza o poder executivo municipal a criar a Escola Municipal de primeiro grau “Linha Santa Fé” e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.legislacaomunicipal.com/gedocnet/imagens/80623606000112/lei00647.pdf>>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

IVO, Andressa Aita. **Políticas educacionais e políticas de responsabilização: efeitos sobre o trabalho docente, currículo e gestão**. 2013. 272 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, 2013.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. 6. ed. São Paulo: Heccus, 2017.

LIBÂNEO, José Carlos. Políticas educacionais no Brasil: desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 159, p. 38-62, jan./mar. 2016.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2012.

LLAVADOR, Francisco Beltrán. Política, poder e controle do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 38-53.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LUZ, Ângelo Juliano Carneiro. A presença das políticas neoliberais na reforma do aparelho do estado brasileiro. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Trabalhos Completos**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-19. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/1109-0.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

MÉNDEZ, Juan Manuel Álvarez. O currículo como marco de referência para avaliação educativa. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 299-313.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO (MEC). **O Plano de Desenvolvimento da Educação: razões, princípios e programas**. Brasília: MEC, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DO DESPORTO (MEC). **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília: MEC, 1993.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Saete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012. p. 585-618.

MORAES, Roque. Análise de Conteúdo. **Educação**, Porto Alegre, v. 21, p. 7-31, 1999.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo, utopia e pós-modernidade. In: MOREIRA, Antonio Flavio B. (Org.). **Currículo: questões atuais**. 3. ed. Campinas, SP: Papyrus, 1999. p. 9-28.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz. Sociologia e teoria crítica do currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; TADEU, Tomaz (Orgs.). **Currículo, cultura e Sociedade**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 13-48.

MUÑOZ, Francisco Imbernón. A formação dos professores e o desenvolvimento do currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 494-521.

NASCIMENTO, Leila Procópio do. **“Novas Formas” de gestão da escola pública: implicações sobre o processo de democratização da gestão**. 2015. 455 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.

ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO E DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO (OCDE). **Avaliações de Políticas Nacionais de Educação**: Estado de Santa Catarina, Brasil. Paris: OCDE, 2010. Disponível em: <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/index.php/graduacao/proesde/cursos-de->

extensao/midiateca/textos-artigos-publicados-capitulos-de-livros/435-2010-avaliacoes-de-politicas-nacionais-de-educacao-estado-de-santa-catarina-brasil-ocde/file>. Acesso em: 24 abr. 2019.

PACHECO, José Augusto. Currículo e gestão escolar no contexto das políticas educacionais. **RBPAE**, v. 27, n. 3, p. 361-588, set./dez. 2011.

PACHECO, José Augusto. **Escritos Curriculares**. São Paulo: Cortez, 2005.

PACHECO, José Augusto. **Políticas Curriculares**: referenciais para análise. Porto Alegre: Artmed, 2003.

PALÚ, Janete. **Plano de Gestão Escolar em Santa Catarina**: A gestão democrática em questão. 2019. 398 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2019.

PALÚ, Janete; RAUBER, Vanessa Daiane; PETRY, Oto João. O conhecimento poderoso e a influência dos poderosos na conformação do conhecimento e currículo escolar. In: FUCHS, Cláudia; SCHWENGBER, Ivan Luís; SCHÜTZ, Jenerton Arlan (Orgs.). **Pesquisas e escritas contemporâneas**: dialogando com a pluralidade de vozes. São Carlos, SP: Pedro e João Editores, 2018. p. 77-94.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar**: educador ou gerente? São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. **Eleição de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PERES, Elisandra de Souza; TORRIGLIA, Patrícia Laura. Educação, conhecimento e ideologia no currículo. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED SUL, 10., 2014, Florianópolis. **Trabalhos Completos**. Florianópolis: UDESC, 2014. p. 1-17. Disponível em: <http://xanpedsul.faed.udesc.br/arq_pdf/744-0.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. **Pro-Posições**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/pp/v23n2/a03v23n2>>. Acesso em: 29 set. 2018.

PETRY, Oto João; SUDBRACK, Edite Maria. Projeto Político-Pedagógico e a construção da qualidade social da escola. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (EDUCERE), 12., 2015, Curitiba. **Anais...** Curitiba: PUC/PR, 2015. p. 29678-29692.

RECIO, Rosa M. Vázquez; RASCO, J. Felix Angulo. O currículo em ação: as tarefas de ensinar e aprender: uma análise do método. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 281-298.

RIO GRANDE DO SUL. Lei n.º 10.576, de 14 de novembro de 1995. Dispõe sobre a Gestão Democrática do Ensino Público e dá outras providências. **Diário Oficial do Estado**, Porto Alegre, RS, 16 nov. 1995.

RODRÍGUEZ, Eustaquio Martín. Melhorar o currículo por meio da sua avaliação. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 522-537.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. 3. ed. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-37.

SACRISTÁN, José Gimeno. Plano do Currículo, Plano do Ensino: o papel dos professores/as. In: SACRISTÁN, José Gimeno; GÓMEZ, A. I. Pérez. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução Ernani F. da Fonseca Rosa. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 197-231.

SANTA CATARINA. Conselho Estadual de Educação. **Proposição de novos rumos para a qualidade da educação em Santa Catarina**: visão do CEE sobre a avaliação da OCDE. Florianópolis: DIOESC, 2012. Disponível em: <http://www.cee.sc.gov.br/images/stories/proposio_de_novos_rumos__ocde.pdf>. Acesso em: 24 abr. 2019.

SANTA CATARINA. **Constituição do Estado de Santa Catarina de 1989**. Edição atualizada com 71 Emendas Constitucionais. Florianópolis: Assembleia Legislativa, 2016a.

SANTA CATARINA. Constituição (1989). Emenda constitucional n.º 38, de 20 de dezembro de 2004. **Diário Oficial**, Florianópolis, SC, 21 dez. 2004. Disponível em: <http://download.ale.sc.gov.br/documentacao/EC/EC_038_2004.html>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

SANTA CATARINA. Decreto n.º 1.794, de 15 de outubro de 2013. Dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. **Diário Oficial**, Florianópolis, SC, n. 19.683, 16 out. 2013. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2014-567/4460-decreto-sc-1794-15-10/file>>. Acesso em: 24 set. 2018.

SANTA CATARINA. Decreto n.º 243, de 1º de julho de 2015. Altera o Decreto n.º 1.794, de 2013, que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e profissional da rede estadual de ensino em todos os níveis e modalidades. **Diário Oficial**, Florianópolis, SC, n. 20.091, 2 jul. 2015a.

SANTA CATARINA. Decreto n.º 284, de 3 de agosto de 2015. Altera o art. 9º do Decreto n.º 1.794, de 2013 que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. **Diário Oficial**, Florianópolis, SC, 4 ago. 2015b.

SANTA CATARINA. Decreto n.º 307, de 17 de agosto de 2015. Altera o Decreto n.º 1.794, de 2013, que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. **Diário Oficial**, Florianópolis, SC, n. 20.124, 18 ago. 2015c.

SANTA CATARINA. Decreto n.º 359, de 9 de setembro de 2015. Altera o Decreto n.º 1.794, de 2013, que dispõe sobre a Gestão Escolar da Educação Básica e Profissional da rede estadual de ensino, em todos os níveis e modalidades. **Diário Oficial**, Florianópolis, SC, 10 set. 2015d.

SANTA CATARINA. Lei n.º 16.794, de 14 de dezembro de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação (PEE) para o decênio 2015-2024 e estabelece outras providências. **Diário Oficial**, Florianópolis, SC, n. 20205, 15 dez. 2015e. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br/ckfinder/userfiles/arquivos/Legislacao%20Correlata/Leis%20Ordinarias/2015_-_LEI_ORDINARIA_N_16_794_DE_14_DE_DEZEMBRO_DE_2015.pdf>. Acesso em: 20 de jun. de 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação em Números**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/secretaria/educacao-em-numeros>>. Acesso em: 18 set. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Gestão Escolar**: orientações para o gestor escolar: instrumento destinado à orientação e suporte de trabalho para Diretores de Escola. Florianópolis: [s.n.], 2016b. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-016/4342-caderno-orientacoes-diretrizes-pg-01-02-2016/file>>. Acesso em: 18 de jan. de 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Orientação curricular com foco no que ensinar**: conceitos e conteúdos para a Educação Básica. Florianópolis: [s.n.], set. 2011. Disponível em: <<http://extranet.sed.sc.gov.br/index.php/consultas-extranet-sed/ponto-eletronico/regulamentacao-ponto-e-formularios/digr/curso-de-formacao-descentralizada-planejamento-e-gestao-pedagogica-fev-2018/7-de-fevereiro-2018/1114-orientacao-curricular-com-foco-no-que-ensinar-1/file>>. Acesso em: 11 maio 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Portal da Educação Institucional**. Disponível em: <<http://serieweb.sed.sc.gov.br/cadueportal.aspx>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Portaria n.º 24, de 2 de julho de 2015. Regulamenta o processo de seleção dos Planos de Gestão das Unidades Escolares da Educação Básica e Profissional da rede estadual de educação, em todos os níveis e modalidades de ensino, e o exercício da função de diretor de escola. **Diário Oficial**, Florianópolis, SC, n. 20.092, 3 jul. 2015f.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Processo 2017**. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/documentos/plano-de-gestao-escolar-409/processo-2017>>. Acesso em: 24 set. 2018.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Professor Online**. 2019. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16978-professor-on-line>>. Acesso em: 28 fev. 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. **Proposta Curricular de Santa Catarina**: Formação Integral na Educação Básica. Florianópolis: [s.n.], 2014. Disponível em: <<http://www.sed.sc.gov.br/servicos/professores-e-gestores/16977-nova-proposta-curricular-de-sc-2014>>. Acesso em: 20 de jan. de 2019.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado do Planejamento. **Ações**: cartografia. Disponível em: <<http://www.spg.sc.gov.br/acoes/56-cartografia>>. Acesso em: 20 set. 2018.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de Troia da Educação. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Álvaro Hyppolito. Porto Alegre: Penso, 2013a.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. Currículo, justiça e inclusão. In: SACRISTÁN, José Gimeno. (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução Alexandre Salvaterra. Revisão técnica Miguel Gonzáles Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013b. p. 71-86.

SANTOS, José Alex Soares. A reforma do Estado-Nação e a educação no Brasil: Na contra-mão do público. In: PETRY, Oto João. ALMEIDA, Ruth Helena Cristo. SANTOS, José Alex Soares. (org.). O Estado brasileiro contemporâneo e o reordenamento das políticas públicas. Macapá: Seama, 2006.

SANTOS, Milton. **Por uma outra globalização**: do pensamento único à consciência universal. Rio de Janeiro: Record, 2012.

SANTOS, Pablo Silva Machado Bispo dos. **Guia prático da política educacional no Brasil**: ações, planos, programas e impactos. São Paulo, SP: Cengage Learning, 2016.

SANTOS, Luciola Licínio. Administrando o currículo ou os efeitos da gestão no desenvolvimento curricular. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n. 33, p. 1-22, 2017. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010246982017000100145&script=sci_abstract&tlng=pt>. Acesso em: 25 nov. 2018.

SCHÜTZ, Monique Cristina Francener Hammes; CERVI, Gicele Maria; PEREIRA, Lilian Alves. Práticas discursivas sobre a base nacional comum curricular: relações de poder-saber. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Trabalhos Completos**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo9_MONIQUE-CRISTINA-FRANCENER-HAMMES-SCH%3%9CTZ-GICELE-MARIA-CERVI-LILIAN-ALVES-PEREIRA.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

SERPA, Aline da Silva. **Planos de gestão escolar**: nova estratégia de governança das escolas públicas estaduais de Santa Catarina. 2018. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, 2013.

SHIROMA, Eneide Oto; MORAES, Maria Cecília Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional**. 4. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de Conteúdo: exemplo de aplicação da Técnica para Análise de Dados Qualitativos. In: ENCONTRO DE ENSINO E PESQUISA EM ADMINISTRAÇÃO E CONTABILIDADE, 4., 2013, Brasília. **Anais...** Brasília: ANPAD, 2013. p. 1-14.

SILVA, Ilton Benoni da. **Inter-relação: a pedagogia da ciência: uma leitura do discurso epistemológico de Gaston Bachelard**. 2 ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2007.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Currículo e conhecimento escolar na sociedade das capacitações: o Ensino Médio em perspectiva. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 14, n. 2, p. 676-697, abr./jun. 2016.

SILVA, Roberto Rafael Dias da. Emocionalização, algoritmização e personalização dos itinerários formativos: como operam os dispositivos de customização curricular? **Currículo sem Fronteiras**, v. 17, n. 3, p. 699-717, set./dez. 2017. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol17iss3articles/silva.pdf>>. Acesso em: 1 jun. 2018.

SILVA, Roberto Rafael Dias da; PEREIRA, Anna. Políticas de constituição do conhecimento escolar na pesquisa educacional brasileira. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 150, p. 884-905, set/dez. 2013. Disponível em: <<http://www.fcc.org.br/pesquisa/publicacoes/cp/arquivos/1846/arquivoAnexado.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documento de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOUSA, Walter Lopes de. **O Programa Gestão Nota 10 do Instituto Ayrton Senna e a educação em Santarém-PA**. 2013. 406 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.

SOUZA, Ângelo Ricardo. Explorando e construindo um conceito de gestão escolar democrática. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 25, n. 3, p. 123-140, dez. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/edur/v25n3/07.pdf>>. Acesso em: 29 set. 2018.

STREMEL, Silvana; MAINARDES, Jefferson. A Constituição do Campo Acadêmico da Política Educacional no Brasil: aspectos históricos. **Arquivos Analíticos de Políticas educativas**, v. 26, n. 168, p. 1-25, 2018.

STÜRMER, Arthur Breno; FERREIRA, Líliliana Soares. A gestão democrática nas escolas públicas de Santa Catarina. **Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 155-168, jan./abr. 2010.

TAFAREL, Celi Zulke; MOLINA, Mônica Castagna. Política Educacional e Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde, 2012. p. 569-594.

THIESEN, Juares da Silva. Currículo e Gestão Escolar: territórios de autonomia colocados sob a mira dos *standards* educacionais. **Currículo sem Fronteiras**, v. 14, n. 1, p. 192-202,

jan./abr. 2014. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol14iss1articles/thiesen.pdf>>. Acesso em: 18 set. 2018.

VASQUES, Rosane Fátima. **Análise de requisitos para o desenvolvimento de um *software* para avaliação e gestão escolar**. 2015. 137 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal da Fronteira Sul, Chapecó, SC, 2015.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, p. 163-171, jan./jun. 2009.

VIZZOTTO, Liane; CORSETTI, Berenice; PIEROZAN, Sandra Simone Hopner. As políticas educacionais brasileiras e as manifestações da relação públicas e privadas: o caso de Santa Catarina (Brasil). In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Trabalhos Completos**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-16. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_LIANE-VIZZOTTO-BERENICE-CORSETTI-SANDRA-SIMONE-HOPNER-PIEROZAN.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educ. Soc. Campinas**, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 15 jun. 2018.

YOUNG, Michel. O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 16, n. 48, p. 609-810, set./dez. 2011.

ZUFFO, Robledo Leonildo; LAUER, Munir José. Provimento de diretores nas escolas públicas do Rio Grande do Sul: discrepâncias entre o Plano Nacional de Educação e a Lei nº 10.576/95. In: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL ANPED SUL, 11., 2016, Curitiba. **Trabalhos Completos**. Curitiba: UFPR, 2016. p. 1-12. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo4_ROBLEDO-LEONILDO-ZUFFO-MUNIR-JOS%C3%89-LAUER.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2018.