

# A GESTÃO ESCOLAR COMO ESTRATÉGIA DE OPERACIONALIZAÇÃO DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

Graziella Pereira Vieira<sup>1</sup>  
Íria Brzezinski<sup>2</sup>

Neste artigo apresentam-se os resultados parciais de uma pesquisa qualitativa, de caráter teórico, cujo objeto é a gestão escolar e a Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica (BNCC). O estudo traz como objetivo realizar uma reflexão sobre o contexto brasileiro e relacionar a gestão escolar como mecanismo de operacionalização da citada Base. No referencial teórico valeu-se de ensinamentos de Brzezinski (1987, 1995 e 2013), Cury (2014) e Paro (2010). Aponta-se como resultado parcial que para transformar a escola é preciso provocar mudanças na sociedade de classes capitalista e intervir nas forças de dominação na escola. Para isso, sugere-se a organização sócia, a democratização das relações entre os sujeitos que fazem parte da comunidade escolar, tomadas de decisão decorrentes da participação coletiva, com vista a consolidar a gestão democrática da escola pública.

Palavras chave: gestão escolar, base nacional comum curricular, educação brasileira.

A democracia não pode conviver com uma “base nacional comum”, de tal modo que ela retroaja aos tempos mais nefastos de uma dupla rede que segregue um segmento social. Segregação que se expresse por meio de uma pobreza de conteúdo, de conhecimentos que gere, em vez de cidadãos, súditos (CURY, 2014, p. 53).

Cury (2014), em epígrafe, traduz o contexto nacional brasileiro construído a partir da Constituição Federal de 1988 e marcado pela divisão de classes. A escola deveria ser a instituição responsável pela emancipação das pessoas, mediante o alcance da qualidade social da educação, como um dever da instituição escolar para crianças, adolescentes, jovens e adultos (BRASIL, CF/1988, art. 208).

---

<sup>1</sup> Mestranda da PUC Goiás. Especialista em Docência Universitária pela UEG. Pedagoga pela Faculdade Padrão. Professora na Universidade Estadual de Goiás, Unidade Universitária de Inhumas. Professora efetiva da Rede Municipal de Educação de Goiânia. Atua como Apoio pedagógico na Unidade Regional de Educação Jarbas Jayme da Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. Vinculada ao Núcleo de Pesquisa da Associação Nacional pela Formação de Profissionais da Educação (Anfope); ao Grupo de Pesquisa Políticas Educacionais e Gestão Escolar (GPPEGE) do CNPq; e à Rede Goiana de Pesquisa Estado, Instituições e Políticas Educacionais. Email: [grasipereira12@hotmail.com](mailto:grasipereira12@hotmail.com)

<sup>2</sup> Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná e graduação em Pedagogia-Orientação Educacional pela mesma Universidade. Mestrado em Planejamento Educacional pela Universidade de Brasília e doutorado em Administração Educacional e Economia da Educação pela Universidade de São Paulo. Estágio Pós-Doc na Universidade de Aveiro-Portugal. Professora titular da PUC Goiás. Atualmente é Presidente da Anfope. Coordenadora do Grupo de Pesquisa no CNPq “Políticas Educacionais e Gestão Escolar”. Pesquisadora, bolsista produtividade CNPq Nível 1. Pesquisadora da Rede Goiana de Pesquisa “Estado, Instituições e Políticas Educacionais”; - REIPE da FAPEG, desde fevereiro de 2014. Email: [iriaucg@yahoo.com.br](mailto:iriaucg@yahoo.com.br)

A discriminação resultante da divisão de classes sociais e a apropriação das riquezas por uma pequena parte da população são situações que a escola pode interferir sem mudar a estrutura capitalista que rege o mundo atual?

Esse e outros questionamentos são gerados ao analisar o cenário educacional brasileiro e perceber que, muito mais do que se ocupar com a formação integral que a escola deve ofertar, está a preocupação com as formas de controle que as forças dominantes podem exercer sobre ela. Paro explica que tal

[...] constatação deriva de uma visão não muito otimista a respeito da função desempenhada pela escola na sociedade hoje. Não há dúvida de que podemos pensar na escola como instituição que pode contribuir para a transformação social. Mas uma coisa é falar de suas potencialidades... uma coisa é falar “em tese”, falar daquilo que a escola poderia ser. Uma coisa é expressar a crença de que, na medida em que consiga, na forma e no conteúdo, levar as camadas trabalhadoras a se apropriarem de um saber historicamente acumulado e desenvolver a consciência crítica, a escola pode concorrer para a transformação social; outra coisa bem diferente é considerar que a escola que aí está já esteja cumprindo essa função. Infelizmente essa escola é sim reprodutora de certa ideologia dominante (PARO, 2000, p.10).

Nessa perspectiva, a escola se torna um mecanismo de controle da sociedade para a manutenção da ordem capitalista. Papel que vem sendo preservado ao longo da história da educação brasileira e que tem como principal objetivo a manutenção do poder pela classe dominante.

O papel da escola e sua relação com as formas de regulação e coerção da sociedade, por meio da gestão escolar e da determinação de uma base nacional comum curricular se torna o motivo gerador deste estudo. A pesquisa é bibliográfica e traz como principais referenciais teóricos os escritos de Brzezinski (1987, 1995 e 2013), Cury (2014), Paro (2010) e Vieira e Farias (2011). Seu objetivo é analisar o histórico brasileiro atual e relacionar a gestão escolar como mecanismo do governo de operacionalização da base nacional comum curricular da Educação Básica.

Neste artigo revista-se a história da implantação da educação no Brasil, da gestão escolar, dando-se ênfase à formulação da BNCC. Faz-se uma reflexão sobre a gestão escolar autoritária e como ela tem sido utilizada como mecanismo de controle da formação escolar.

## 1. EDUCAÇÃO NO BRASIL COLÔNIA

A chegada dos portugueses em 1500 trouxe consigo o desrespeito pela cultura indígena, marcando as raízes históricas do “futuro” Brasil, entre outras, pela exploração

humana (sociedade de classes) e material (exploração de riquezas). A dominação não reconhece um povo nativo e seus costumes que diferem daqueles conhecidos por sua civilização branca e impõe sua escravização. Conforme Vieira e Farias

Por se encontrarem em um estágio primitivo de desenvolvimento em relação ao homem branco, os nativos são expropriados de suas terras e, em grande número, escravizados. Enganados pelo brilho das quinquilharias trazidas pelos ‘civilizados’, ou subjugados as custas da força das armas de fogo, representam nos primeiros tempos da colônia a mão-de-obra gratuita de que necessitam os exploradores para empreender sua tarefa: extrair da nova posse o lucro que faria florescer o sonho do grande império luso-colonial (VIEIRA; FARIAS, 2011, p.34).

As autoras esclarecem o interesse primordial daqueles que tomaram posse da terra: a luta pelo poder e a obtenção de riquezas. Para isso seria utilizada a mão de obra escravizada dos habitantes daquela região.

Vieira e Farias (2011) mencionam que o objetivo dos colonizadores, em relação à economia nas novas terras, estava substancialmente na obtenção de lucros. Esse também era o objetivo das primeiras ações catequizadoras e educativas.

A evangelização e a educação foram iniciadas em 1549, com a chegada dos padres jesuítas para disseminar a fé católica, com vistas à catequização. As autoras descrevem que

o trabalho desenvolvido pelos jesuítas tem duas fases distintas. A primeira delas orienta-se pelo plano de estudos concebido por Manoel de Nóbrega, sendo voltada para o ensino de primeiras letras, a catequese, a música e alguma iniciação profissional. A segunda fase inspira-se nos princípios do *Ratio Studiorum*, concentrando-se sobre o ensino de humanidades, filosofia e teologia (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 43).

Esse movimento dos padres jesuítas perdurou até 1759 quando foram expulsos do Brasil, por ordem do chefe do Estado português, o Marquês de Pombal.

O período pombalino é marcado pela eliminação da educação religiosa dos jesuítas e por responsabilizar o Estado pela organização das escolas régias públicas elementares e secundárias (VIEIRA; FARIAS, 2011). Tendo a frente o Diretor de Estudos (cargo de confiança que deveria nomear os professores e fiscalizar sua ação na colônia, em nome do rei), o poder estatal, pelo menos na lei, oficializou o ensino.

O Marquês de Pombal, adepto do Iluminismo, tinha o propósito de adotar em Portugal e suas Colônias a escola pública por meio das aulas régias. Uma das primeiras ações foi a criação, em 1772, do “subsídio literário”, imposto que tinha por objetivo subsidiar o ensino público e, que perdurou até 1835. As aulas régias eram caracterizadas por aulas de

disciplinas isoladas ministradas por professores nomeados pelo governo. Brzezinski explica que

[...] as aulas avulsas que foram introduzidas no Rio de Janeiro e nas principais cidades da Colônia compreendiam: “Primeiras Letras”, Gramática, latim e Grego. Posteriormente, ampliaram-se com Retórica, Matemática, Filosofia e Teologia. Cada uma delas formava uma unidade de ensino; era autônoma (BRZEZINSKI, 1987, p. 23).

Como se observa a reforma pombalina não instituiu um sistema público de ensino na nação brasileira, muito menos substituiu os métodos jesuíticos que mantinham a organização consistente em um Plano de Estudos – a *Ratio Studiorum*, uma vez que cada “aula régia” era ministrada de forma independente (BRZEZINSKI, 1987).

Após a transferência da Família Real para o Brasil, em 1808, não há relato de mudanças significativas no cenário educacional brasileiro referente à educação elementar e secundária. Constatam-se apenas ações ligadas às tentativas de implantação de cursos superiores de caráter profissionalizante. Foram criados cursos de cirurgia e de anatomia, que se aproximavam da estrutura das aulas régias. Em seguida, dá-se início a organização do curso de medicina. O ensino superior surge assim com forte presença dessa característica profissionalizante (VIEIRA; FARIAS, 2011).

Quanto à administração escolar Sander informa que

[...] a evolução da administração pública e da gestão da educação no Brasil durante o período colonial se apoiou, predominantemente, na tradição jurídica enraizada no direito administrativo romano, com seu caráter normativo e seu pensamento dedutivo (SANDER, 2007, p.25).

A organização da administração escolar no período colonial se apoiou nas questões formativas de regulamentação da educação. A reforma pombalina contribuiu para a centralização do poder nas mãos do Estado.

No Brasil Colonial, não existiu uma proposta de gestão da educação e a organização de pelo menos um Plano de Estudos ou um currículo que se constituíram, pois um sistema de ensino público organizado.

## 2. A EDUCAÇÃO NO PERÍODO IMPERIAL

Com o Império, a partir de 1822, foi iniciada uma longa jornada pelo reconhecimento da necessidade da instituição de um planejamento na educação escolar pública. Vieira e Farias relatam que durante o império:

O acesso à escola é privilégio de uma minoria, sobretudo nas cidades onde se concentram os interesses políticos e econômicos do País, como Rio de Janeiro e Salvador. Nas demais províncias, a educação caminha a passos lentos [...] (VIEIRA; FARIAS, 2011, p. 58-59).

Datam dessa época os primeiros ensaios de legislação brasileira. Ainda em 1822, durante o Primeiro Reinado (1822-1831), foi convocada a primeira Assembleia Geral Constituinte e Legislativa para o Reino do Brasil. Em 1824 foi outorgada a Constituição do Brasil que, de forma estratégica, vem fortalecer o poder do Imperador, com a instituição do Poder Moderador que mantinha hegemonia sobre os outros poderes.

Viera e Farias (2011 p. 65) assinalam que “em outubro de 1827 é promulgada a primeira lei geral de educação no país” que embora não tenha trazido mudanças importantes para a organização do ensino, caracterizou-se um marco para a política educacional brasileira. Essa lei determinou a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos e dá outras providências. Determinou como método — o ensino mútuo<sup>3</sup> e os respectivos conteúdos a serem ministrados.

Durante esse período o pensamento científico mundial sofreu grandes influências da filosofia positivista e da sociologia organicista. Para Sander,

[...] na educação, a influência do positivismo se manifestou no conteúdo universalista de seu currículo enciclopédico, na sua metodologia científica de natureza descritiva e empírica e nas práticas prescritivas e normativas de organização e gestão educacional. As teorias positivistas de administração da educação deram origem a modelos hipotético-dedutivos e normativos, preocupados com a manutenção da ordem e do progresso no funcionamento das instituições e sistemas de ensino. [...] Posteriormente, o positivismo também se manifestou na gestão da educação brasileira por meio da crescente adoção de perspectivas comportamentais de administração, concebidas e divulgadas pelos psicólogos sociais norte americanos (SANDER, 2007, p. 25).

A gestão da educação estava longe de ser entendida como democrática, uma vez que era utilizada para manter a ordem e o progresso no País, com forte influência na organização e

---

<sup>3</sup> O método de ensino mútuo foi introduzido na Inglaterra, em 1797, por Andrew Bell e desenvolvido por Joseph Lancaster. Por meio de alguns monitores e num número suficiente de “decuriões”, escolhidos entre os estudantes mais adiantados, seria impossível a um único professor dirigir a instrução de centenas de alunos. (BRZEZINSKI, 1987, P.28)

direção das escolas. O currículo fracionado em conteúdos, por sua vez, tinha o papel de garantir a reprodução de conhecimento de forma fragmentada e acrítica.

### 3. EDUCAÇÃO NO BRASIL REPÚBLICA

A proclamação da República Brasileira instaurou no País o regime federativo democrático que declara em seu artigo 1º que:

A Nação brasileira adota como forma de Governo, sob o regime representativo, a República Federativa, proclamada a 15 de novembro de 1889, e constitui-se, por união perpétua e indissolúvel das suas antigas Províncias, em Estados Unidos do Brasil (BRASIL, CF/1891, § 1º).

Nas primeiras décadas republicanas não há registros na história da educação brasileira em relação às mudanças na organização do ensino público. A educação “republicana e democrática”, contraditoriamente, continuava privilégio de poucos. São Vieira e Farias (2011, p. 81) que aludem “a educação para o povo não é uma preocupação do Poder Público”.

Somente nos meados da década de 1920 começa um período fértil para o campo educacional. O ensino público foi se instalando sob a ideologia da escola de organização dual (ensino público X ensino privado).

Já, as décadas de 1930-1940 apresentam marcos importantes que poderiam vir a reverter a escola dualista, pois há defesa da escola pública para todos sem distinção de classe social. Esses marcos são Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, a Constituição de 1934, a Constituição de 1937 e a Reforma Gustavo Capanema em 1942.

Vieira e Farias explicam que

[...] o manifesto define um amplo programa educacional, estabelecendo entre seus princípios gerais a educação como “um serviço essencialmente público que o Estado é chamado a realizar com a cooperação de todas as instituições sociais”. Concebe uma escola comum para ambos os sexos, “única para todos, leiga, sendo a educação primária (7 a 12 anos) gratuita e obrigatória” devendo o ensino “tender progressivamente à obrigatoriedade até 18 anos e a gratuidade em todos os graus”. A escola secundária é compreendida como “escola para o povo”, coerente com a perspectiva de que o sistema educacional deve ser “reconstruído em bases que possam contribuir para a interpenetração das classes sociais” possibilitando a “seleção dos melhores” (VIEIRA; FARIAS, 2011, p.111-112).

As requisições do Manifesto de 1932 vão perdurar no campo educacional servindo de base para muitas conquistas no âmbito da obrigatoriedade e gratuidade da educação pública.

A Constituição de 1934 sofre efeito do Manifesto de 1932 em seu texto. É a primeira Constituição que contempla a educação pública. Ela determinou que o Plano Nacional de Educação (PNE) deveria garantir “ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos; tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível (BRASIL.CF/1934. art. 150, § único, “a” e “b”)”.

No que respeita à Constituição de 1937, ela legalizou o regime autoritário do Estado Novo – Golpe de Getúlio Vargas. À educação pública foi dado o teor de oferta apenas para aqueles que não puderem pagar por ela, sendo a gratuidade mantida de modo parcial. Essa Constituição legalizou o caráter vocacional e profissionalizante do ensino.

O primeiro Plano Nacional de Educação (PNE) foi encaminhado à Presidência da República, em 18 de maio de 1937. Não foi aprovado porque o Golpe do Estado Novo fechou o Congresso Nacional. Mostra-se, entretanto, que o PNE previa mudanças na organização da educação nacional, no entanto, encontrava-se ainda arraigado no dualismo entre educação pública e particular. Apesar de em seu artigo 4º determinar que “a educação é direito e dever de todos”, em seu parágrafo único do mesmo artigo incumbe em primeiro lugar a família como responsável pela garantia desse direito e, em segundo, o Estado.

Esse documento compreendia a educação dividida em Ensino Comum, integrado pelo o Ensino Pré-primário, o Ensino Primário e o Ensino Secundário; o Ensino Especializado, que se subdivide em Ensino Doméstico, Ensino de Serviço Social, Ensino Profissional Agrícola, Ensino da Pesca, Ensino Industrial e Ensino Comercial; e por fim a Educação Superior (BRASIL, 1949).

A Reforma Gustavo Capanema, em 1942, reforçou o caráter elitista da educação durante o período que deveria ser de reconstrução democrática da nação brasileira, marcando ainda mais as diferenças sociais já existentes.

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN n. 4024) foi promulgada, em 20 de dezembro de 1961. Nela a educação foi reconhecida como direito de todos os brasileiros, no entanto, não foi garantida a oferta igualitária de ensino público para todos. Nesta LDBEN/1961 a educação primária era obrigatória dos 7 aos 11 anos de idade. Sua oferta era predominantemente privada e confessional. Não há exposição sobre a constituição do currículo para essa etapa de ensino. Para o ensino médio a LDBEN/1961 previu um currículo comum para as matérias obrigatórias nos dois primeiros anos do primeiro

ciclo (ginasial – dos 11 aos 14 anos). Não há também nenhuma atribuição à gestão escolar, determinando apenas, em seu art. 42, que o gestor deverá ser um “educador qualificado”<sup>4</sup> (LDBEN, art. 42).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente é a Lei n. 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996. A gestão democrática do ensino público na educação básica é evidente como princípio da organização escolar. Prevê a participação dos profissionais da educação e da comunidade local nas tomadas de decisão e execução do projeto político pedagógico (PPP) da escola (art. 14, § I e II).

A Lei n. 9.394/1996 (art. 26) também determina a criação de uma Base Nacional Comum para os currículos do ensino fundamental e médio da educação básica. Prescreve esta parte comum e uma parte diversificada a cargo de cada sistema de ensino, respeitando as diferenças regionais e as necessidades das reais do alunado.

Embora sejam muitas as iniciativas em defesa da escola pública, sobretudo feita pelos movimentos sociais de educadores organizados em associações, sindicatos e entidades estudantis, o direito à educação ainda não se efetivou e dista muito da desejada qualidade social.

Na contemporaneidade muitas mudanças constitucionais ocorreram, e que modificaram a LDB/1996, por exemplo, a Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013, que garante a obrigatoriedade de oferta de educação pública gratuita para todas as crianças, jovens e adolescentes de quatro a dezessete anos. No entanto, somente a expansão da lei e o aumento no número de vagas não garantem o ingresso, e o sucesso na educação básica.

No contexto da educação republicana democrática Paro declara que

[...] a escola é apresentada como um instrumento de equalização social, na medida em que, através dela, os indivíduos podem adquirir conhecimentos, habilidades, ou o domínio de uma profissão, que lhes possibilitarão ascender na escala social. A escola, na verdade, não possui de modo nenhum esse poder de corrigir as injustiças provocadas pela ordem capitalista. Na medida, entretanto, em que tal crença é disseminada, os indivíduos tenderão a acreditar que, se não possuem melhores condições de vida, ou é porque não se aproveitaram da oportunidade que lhes foi oferecida através da escola, ou é porque esta não está cumprindo satisfatoriamente suas funções (PARO, 2010, p.165).

Atribuir à escola e aos seus professores a culpa pela deficiência do ensino é desconhecer as condições socioeconômicas e culturais do sistema capitalista em uma

---

<sup>4</sup> Não há especificação na Lei nº 4.024 sobre qual deveria ser a qualificação do educador para exercer o cargo de diretor.

sociedade de classes. A escola não pode ser incumbida da tarefa de redentora das condições materiais e simbólicas da população escolarizável.

#### 4. A GESTÃO ESCOLAR E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DA EDUCAÇÃO BÁSICA

À escola brasileira são atribuídas funções contraditórias: ela é reprodutora do conhecimento produzido pela humanidade e ao mesmo tempo deve ser produtora de conhecimentos.

Com o intuito de garantir que a escola desempenhe seu papel reprodutor, o Estado precisa exercer seu poder. Para isso utiliza de diversas formas, como por exemplo, a organização dos currículos, a sua gestão e a adoção de currículos mínimos e atualmente a formulação de uma Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica.

De acordo com Brzezinski (1995, p. 48) “currículo é elemento da organização do processo educacional”. Nessa perspectiva ele se torna ponto central nas determinações do “o que”, o “para que” e o “por que” se ensinar na escola.

Apple garante que

[...] Currículo nunca é apenas um conjunto neutro de 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, 2000, p. 59). (Grifos do autor)

Para Cury (2014, p. 51) “o currículo é o trabalho da escola, um trabalho pedagógico. E o trabalho é a adequação, por meios pertinentes, aos fins projetados e definidos, em nosso caso, pelo ordenamento jurídico”. Para tanto o currículo tem se tornado uma poderosa arma de coerção e controle social. É a garantia de que na escola será assegurado, mediante a reprodução dos conhecimentos estabelecidos, o comportamento do estudante para se manter passivo na sociedade e reproduzir o que aprendeu.

Quanto aos currículos, no artigo 26 da LDB 9.394/1996, há a determinação de que

[...] currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica não é um currículo mínimo, trata-se de conjunto de conteúdos necessários para delinear a identidade do ensino brasileiro (BRZEZINSKI, 2015). Deve se tornar o alicerce da formação escolar desde que não tenha o objetivo de servir somente de suporte para o controle daquilo que o aluno pretensamente “aprendeu” e reproduziu transcrevendo em provas de larga escala.

Um rápido exame da BNCC, divulgada em plataforma *on line* pela Secretaria da Educação Básica do MEC para consulta pública (pseudo-democrática — muitos municípios brasileiros não possuem *internet*) permite reconhecer que as “expectativas de aprendizagem” estão dimensionadas instrumentalmente em conteúdos mínimos e unificados a serem ministrados na educação básica. Dessa BNCC, caso seja assim implementada, resultará a reprodução de conteúdos para serem avaliados por meio de testes padronizados e aplicados em todo o território nacional.

Sob esta visão, a parte comum do currículo se torna uma poderosa arma de tutela e controle da escola pelo Estado. Em consequência, a gestão escolar democrática prescrita na Constituição Federal de 1988 se confronta com as determinações baixadas pelas políticas públicas.

Moreira e Silva esclarecem que

[...] o currículo é considerado um artefato social e cultural. Isso significa que ele é colocado na moldura mais ampla de suas determinações sociais, de sua história, de sua produção contextual. O currículo não é um elemento inocente e neutro de transmissão desinteressada do conhecimento social. O currículo está implicado de relações de poder, o currículo transmite cisões sociais particulares e interessadas, o currículo produz identidades individuais e sociais particulares, o currículo não é um elemento transcendente e atemporal — ele tem uma história, vinculada a formas específicas e contingentes de organização da sociedade e da educação (MOREIRA; SILVA, 2000, p. 7-8).

O currículo se torna um instrumento que acentua a divisão de classes. Um mecanismo que se confronta com essa divisão é o respeito à democracia que “[...] impõe-se frente a uma sociedade impregnada de várias formas de seletividade social” (CURY, 2014, p. 52).

A gestão escolar, diante dessa situação, poderá assumir duas posições diferentes: a) será conivente com o Estado, assumindo seu lugar de poder, para garantir que a autonomia da escola seja tomada pelo Estado ao determinar normas de forma inflexível; b) haverá resistência e confronto com tais determinações por meio dos movimentos sociais de educadores que não concordam com a dominação feita arbitrariamente pelo Estado. De acordo com Paro, diante da primeira situação,

[...] a escola aparece como uma das instituições que o Estado (em sentido amplo) procura manter sob sua tutela, com vistas a garantir a hegemonia da classe que ele representa. Assim compreendido, é importante notar, por outro lado, que esse acesso do Estado à escola não a torna um aparato de coerção. Não obstante a presença, aí, de elementos coercitivos – que se revelam na própria prerrogativa do Estado em estabelecer normas para o ensino: determinando a composição da escola e do ensino em geral etc. –, tais elementos visam a garantir essa ascendência do Estado sobre a escola precisamente para que ela cumpra seu papel caracteristicamente persuasivo (PARO, 2010, p. 167-168).

Isso acontece porque muitas vezes o gestor escolar se vê sozinho na tomada de decisões nas mais diversas situações do dia-a-dia da escola. Ao mesmo tempo em que o diretor é visto como autoridade maior no interior da escola, aquele que tem autonomia para tomar decisões e resolver os problemas, essa mesma autoridade que a ele é conferida se esbarra nas forças do Estado, que é a real autoridade que domina a escola básica.

O autor instiga a mobilização para a conquista de uma escola emancipadora,

[...] uma escola transformadora [...]. E a transformação dessa escola passa necessariamente por sua apropriação por parte das camadas trabalhadoras. É nesse sentido que precisam ser transformados o sistema de autoridade e a distribuição do próprio trabalho no interior da escola (PARO, 2000, p. 10).

Para mudar a escola é necessário mudar a forma como ela vem sendo gerida. A gestão escolar sob a ideologia democrática exige que a população trabalhadora, principal interessada nas ações da escola, possa de modo legítimo participar da tomada de decisão coletiva no interior da escola.

Continua Paro

Se, todavia, concebemos a comunidade – para cujos interesses a educação escolar deve voltar-se – como o real substrato de um processo de democratização das relações na escola, parece-me absurda a proposição de uma gestão democrática que não suponha a comunidade como sua parte integrante. Por mais tautológico que isso possa parecer, o equívoco aqui apontado parece estar muito mais presente do que se imagina, na teoria e na prática da administração de nossas escolas, numa suposição de que, por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária (PARO, 2000, p. 15-16).

A prática da gestão democrática na escola é um bom combate às forças dominantes que regem a educação. Para que possa ser efetivamente desenvolvida é necessário esclarecer a população sobre a importância de sua participação nas atividades escolares para as quais é

requerida. É preciso transformar a escola, e isso passa pela transformação social nas várias instituições da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O percurso pela história da educação brasileira revela as consequências da colonização portuguesa dominadora e da exploração em nosso País. Manteve-se a dominação mesmo com a Proclamação da Independência (1822) feita pelo próprio poder imperial português enraizado no Brasil. Da mesma forma houve o golpe militar da República (1889) dado pelo exército brasileiro, mantendo novamente a dominação na sociedade de classes, que até 1888, mantinha os escravos africanos em cativos.

Constata-se que após intensa luta pela garantia de educação de qualidade para todos os cidadãos brasileiros, o que é atingida como garantia, em lei, é o acesso à educação básica de crianças, jovens e adolescentes de 4 aos 17 anos de idade. As políticas educacionais, no momento, conseguiram o acesso dos estudantes ao ensino fundamental (primeira fase), portanto a quantidade pode ser provada com o acesso de 97% da faixa escolarizável na escola, mas a qualidade na educação é apontada pelos dados oficiais como deficiente.

Princípios propostos na LDB 9.394/1996, como a gestão democrática da escola pública e a consolidação da base nacional comum curricular se tornam tônica principal nos discursos políticos e a sociedade desconhece sua existência, pois é um assunto restrito ao currículo (de modo geral os pais/comunidade do entorno da escola não participam da elaboração do PPP).

A adoção de uma gestão democrática da escola pública com real participação da comunidade escolar que representa o público das escolas: pais, alunos, professores, funcionários e a comunidade do entorno, seria um caminho para operacionalizar uma base nacional comum curricular preocupada em proporcionar uma formação humana e de qualidade para toda a população.

Base que deverá ser enriquecida com conteúdos sólidos específicos de cada nível e etapas da educação básica, bem como as especificidades de cada região e cultura, de forma a garantir sua amplitude de conhecimento (parte diversificada do currículo), seu aprofundamento e sua preocupação com a formação de uma sociedade que se baseie no respeito às diferenças.

A Base Nacional Comum Curricular da Educação Básica e parte diversificada só terão condição de aplicabilidade ao respeitar a formação humanista e a preparação para o trabalho e

não a preparação exclusiva para o mercado. Educação não é mercadoria, é conhecimento, afirma Brzezinski (2014).

A escola sozinha não pode romper com a divisão de classes sociais, pois é uma questão estrutural, no entanto, poderá provocar mudanças nas relações entre os cidadãos, sendo democrática em sua gestão como um dos caminhos para o exercício pleno da cidadania.

## REFERÊNCIAS

APPLE, Michael Whitman. *A política do conhecimento oficial: faz sentido a ideia de um currículo nacional?*. In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 2000. p.59-91.

ARROYO, Miguel Gonzáles. *Currículo, território de disputa*. 5ª ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BRASIL. Constituição Federal, 1891.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal, 1934.

\_\_\_\_\_. Constituição Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Lei nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DOU, ano CXXXIV. n. 248, 23 dez. 1996, p.27833-27841.

\_\_\_\_\_. Lei nº 12.796 de 4 de abril de 2013.

\_\_\_\_\_. Plano de Educação Nacional. *REBP*, v.13, n.36, Rio de Janeiro, Inep, p. 210-320, maio/1949.

BRZEZINSKI, Iria. Sujeitos sociais coletivos e a política de formação inicial e continuada emergencial de professores: contradições vs conciliações. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1241-1259, out./dez. 2014.

\_\_\_\_\_. Formação de Profissionais da Educação e o Plano Nacional de Educação no Brasil (PNE 2011-2020) – PL n. 8.35/2010. In: BEZERRA, Ada Augusta Celestino. *Educação e Formação de Professores: questões contemporâneas*. Fortaleza: UFC, 2013.

\_\_\_\_\_. *A formação do professor para o início da escolarização*. Goiânia: Ed. UCG, 1987.

\_\_\_\_\_. *Notas sobre currículo na formação de professores: teoria e prática.* in: *Estudos:* revista da Universidade Católica de Goiás. v.22. n.1/2. Jan-jun, 1995. p.47-58.

CURY, Carlos Roberto Jamil. *A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e a base nacional comum.* In: BRZEZINSKI, Iria. *LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões, compromissos.* São Paulo: Cortez, 2014. p.50-86.

\_\_\_\_\_. *Ideologia e educação brasileira: católicos e liberais.* São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da. *Sociologia e teoria crítica do currículo: uma introdução.* In: MOREIRA, Antônio Flávio e SILVA, Tomaz Tadeu da (orgs.). *Currículo, cultura e sociedade.* São Paulo: Cortez, 2000. p.7-37.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica.* 16.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANDER, Brenno. *Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento.* Brasília: Liber Livros, 2007.

VIEIRA, Sofia Lerche e FREITAS, Isabel Maria Sabino de. *Política educacional no Brasil: introdução histórica.* 3. ed. Brasília: Liber Livro Editora, 2011.