

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

RACHEL TEIXEIRA DE CARVALHO

**AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO
DO PROJETO PEDAGÓGICO ONLINE DA SME DE
CAMPINAS-SP**

**SÃO CARLOS - SP
2022**

RACHEL TEIXEIRA DE CARVALHO

**AUTONOMIA E PARTICIPAÇÃO NA ELABORAÇÃO
DO PROJETO PEDAGÓGICO ONLINE DA SME DE
CAMPINAS-SP**

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Educação da
Universidade Federal de São Carlos.**

**Orientadora: Prof^a Dr^a Renata Maria Moschen
Nascente.**

**SÃO CARLOS - SP
2022**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação em Educação

Folha de aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado da candidata Rachel Teixeira de Carvalho,
realizada em 25/08/2022.

Comissão Julgadora:

Prof.^a Dr.^a Renata Maria Moschen Nascente (UFSCar)

Prof.^a Dr.^a Graziela Zambão Abdian (UNESP - MARÍLIA)

Prof.^a Dr.^a Gleidylucy Oliveira da Silva (UFSCar)

Agradeço à CAPES pela possibilidade de realização desta pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por todas as oportunidades e direcionamentos. Um dos sonhos que iniciou em meu coração concretiza-se exatamente no local onde idealizei.

Minha gratidão à dádiva de amar, esse é o verbo que escolhi desde muito nova e foi por meio do exercício dele que me aproximei de tantas pessoas boas, conquistei espaços importantes na profissão e constituí família.

Família para mim é a representação do coletivo; nasci em uma em que fui tratada como princesa, agradeço ao meu pai José Odilon e a minha mãe Oscarlina por isso. Ainda sou a menina que gosta de cantarolar e, mesmo sabendo da existência de vilões nas histórias da vida, persisto em finais felizes.

Gosto tanto de gente que logo decidi formar a minha própria família. Logo percebi que meus melhores “pedaços” já não eram mais meus, Guilherme e Leonardo são a parte fundamental das transformações pelas quais passei. O título que ganho hoje representa o meu desejo de ensinar pelos atos, de evidenciar que a persistência e humildade nos leva longe. Obrigada por entenderem e serem força motriz.

Agradeço ao meu marido, Aloisio, que divide de maneira não igualitária o tempo, muito para o trabalho e estudo, pouco para vivências próximas e passeios, todos cheios de zelo e companheirismo.

Nesse convívio amável com pessoas do cotidiano, vinculei-me a outras famílias, algumas auxiliaram com as crianças, outras ofereceram colo, chocolate e palavra amiga. Tem família na qual entrei e nunca mais saí, outras por onde passei e trouxe comigo um pedacinho de lembrança. Grata a todas elas!

Com a práxis transformadora, busquei acolher e fui acolhida por muitas escolas e diversos profissionais. Educadora desde muito cedo, aprendi com pessoas generosas que, com gentileza, dividiram o saber. Agradeço a cada um que nesse traçado histórico de vida esteve comigo.

Sigo com um agradecimento representativo dos últimos anos vividos, começando com uma escola muito especial que fica na cidade querida onde morei tanto tempo, EMEF Eva Cordulla Hauer Vallejo foi o lugar que reacendeu o olhar sobre as possibilidades de mudança no ensino público. Na sequência, agradeço à

cidade que hoje me acolhe, Campinas-SP. No CEI Dr. Cláudio de Souza Novaes tenho a oportunidade de coletivamente traçar planos esperançosos.

Durante o mestrado, fiz amigos com os quais foi possível construir elos, mesmo distantes pela pandemia. Obrigada pelo apoio do grupo DEFORGES e pela linda amizade que hoje tenho com Shirley, que se tornou irmã, confidente de desejos e angústias, parceria contínua em todo o mestrado.

Um agradecimento especial a minha querida orientadora Prof^a Dr^a Renata Maria Moschen Nascente, pessoa amável e determinada, fonte de inspiração. Às professoras que gentilmente aceitaram fazer parte da banca, Prof^a Dr^a Graziela Zambão Abdian e Prof^a Dr^a Lucy Oliveira, que contribuíram para a construção deste trabalho, meu obrigada!

Finalizo feliz e grata por este momento especial!

RESUMO

Esta dissertação foi elaborada no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores - DEFORGES. Seu objetivo foi analisar se os documentos orientadores para a construção do Projeto Pedagógico online da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP contribuem para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas da rede municipal de ensino. A questão central foi: como a Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP concebe a autonomia concedida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996) e orienta a construção do Projeto Pedagógico online? Os objetivos específicos foram: identificar como os documentos de referência da plataforma definem e orientam acerca da gestão democrática e participativa; discutir as possibilidades de autonomia e participação que poderiam ser criadas com base nas normativas sobre gestão democrática das escolas públicas no Brasil. Foi uma investigação qualitativa e documental em educação, baseada em levantamento de dados fornecidos pela plataforma, que foram tratados por meio da análise de conteúdo. A concepção do Projeto Político Pedagógico adotada indica que ele é um documento identitário da escola, essencialmente processual e fundamental como parte da gestão democrática. Esperamos que este estudo contribua para o debate acadêmico e social sobre a administração escolar, propiciando ações formativas e encaminhamentos para que as escolas avancem na direção da construção do trabalho coletivo e democrático e, com isso, garantam os direitos dos estudantes, na busca do bem comum, por meio da oferta de educação de qualidade social.

Palavras-Chave: Gestão escolar; Democracia; Projeto Político Pedagógico.

ABSTRACT

This dissertation was carried out within the scope of the Study and Research Group on School Organization: Democracy, Human Rights and School Administrators' Development – *DEFORGES*, and aimed to analyze whether the guiding documents for the construction of the online Pedagogical Project of the Municipal Department of Education of Campinas-SP can contribute to the improvement of democratic management in schools within the municipal education network. The central question was the following: how does the Municipal Education Department conceive the autonomy granted by the Law of Directives and Bases of National Education (BRAZIL, 1996) and lead the construction of the online Pedagogical Project? The specific objectives were to identify how the reference documents on the online platform define and orientate democratic and participative management; and to discuss the possibilities of autonomy and participation based on public norms concerning democratic management of public schools in Brazil. The methodological approach is qualitative, and documental based on data collected in the referred platform which were treated by content analysis. Our conception of Political Pedagogical Project indicates that it is a procedural and fundamental identity-related school document, directly related to democratic management. We expect this investigation may contribute to academic and social debates related to school management, by helping on building management development actions applicable to schools so that they advance towards the construction of collective and democratic work, and hence, assure the rights of students by pursuing common good through the provision of quality social education.

Keywords: School Management; Democracy; Pedagogical Political Project.

LISTA DE TABELAS E GRÁFICOS

Tabela e Gráfico 01 – Incidência das classificações na LDBEN(BRASIL, 1996)	85
Tabela e Gráfico 02 – Incidência das classificações na Resolução de nº 16 da SME de Campinas-SP de 28 de novembro de 2018	90
Tabela e Gráfico 03 – Incidência agregada das classificações da LDBEN - Lei nº 9394/96 e Resolução de nº 16 da SME de Campinas-SP de 28 de novembro de 2018	93
Tabela e Gráfico 04 – Incidência agregada das classificações dos 11 documentos norteadores para a construção do PP online - <i>corpus</i> da pesquisa	94

LISTA DE IMAGENS

Imagem 01 – Etapas da análise de conteúdo	63
Imagem 02 – Operacionalizando o <i>software</i> MAXQDA	65
Imagem 03 – Exposição dos dados com o <i>software</i> MAXQDA	66
Imagem 04 – Apresentação inicial da plataforma PP online da SME de Campinas-SP	72
Imagem 05 – Projeto Pedagógico	73
Imagem 06 – Caracterização da organização pedagógica (A)	73
Imagem 07 – Caracterização da organização pedagógica (B)	74
Imagem 08 – Caracterização da organização pedagógica (C)	75
Imagem 09 – Avaliação institucional e autoavaliação institucional	76
Imagem 10 – Plano de trabalho da escola	77
Imagem 11 – Etapas de homologação do PP online da SME de Campinas-SP (A)	79
Imagem 12 – Etapas de homologação do PP online da SME de Campinas-SP (B)	79
Imagem 13 – Aba 8 da plataforma PP online – Ajuda e tutoriais	80
Imagem 14 – Mapa de intersecção da categoria gestão democrática	97
Imagem 15 – Mapa de intersecção da categoria participação	97
Imagem 16 – Acesso ao Projeto Pedagógico online da SME de Campinas-SP	101
Imagem 17 – Acesso Público à plataforma PP online da SME de Campinas-SP	102
Imagem 18 – Cronograma PP para a elaboração e homologação do PP online da SME de Campinas-SP	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 01 – Referencial Teórico	20
Quadro 02 – Estudos Correlatos	56
Quadro 03 – Corpus de documentos para a análise de conteúdo	60
Quadro 04 – Conceitos principais expostos em categorias para análise de conteúdo	68

LISTA DE SIGLAS

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CE - Conselho de Escola

CF- Constituição Federal

CPA - Comissão Própria de Avaliação

EJA - Educação de Jovens e Adultos

FUMEC - Fundação Municipal para Educação Comunitária

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

NAED - Núcleo de Ação Educativa Descentralizada

PNE - Plano Nacional de Educação

PME - Plano Municipal de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

PP - Projeto Pedagógico

QS - Quasi-sentence

SME - Secretaria Municipal de Educação

SCIELO-BRASIL - Scientific Electronic Library Online

UE - Unidade Educacional

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO	19
2.1	Gestão escolar da escola pública brasileira	22
2.2	Autonomia e participação: princípios para a gestão democrática	37
2.3	Projeto Político Pedagógico e identidade escolar	43
3	METODOLOGIA	51
3.1	Estudos correlatos	54
3.2	Pesquisa documental	58
3.3	Plataforma PP online para as escolas municipais de Campinas-SP	70
4	CONCEPÇÕES DA SME DE CAMPINAS-SP SOBRE A AUTONOMIA CONCEDIDA PELA LDBEN NAS ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PP ONLINE	81
4.1	Os documentos orientadores para a construção do PP online das escolas municipais de Campinas -SP	83
4.2	Analisando a plataforma do PP online da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP	98
4.3	As relações entre a plataforma do Projeto Pedagógico online da SME de Campinas-SP e as concepções de políticas públicas educacionais dos documentos orientadores	107
4.4	Autonomia e participação na elaboração do Projeto Pedagógico online da SME de Campinas-SP	115
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	120
	REFERÊNCIAS	123
	APÊNDICE A - Modelo de ficha de leitura para os estudos correlatos	130
	ANEXO A - Resolução SME nº16, de 28 de novembro de 2018. Estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP, com marcações da análise de conteúdo	131

1 INTRODUÇÃO

Começo este relatório com uma narrativa¹, retratando por meio das palavras um pouco da história de vida que me levou à escolha da temática abordada.

Sempre soube que seria professora. Ainda bem pequena comecei a ler, meus pais compravam livros infantis e apresentaram-me ao universo das letras, imagens e, sobretudo, do encantamento. Minha primeira professora, Rosana Dias, com quem tenho contato desde os três anos, apelidou-me carinhosamente de “Branca de Neve”. Dentro de mim ainda existe esse olhar encantado, tendo a acreditar nas pessoas e em um mundo melhor. O exercício da função de educadora levou-me a lugares que eu jamais imaginaria, impulsionou-me a esperar.

Considero-me “moça” do interior, pois vivi 38 anos na cidade de Atibaia. Filha de um funcionário público, que conheci já grisalho e aposentando-se, e de uma senhora de família rural com Ensino Médio e jeito simples de viver. Casei-me aos 16 anos, tive dois lindos meninos ainda na adolescência e articulei a minha vida acadêmica aos cuidados com a família. Além de mãe, sempre fui provedora, preocupada com a formação e sobrevivência dos filhos, porém nenhum dos percalços impediram-me de estudar e buscar um lugar melhor dentro da profissão que eu havia escolhido. Sou bem representada pelas imagens midiáticas da figura feminina com diversas bolsas embaixo do braço, onde livros e fraldas caem pelas beiradas, com filhos no colo, encostada em um canto qualquer de um transporte coletivo. Para mim, sinônimo de força e persistência.

Iniciei no magistério aos 14 anos e, um ano depois, comecei o estágio remunerado na prefeitura, nessa época já assumia salas de aula na ausência do professor. Aos 19 anos, passei no meu primeiro concurso público como monitora de creche; já era mãe do Guilherme e do Leonardo, levava-os junto comigo para o trabalho e assim conciliava as tarefas do dia. Ao trabalhar com as crianças bem pequenas, aprendi sobre a importância da educação desde a mais tenra idade. Meu

¹ O Grupo de Estudos e Pesquisas em Organização Escolar: Democracia, Direitos Humanos e Formação de Gestores - DEFORGES, em uma decisão coletiva, optou por utilizar a generalização dos gêneros com base na norma culta da língua portuguesa. Portanto, todas as vezes que tratarmos de um coletivo (professores, diretores, alunos, trabalhadores da educação, pais), abarcaremos todos os gêneros. Entendemos e destacamos a necessidade de buscar a igualdade entre os gêneros, bem como lutar por um mundo menos machista e homofóbico e mais igualitário. Dessa maneira, procuramos utilizar, quando possível, palavras neutras, como estudantes, gestão, diretoria, administração, dirigentes, entre outros.

universo pedagógico foi se expandindo de maneira que três anos depois eu procurasse pela faculdade de pedagogia.

Sempre fui uma aluna responsável, tive referências importantes ao longo do meu trajeto escolar e na faculdade fui eleita representante de classe, fato esse que propiciou minha aproximação com professores universitários. Na mesma época, fui convidada para dar aulas em uma escola particular, o diretor era um de meus professores. Os grandes polos de pesquisa não eram conhecidos por mim, visitei pela primeira vez uma universidade pública acompanhada da Prof.^a Dr^a Graziela Zambão Abdian, que ministrava aulas no curso de pedagogia que cursava e, gentilmente, fez-me esse convite por já saber do meu interesse pela vida acadêmica. Assim segui, meio período monitora, outro meio professora, no período da noite estudante e em todos eles mãe e esposa. Do momento da faculdade em diante cresci profissionalmente. Prestei concurso em outro município e fui aprovada como professora. Dois anos depois, aos 26 anos, fui convidada para a vice direção de uma escola de Ensino Fundamental com mais de 500 alunos. Na mesma época, tornei-me também coordenadora de uma escola particular, na qual permaneci por nove anos. Se relatados todos os lugares onde trabalhei em acúmulos, escreveria uma seção inteira, porém o intuito é mostrar que o caminho até aqui foi longo e marcado por diversas oportunidades de aprendizagens no “chão da escola”. Continuarei este breve relato com duas marcas importantes, uma justifica a escolha da temática e outra apresenta o lugar onde estou hoje.

Entre 2016-2018, fui diretora de uma escola municipal rural de período integral no município de Atibaia, ocasião na qual pude estabelecer relações muito profícuas com os colegiados escolares e a comunidade, que resultaram em avanços nas aprendizagens de crianças e jovens. As experiências lá vividas alimentaram minha aspiração por realizar uma pesquisa sobre o papel da gestão escolar na democratização das escolas públicas, o que contribuiria para a oferta de educação básica de qualidade social (SILVA, 2009). O desejo de realizar o mestrado era antigo. Ainda nesse período tive um encontro amoroso com as professoras Dr^a Roseli Rodrigues de Mello e Dr^a Fabiana Marini Braga, momento propiciado pelo trabalho desenvolvido pela equipe escolar da qual fazia parte. A linguagem criteriosa e acolhedora usada por elas veio ao encontro do meu desejo de transformação social por meio da educação, foi então que tracei uma nova meta: ingressar no mestrado da UFSCar. Era preciso esperar, mãe e provedora, não poderia ousar

deixar qualquer um dos meus empregos para isso. No momento em que meus filhos já estavam finalizando a faculdade, prestei o concurso na cidade de Campinas para o cargo de Orientadora Pedagógica e ingressei no ano de 2019, em que fiquei até o início de 2021. Em 2020, iniciei o sonhado mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos, orientada pela Prof.^a Dr.^a Renata Maria Moschen Nascente, profissional que ensina e acolhe, com quem aprendo constantemente. Hoje, após um novo concurso, ocupo o cargo de Diretora Educacional na mesma cidade. Considero que a Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas apresenta um plano de carreira e carga horária compatíveis com estudos de pós-graduação. Assim caminho, em busca de mais conhecimento e do desvelar da gestão democrática.

Com o desejo de contribuir com as mudanças em prol da democracia e emancipação, delineamos a pesquisa, considerando que a educação como um direito de todos ainda é um desafio, especialmente neste período em que estamos vivendo, sob a sombra do autoritarismo e da exclusão social. Embora a universalização da oferta de educação básica, da Educação Infantil ao Ensino Médio, tenha sido garantida pela legislação vigente (BRASIL, 1988; BRASIL, 1996), ela não tem se feito acompanhar pelos seus pares necessários: oferta de educação de qualidade social (SILVA, 2009) e gestão democrática da escola (PARO, 2000). Essa realidade tem se evidenciado por alguns problemas bastante debatidos, tanto na academia como na sociedade, mormente pelas redes sociais: a exclusão dos desiguais, os baixos índices de rendimento escolar e a violência nas escolas.

Nesse sentido, os marcos legais referentes à gestão democrática da escola pública (BRASIL, 1988) e o debate acadêmico e social sobre o assunto impulsionam nosso processo de reflexão. Considerando que a autonomia e a participação são partes intrínsecas do exercício da gestão democrática, buscamos evidências quanto a indicativos dados pelos documentos educacionais democratizantes no Projeto Pedagógico (PP) online da SME de Campinas-SP, além de identificar se o PP oportuniza a implementação de ações com essas características emancipatórias.

Em seu artigo “O cotidiano escolar como princípio das pesquisas em educação”, Abdian (2020) indica-nos a necessidade de estudos que analisem a multiplicidade de conhecimentos presentes na administração da educação e que levem em consideração a teoria e o cotidiano escolar. Nessa perspectiva, ao alinharmos nosso referencial teórico à análise de conteúdo dos documentos

normativos investigados, pretendemos compreender quais conceitos os fundamentam e se os materiais disponibilizados na plataforma poderiam subsidiar o avanço de ações e práticas voltadas à construção de um documento emancipatório para as escolas públicas.

Entendemos que o Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento identitário da escola, com potencial emancipador e inovador, capaz de promover mudanças estruturais e epistemológicas (VEIGA, 2003). Segundo Silva e Conti (2014, p. 203), o PPP demanda uma reflexão coletiva que deve envolver toda a comunidade. Riscal (2009, p. 43) indica que ele é um documento no qual se definem as intenções da escola e o desejo coletivo da comunidade escolar.

Considerando que o foco desta dissertação foi a análise do Projeto Pedagógico da SME de Campinas, doravante nos referiremos a ele como PP, retirando da expressão original o termo “político”. Na concepção da SME de Campinas-SP, a ausência do termo “político” justifica-se pela compreensão de que toda ação pedagógica emana de uma intenção política, logo, o termo “pedagógico” expressaria as duas dimensões, a pedagógica e política do projeto escolar.

Alicerçados no principal documento que regulamenta e indica a necessidade da gestão democrática, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), definimos a temática desta pesquisa traçando como objetivo geral analisar se os documentos orientadores para a construção do PP online da SME de Campinas-SP contribuem para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas da rede municipal de ensino. Os objetivos específicos foram: identificar como os documentos de referência da plataforma definem e orientam acerca da gestão democrática e participativa; discutir as possibilidades de autonomia e participação que poderiam ser criadas com base nesses documentos, à luz das normativas sobre a gestão democrática das escolas públicas no Brasil.

A investigação foi conduzida com base na seguinte questão: Como a SME de Campinas-SP concebe a autonomia concedida pela LDBEN e orienta a construção do PP online, colaborando para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas? A metodologia selecionada para problematizar a temática foi qualitativa e documental, baseada em levantamento de dados fornecidos pela referida plataforma. A técnica de tratamento dos dados levantados foi a análise de conteúdo da estrutura e do *corpus* de 11 documentos norteadores para a elaboração do PP, encontrados na plataforma.

Entendemos que, nesta dissertação, exploramos o principal documento da escola, com impacto direto em um número representativo de unidades, pois a cidade de Campinas é considerada uma metrópole. Para além da relação direta com as escolas do município, inferimos que esta análise, realizada à luz de referencial teórico crítico e de estudos correlatos sobre o PP e a gestão democrática, pode contribuir para que as normativas e as escolas caminhem em direção a práticas de gestão democráticas, pelas quais a autonomia e a participação possibilitem a oferta de educação de qualidade social. Consideramos que, embora tenhamos selecionado a estrutura dos documentos e das normativas da SME de Campinas-SP, há possibilidade de o estudo ser replicável, visto que todas as escolas do território nacional constroem o seu PP. Esperamos que a pesquisa seja desencadeadora de mudanças propositivas em favor da melhoria da qualidade da educação do nosso país.

A gestão democrática à qual estamos nos referimos é parte da possível resposta ao momento histórico que vivemos, no qual cada vez mais a interlocução entre os diferentes membros da sociedade é imprescindível. Dessa maneira, a democracia, como cosmovisão (TORO, 1999), pode ser entendida como garantia de direitos baseados nos princípios da igualdade, fraternidade e solidariedade, na busca do bem comum. Por isso, ela deve ser ensinada e aprendida nas escolas, perpassando conteúdos, disciplinas e relações. Assim, não há como a escola escapar de seu protagonismo na democratização da sociedade, tendo a liderança democrática do diretor como uma das bases para a mobilização e formação para e na democracia de todos os seus atores.

Buscamos por autores e conceitos da linha crítica que abordassem as temáticas do trabalho, assim como realizamos o levantamento de estudos correlatos publicados nos últimos cinco anos. Dessa maneira, tratamos dos conceitos basilares para a construção desta pesquisa, a saber: Democracia, Autonomia, Diálogo, Participação e Gestão Escolar, apresentando também indicativos das regulamentações legais que amparam a gestão escolar e a definição de PP. Estabelecemos uma ligação entre as ideias defendidas pelos autores de referência e os estudos correlatos levantados nas bases de dados, que são apresentados na segunda seção desta dissertação. O referencial é base para a análise crítica e criteriosa dos documentos e da estrutura da plataforma PP online da SME de Campinas-SP.

Embora a educação seja o tema central desta investigação, entendemos que aprender a agir democraticamente, por meio da participação e da luta pela autonomia, pode acarretar mudança em toda a estrutura social. Coletivos possuem poder mobilizador, a busca por espaços de fala e a volta da validação daquilo que é público são mudanças necessárias para a transformação social. Desse modo, para além da melhoria da qualidade social de educação, pretendemos desencadear um processo de transformação social em que a cultura da busca individual enfatizada pelo mercado passe a ser pelo bem comum, pelo coletivo.

Quanto à abordagem metodológica, apresentada na terceira seção, trata-se de investigação qualitativa e documental (SALVADOR, 1978; GIL, 1999; LIMA; MIOTO, 2007; BELL, 2008; BARDIN, 1977; OLIVEIRA, 2020; CARLOMAGNO; ROCHA, 2016), utilizando como procedimento um levantamento de produções acadêmicas de pesquisas correlatas nas bases de dados o *Scientific Eletronic Library Online (SciELO)*, Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Google Acadêmico*, com o recorte temporal de 2018 a 2021, sobre os fatores propiciadores de práticas de gestão democrática de gestores escolares, assim como características, intencionalidade e função do PPP. As buscas documentais acerca da história do Projeto Pedagógico da Secretaria Municipal de Educação (SME) de Campinas-SP foram feitas nas publicações do Diário Oficial do município de Campinas-SP, na biblioteca virtual jurídica da Secretaria de Justiça do município e junto aos coordenadores e supervisores da SME em seus diferentes órgãos. Realizamos a análise estrutural da plataforma do PP online de Campinas e de conteúdo dos documentos que a compõem. Desse modo, os resultados são apresentados e analisados na quarta seção. Em seguida, na última seção, as considerações finais são expostas.

Apesar da busca ser pela identificação de possibilidades de processos participativos no ambiente escolar, não realizamos pesquisa empírica, os resultados levantados e os apontamentos são advindos dos documentos com inferências amparadas no referencial teórico. Esperamos que esses procedimentos nos ajudem a problematizar e responder a nossa questão de pesquisa, desencadeando reflexões acerca das normativas implementadas pelos municípios e suas potencialidades em relação à construção coletiva do PP online da SME de Campinas-SP.

2 GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO

O referencial teórico que orienta a construção deste estudo é composto por autores da chamada Linha Crítica, sendo uma de suas origens a Escola de Frankfurt, grupo que iniciou seus trabalhos em 1924, composto por intelectuais marxistas que se reuniram para tecer críticas ao marxismo ortodoxo, sobretudo quanto às questões éticas. Trata-se, dessa maneira, de um movimento contextualizado no período entre as duas grandes guerras mundiais, no qual a ciência e tecnologia propiciaram o surgimento de armamentos de alcance muito amplo, além de “máquinas de guerra”, tais como aviões e submarinos, o que faz com que esse grupo desenvolvesse uma visão bastante pessimista daquele cenário e do futuro da humanidade. Em função dessas circunstâncias, o grupo começou a movimentar-se em direção a uma nova teoria, denominada Teoria Crítica. Habermas, uma das referências principais dessa teoria, pertence à segunda geração dessa Escola, tendo sido orientado de um dos seus precursores, Adorno, junto com Hockheimer e Marcuse. Habermas foi gradativamente abandonando o pessimismo inicial da Escola de Frankfurt, dedicando muitos de seus estudos à democracia, afirmando que:

[...] não só os procedimentos democráticos trazem consigo em seu sentido mais amplo um potencial de emancipação, como nenhuma forma de emancipação pode se justificar normativamente em detrimento da democracia (HABERMAS, 2014, p. 8).

Segundo Abdian (2020, p. 07), a perspectiva crítica ganhou força na educação por subsidiar a análise das relações causais “entre reprodução da sociedade capitalista desigual e a função da educação escolar”, possibilitando investigação de várias esferas do sistema escolar, entre elas a hierarquia e o poder estatal. A autora também destaca que os resultados esperados e ainda não alcançados por meio de pesquisas apoiadas na Teoria Crítica não deram os frutos esperados, explicando que é preciso um olhar não só para o outro, como também para nós mesmos, sendo a compreensão do cotidiano escolar imprescindível nos processos de pesquisa voltados à transformação social.

Tendo em mente esse referencial teórico, realizamos a revisão da literatura, entendendo que esta é parte intrínseca de qualquer investigação científica (LIMA; MIOTO, 2007). As buscas foram feitas nas plataformas *SciELO-Brasil*, CAPES e

Google Acadêmico, dentro do recorte temporal de 2018 a 2021, tendo como intuito obter direcionamentos teóricos para a condução da pesquisa e a elaboração da análise dos resultados do *corpus* de documentos que direcionam a construção do PP online da SME de Campinas-SP. Com os resultados encontrados, elaboramos um roteiro de leitura, iniciando com a exploração dos artigos e buscando por correlações entre gestão escolar democrática e PP, pouco encontradas nas leituras exploratórias. Dentre os 16 artigos selecionados, 12 tratam da temática gestão democrática, outros 2 apresentam o PP e 2 estabelecem a relação entre ambos os conceitos.

As subseções seguintes abordam temas que serão apresentados com base nos referenciais e nas pesquisas recentes, levantados nas bases de dados citadas anteriormente. São analisadas as duas temáticas centrais deste trabalho: gestão escolar democrática e PP.

Objetivando organizar nosso referencial teórico, elencamos conceitos sobre os quais pudéssemos construir esta investigação: democracia, participação e gestão escolar. Definimos também os principais autores que dariam base específica à análise do PP objeto deste estudo.

Quadro 01 – Referencial Teórico

Democracia	HABERMAS, Jurgen. Técnica e ciência como ideologia . São Paulo, UNESP, 2014.
	JUZ, Juan. Teoria crítica e educação . Perspectiva, Florianópolis, v.1, n.3, 9-50. Jul./Dez. 1984.
	LAHUERTA, Milton. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola . In: BOTO, Carlota; Santos, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (Orgs). A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios . São Paulo, FEUSP, 2020, p. 336-380.
	MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. Comunidades de Aprendizagem . Outra escola é possível. São Carlos- SP, EdUFSCar, 2014.
	PINHEIRO, Ednéia Virgínia. Democracia deliberativa em Habermas: abordagem do tema no Brasil (2000-2015) e contribuições para a educação . 2017. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos – SP, UFSCar, 2017.
	TORO, José Bernardo. A construção do público: cidadania, democracia e participação . Rio de Janeiro: SENAC, 2005.
	TORO, José Bernardo. Educación para la democracia . Disponível em: < http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html > acesso em 15 de setembro de 2021.
	BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. Revista

Autonomia, Diálogo e Participação	Portuguesa de Educação , vol. 17, número 002, Universidade do Minho Braga, Portugal, 2004, pp. 49-83.
	BARROSO, João. O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída. In: BARROSO, João. O estudo da escola . Porto: Porto Ed., 1996, pp. 167-189.
	DAGNINO, Renato. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. Revista Política e Sociedade , n.05, out. 2004, pp. 139-164.
	DAGNINO, Renato. Gestão social e Gestão Pública: interfaces, delimitações e propostas. In: BENINI, Edi Augusto et al. Gestão pública e sociedades: fundamentos e políticas de economia solidária . 1.ed.--São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 339-40.
	FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido . 23.ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
	FREIRE, Paulo. Política e Educação . 5ª. edição. São Paulo, Editora Cortez, 2001.
	HABERMAS, Jurgen. Técnica e ciência como ideologia . São Paulo, UNESP, 2014.
	MARTINO, Luiz Mauro Sá. Teoria da Comunicação Processos e articulações dos operadores epistemológicos. Revista Eletrônica da Pós-Graduação da Cásper Líbero . São Paulo, v. 8, 2016, s/p.
	NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gestão participativa, estado e democracia. In: NOGUEIRA, Marco Aurélio. Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática . 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 117-169.
Gestão Escolar	ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa. Gestão e qualidade da educação escolar básica: sentidos em construção. Revista Espaço Pedagógico , v. 24, n. 2, 2017.
	ABDIAN, Graziela Zambão. O cotidiano escolar como princípio das pesquisas em educação. Acta Scientiarum . Education, v. 42, n. 1, p. 29, 2020.
	CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Visões de diretoras de escola sobre políticas públicas e determinações legais educacionais. Revista Brasileira de Política e Administração da Educação -Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 771-790, 2017.
	LIBÂNEO, José Calos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. Educação escolar: políticas, estrutura e organização . 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).
	LIBÂNEO, José Carlos. Organização e Gestão da escola: teoria e prática . 5ª ed. Goiânia, Alternativa, 2004.
	PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.
	PARO, Vitor Henrique. Gestão democrática da escola pública . 4.ed. São Paulo, Cortez, 2006.
	PARO, Vitor Henrique. Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino . São Paulo, Ática- 2007.
	SILVA JR., C.A. Para uma teoria da escola pública no Brasil . Marília-SP, M3T Edições e Treinamento, 2015.
	SILVA JR., Celestino Alves. Das instituições às organizações escolares: Políticas comprometidas, culturas omitidas e memórias esquecidas. UNESP, 2013 [online]. Disponível em: < https://acervodigital.unesp.br >. Acesso em 22 de jun. 2021.
	SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas

	aproximações. Cad. Cedes , Campinas-SP, vol. 29, n.78, p. 216-226, maio/ago., 2009.
Projeto Político Pedagógico	NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-estado e escola-comunidade. REVISTA FAEEDBA , v.27, p.157 - 169, 2018.
	PARO, Vitor Henrique. Por dentro da escola pública . 3. ed. São Paulo, Xamã, 2008.
	RISCAL, Sandra Aparecida. A elaboração e o planejamento do Projeto Político Pedagógico. In: Gestão Democrática no cotidiano escolar . São Carlos- SP, EdUFSCar, 2009, p. 81-105 (Unidade 03).
	SACRISTÁN, Gimeno José. Saberes e incertezas sobre o currículo . Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013.
	SILVA, Flávio Caetano da; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Subsídios para a construção do projeto político-pedagógico em escolas municipais. Revista Histedbr on-line , Campinas-SP, v. 14, n. 57, p. 199-210, nov. 2014.
	VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? Cad. Cedes , Campinas- SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

Fonte: elaborado pela autora.

2.1 Gestão escolar da escola pública brasileira

O conceito de gestão escolar que norteou esta pesquisa é definido por Paro (2010) como a utilização racional de recursos para a realização de fins determinados, assim, faz-se necessário compreender quais são os fins da escola pública, amparada pelos preceitos legais democráticos.

Buscamos pela compreensão do conceito de democracia que advém da Grécia Clássica, registrado no livro “História de Heródoto” como “governo do povo”. O exercício da democracia grega dava-se nas ágoras, de maneira direta, onde reuniam-se para tomar decisões políticas, visto que a ideia de sociedade se baseava na união para a ação comum (OLIVEIRA; LIMA; CARVALHO, 2020).

Riscal (2009, p. 46) aborda em seu trabalho um traçado histórico dos processos democráticos, vinculando a etimologia da palavra democracia à combinação de *demos* (povo) e *kraaiten* (verbo governar) – às práticas sociais. Segundo a autora, a efetivação de ações que permitam a participação de todos nas decisões políticas são alguns dos aspectos mais difíceis de se concretizar.

Paro (2006, p. 105) afirma que a democracia é, no sentido mais elevado, a mediação para a construção e o exercício da liberdade social, englobando todos os meios e esforços para concretizar o entendimento entre grupos e pessoas, com base em valores, tais como liberdade, justiça e solidariedade, historicamente

construídos. O autor define a democracia no âmbito escolar e a coloca como um objetivo a ser alcançado, pois nos alerta para o fato de que as instituições embora públicas, servem ao interesse do mercado e da lógica capitalista (PARO, 2008). Para ele, a forma de superação do atual contexto se dará por meio da administração escolar que leve em conta “[...] a educação em sua radicalidade, contemplando sua singularidade como processo pedagógico e sua dimensão democrática como práxis social e política.” (PARO, 2015, p. 92).

Compreendendo que há pluralidade de definições e interpretações da palavra democracia, apresentamos e selecionamos a de Toro (2005, p. 9) como referência nesta dissertação: a “democracia como uma cosmovisão: como um modo de ver a vida e de estar no mundo”, que, ao ser compartilhada, não se ampara sobre leis, mas converte-se numa decisão da sociedade para produção de coerência de pensamento e de ação, por meio de fundamentos éticos na construção de um ideal democrático. Para o autor a democracia é interesse coletivo e, desse modo, deverá fortalecer um projeto educativo. Paro (2008) corrobora com o ideal do autor ao afirmar que a democracia precisa ser aprendida para que se possa atingir os objetivos previstos, assim, a escola é ambiente profícuo para a construção de um projeto democrático.

Para Toro (2005), a democracia é uma decisão que nos permite construir a liberdade e a autonomia de uma sociedade sob o fundamento da diversidade e da diferença, tornando possíveis e cotidianos os direitos humanos e uma vida digna para todos. Ele define como princípios fundantes da democracia: secularidade (toda ordem social é construída e pode, portanto, ser transformada pela sociedade); autofundação (a democracia é uma ordem que se caracteriza pelo fato de que as leis e normas são construídas ou transformadas pelas mesmas pessoas que as vão viver, cumprir e proteger); incerteza (não existe um modelo ideal de democracia e cada sociedade deve criar a sua própria ordem social); ética (o respeito pelos direitos humanos não deve ser entendido como norma, mas como maneira de se viver); complexidade (o conflito, a diversidade e a diferença são elementos constitutivos da convivência democrática); e público (na democracia, o público constrói-se na sociedade civil).

Tendo estabelecido uma definição de democracia, buscamos por indicativos da ação, do fazer democrático, o que encontramos em Habermas (2014) elegendo-o como principal autor de nosso referencial teórico, pois tem como um dos seus

princípios a transformação da sociedade, por meio do diálogo e do consenso. Para tanto, ele propõe que espaços públicos para debates sejam constituídos, como as ágoras da Grécia Antiga, onde discutia-se publicamente as questões sociais. Os ideais habermasiano ajudam-nos a compreender as práticas sociais e indicam possibilidades para uma nova convergência entre a ciência, a técnica e a democracia na perspectiva de emancipação. A emancipação defendida por Habermas segue a lógica da ação comunicativa entre os sujeitos, pois, para ele, todos são capazes de agir e falar (JUZ, 1984). Assim, entendemos que a escola pode e deve construir o seu PP não apenas com base nos seus colegiados representativos, mas também pelo exercício da participação democrática direta, por meio de assembleias, por exemplo.

Pinheiro (2017), em sua tese de doutorado, baseada nas obras de Habermas, também explora o conceito democracia. Sua pesquisa faz a distinção entre o modelo democrático que vivemos no Brasil, o representativo, no qual algumas pessoas são eleitas para representar muitas outras por meio do voto popular, e o deliberativo, em que as normas seriam elaboradas pela sociedade civil, objetivando a regulação da vida coletiva. Riscal (2009) corrobora essas definições explicando que:

É necessário ressaltar a distinção entre a democracia antiga e a moderna. Na democracia antiga a participação era direta e os cidadãos debatiam e votavam no espaço público o futuro do Estado. Já a democracia moderna realiza-se por meio da representação, por isso é denominada representativa. O cidadão tem o direito de votar e eleger seus representantes junto aos poderes executivos e legislativos (RISCAL, 2009, p. 47).

Ao escrever sobre o sistema político, Pinheiro (2017) o coloca como algo de fundamental importância, pois cabe a ele resolver problemas da esfera pública². Segundo a autora, na teoria habermasiana, o discurso constitui-se em fluxos de comunicação da esfera pública que são permeados pela ideia de que a posição pessoal deixe de ser a mais valiosa, para dar lugar ao bem-estar social. Seu estudo mostra que o próprio sistema apresenta uma proposta que distancia o indivíduo dos espaços de discussões e construções coletivas. Assim a escola, tem o papel de ensinar a agir democraticamente, quebrando com o ideal de uma sociedade voltada ao padrão produtivo e vinculando suas ações a formação humana.

A compreensão da história do nosso país mostra-nos que os movimentos em

² Conceito fundamental na teoria de Habermas (2014). Segundo o autor a esfera pública é composta pelo sistema político, mundo da vida e setores privados e estabelece sistemas informais de comunicação pública em busca do consenso e do bem-estar social.

favor da democracia são recentes, tendo ganhado força no final dos anos 1970 e década de 1980, período pós regime militar, no qual muitas transformações políticas aconteceram. Naquele período, havia mobilização para a participação com o intuito de que as atividades políticas não fossem exercidas unicamente pelos representantes eleitos pelo povo. Tais movimentos estabeleceram diferentes setores da sociedade, inclusive nas escolas (NARDI, 2018), cuja investigação pode desencadear a reflexão sobre como os coletivos impulsionados pelos movimentos históricos em favor da democracia não se perpetuaram, de maneira que ainda hoje a democracia é dada como algo a ser construído.

Um dos indicativos da não efetivação da democracia é que, nos anos de 1970, de maneira paralela à luta pela democracia, o padrão produtivo e tecnológico entrou em crise, fato esse que provocou mudanças radicais nos espaços e nas relações sociais. O ritmo instaurado mudou as relações de trabalho, de modo que as pessoas foram adaptando-se ao “tempo corrido” provocado pela informatização. Esse novo padrão produtivo, com comunicação em tempo real, foi um dos fatores que afastou os indivíduos das relações públicas dialógicas, primordial para o exercício da democracia. O paradoxo está no fato da luta pela democracia ter como premissa dar voz ao sujeito que historicamente foi privado dela e, ao mesmo tempo, a mudança tecnológica negar a cultura da palavra, cerceando o tempo necessário para exercê-la com isegoria (LAHUERTA, 2020, p. 368).

Mesmo em meio às tensões dos movimentos pró-democracia e à intencionalidade do mercado, ocorreram avanços no processo de redemocratização do país, que impulsionaram a implementação nos sistemas públicos, entre eles o da educação. A Constituição Federal (BRASIL, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (BRASIL, 1996) e outras normativas subsequentes salientaram princípios como autonomia, participação, descentralização e gestão democrática, premissas basilares para a construção do PP, documento identitário da escola (ALMEIDA, 2021).

Lahuerta (2010, p. 369) explica os encaminhamentos dados às políticas públicas no período. Segundo o autor, mesmo em uma atmosfera democrática, estabeleceu-se uma sincronia entre o processo de tomada de decisões coletivas e a dinâmica de aceleração, fato presente na vida cotidiana e nos espaços públicos, sobretudo nas escolas. Há base legal legais para que se exerça a democracia, mas a disponibilidade de tempo e possibilidades de encontros dialógicos entre as

pessoas são raros, visto que o mercado exige atenção constante e produtividade.

Além disso, com o intuito de compreendermos a gestão democrática nas escolas, é preciso elucidarmos a organização da gestão escolar, os conceitos e as práticas. Antes mesmo de traçar um breve histórico da administração escolar no Brasil, elegemos como um dos termos para escrever sobre a gestão escolar o de diretor e não gestor, pois o primeiro remete, em nossa visão, à função histórica de um professor que assume a liderança de uma escola – entendendo a escola pública como uma instituição, para coordenar pessoas e recursos na elaboração e prática de currículos voltados à formação de cidadãos para a sociedade. Por outro lado, o termo gestor, além de sua ligação intrínseca ao mercado, é de natureza geral, tanto que se diz “equipe gestora” para representar um grupo de profissionais encarregados da administração escolar. Como nosso olhar será voltado ao trabalho específico do diretor – função única nas escolas, pensamos que esta denominação seria a mais correta e menos suscetível a mal-entendidos (SILVA JUNIOR, 2015) e que nos levaria às possibilidades para a gestão democrática dentro da proposta do PP.

Para conhecermos o traçado histórico sobre a administração escolar no Brasil, apresentaremos informações advindas dos estudos do professor José Quirino Ribeiro:

Administração escolar é o complexo de processos, cientificamente determináveis, que atendendo a certa filosofia e certa política de educação, desenvolve-se antes e durante as atividades escolares para garantir-lhes unidade e economia (RIBEIRO, 1968, apud SILVA JUNIOR, 2015, p. 19).

Segundo Silva Junior (2015), a análise sobre a concepção de administração escolar de Ribeiro (1968) leva a crer em uma neutralidade técnico-ética, não lhe cabendo questionamentos sobre os ideais, visto que estes pertenceriam aos campos da filosofia e da didática. Essa perspectiva deve ter contribuído para a elaboração e o fortalecimento de técnicas de gestão escolar desvinculadas das atividades pedagógicas nas escolas. Ademais, Silva Junior (2015) explica que o estudo da administração escolar não está consolidado, e ainda hoje há uma forte tendência à análise de temas correlatos, mas não intrínsecos a ela. Além disso, o autor alerta sobre a substituição do conceito de administração escolar por gestão escolar democrática, o que induz ao significado de gestão empresarial e, com isso, possibilita a validação de práticas ligadas à lógica do mercado educacional sobre a

lógica do direito à educação. Esse problema leva à necessidade de desembaraçar as definições de gestão e administração escolar, pois, no que se refere especificamente à administração, conforme Silva Junior (2015), um grupo de estudiosos entende-a como uma adaptação dos princípios da ciência da administração, intrinsecamente ligada aos interesses do mercado capitalista, e um outro inviabiliza-a em termos práticos, por desprezar seus aspectos técnicos e procedimentais. Desse modo, esperamos que esta pesquisa seja desencadeadora de reflexões sobre as práticas administrativas democráticas, pedagogicamente informadas e viáveis do ponto de vista técnico.

Mesmo entendendo como válida a argumentação de Silva Júnior (2015) sobre a sensível construção histórica da administração escolar e a defesa por essa terminologia, assim como a intencionalidade de políticas públicas neoliberais de esvaziamento de sentido do conceito de administração da escola pública e de disseminar a lógica do mercado nos atos e relações escolares, optamos pelo termo gestão escolar, por concordarmos com Paro (2010) – que entende administração e gestão escolar, na prática, como sinônimos –, bem como evidências com as quais nos defrontamos, de que tanto normativas oficiais quanto trabalhos acadêmicos têm utilizado com mais frequência o termo gestão escolar do que administração escolar.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2009) contribuem com a reflexão acerca dessa temática, definindo a gestão escolar como uma unidade social que executa processos decisórios e que coordena trabalhos num sistema que integra pessoas, com intencionalidade estabelecida nas suas ações e interações, tendo como base o eixo sócio-político democrático, com vistas à e na promoção da formação humana.

Com base no referencial apresentado, podemos afirmar que a gestão escolar democrática envolve os aspectos administrativos e organizacionais e os aspectos de liderança pedagógica e direção da escola. Estudantes, professores, pais, comunidade, dentre outros, fazem parte do processo de tomada de decisão. O diretor não se exime de sua responsabilidade, nem de sua autoridade, entretanto a sua forma de conduzir deverá ser democrática, participativa e dialógica, pela qual todos os atores são envolvidos no processo educativo.

Paro (2010) aponta diferentes possibilidades para a gestão, que pode ocorrer: pela dominação (autoritarismo/burocratização) e pelo diálogo (democraticamente). Tanto a dimensão escolar administrativa quanto a pedagógica têm como fim a educação dos estudantes e, portanto, quanto maior a pertinência dos objetivos, maior o significado das mediações para a sua realização. Para ele, o diretor escolar

tem como tarefa viabilizar a interação e o fortalecimento coletivo, sem ela não há atividade emancipatória e formativa. O autor afirma que o desafio se encontra também em compreender que a ação do diretor não poderá jamais excluir mutuamente as atividades pedagógicas e administrativas.

Paro (2007, p. 12) também explica que o ponto de partida para o alcance da democratização no espaço escolar é a busca coletiva pelo conhecimento crítico da realidade. Para o autor, esse movimento pode gerar mudanças significativas na estrutura social:

Na medida em que se conseguir a participação de todos os setores da escola – educadores, alunos, funcionários e pais – nas decisões sobre seus objetivos e seu funcionamento, haverá melhores condições para pressionar os escalões superiores a dotar a escola de autonomia e de recursos.

Lahuerta (2020) argumenta sobre a redução da preocupação com o bem comum em nossa sociedade, o que nos leva a refletir sobre o insuficiente senso de responsabilidade coletiva e um intenso desinteresse pelos assuntos e compromissos públicos de longa duração, situação que tem resultado na formação das novas gerações com fortes tendências a submeterem-se às práticas educacionais gerencialistas voltadas às necessidades do mercado.

Silva (2009) assevera que, em consonância ao projeto neoliberal vigente, a administração escolar burocrática, ainda muito presente nas instituições escolares, promove formas de controle da produção do trabalho escolar, por meio de mecanismos de avaliação, currículo, formação, financiamento e de gestão dos sistemas de ensino e das escolas. Paro (2006) corrobora essa ideia da autora afirmando que:

Há pessoas trabalhando na escola, especialmente em postos de direção, que se dizem democratas apenas porque são “liberais” com os alunos, professores, funcionários ou pais, porque lhe “dão abertura” ou “permitem” que tomem parte desta ou daquela decisão. Entretanto esse discurso não consegue encobrir é que, “se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza: não pode existir “ditador democrático” (PARO, 2006, p. 18-19).

Essa citação é relevante nesta dissertação, que está voltada a analisar como os documentos orientadores para a construção do PP online da SME de Campinas-SP podem contribuir para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas da rede municipal de ensino. Para conseguir realizar essa análise, é necessário compreender também como os mecanismos de organização da escola, no caso desta pesquisa, o PP, evidenciam e/ou propiciam de fato atos de gestão

democrática que sejam amparados pelos preceitos levantados aqui, como indicativos de ações genuinamente democráticas. O autor explica ainda que é possível reverter as relações de poder ainda existentes nas escolas, em prol de uma educação de qualidade e mais justa, voltada à formação cidadã para uma convivência livre e pacífica (PARO, 2006).

Freire (2005) expõe que não é possível definir um projeto político de uma escola ou de um município sem antes pensar em que tipo de ser humano gostaríamos de formar. Se decidirmos formar cidadãos livres, já está definido qual o lado da luta no qual nos localizamos. Desse modo, nosso referencial teórico indica que o diretor é de fundamental importância na construção de espaços e propostas que culminem na oferta de uma educação de qualidade social, libertadora, e que só por meio da gestão democrática é possível conseguir êxito nesse ideal.

Libâneo (2004) destaca que a gestão democrática depende da responsabilidade individual e de uma ação coordenada e controlada, o que nos remete novamente à figura do diretor na condução da construção de um PP que reverbere em ações bem estruturadas.

Riscal (2009) defende que a concepção de gestão democrática da educação está vinculada à participação social, aos mecanismos legais e à abertura de espaços para que isso aconteça. Para ela, a participação da comunidade é fundamental no processo de construção de estratégias democratizantes, pois a escola é um recorte da sociedade.

Abdian (2020) corrobora essas afirmações, alertando para a importância do olhar atento direcionado à ação da gestão da escola ao afirmar que a forma não está dada. Para a autora, o diretor negocia com políticas públicas de diferentes esferas.

Um dos aspectos principais da democracia preocupada com o bem-estar comum está presente na Constituição Federal – CF (BRASIL, 1988), primeiro documento a introduzir a concepção de direitos sociais como um dos aspectos essenciais da realização plena da democracia no Brasil. Nela é assegurada a soberania do povo, pela instituição do Estado brasileiro como Estado Democrático de Direito (garantia da supremacia da lei sobre a vontade individual). Apresenta em seu Artigo 205 que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e

qualificação para o trabalho. Também articula a educação à gestão democrática quando, no Artigo 206, no item VII, estabelece a gestão democrática como um princípio básico da administração das escolas públicas.

Desse modo, a CF impulsionou a promulgação de outras leis com o intuito de regulamentar, complementar e enfatizar o direito à Educação, como a LDBEN (BRASIL, 1996). O documento enfatiza no Artigo 2º os princípios de liberdade e solidariedade humana em favor do desenvolvimento do educando, seguido em seu Artigo 3º com a descrição de conceitos que definem uma educação libertadora e humanizada: liberdade, igualdade, pluralidade, respeito, gestão democrática e gratuidade.

Nesse sentido, o Artigo 14º da referida lei ressalta a importância da construção do PP, preconizando-o como um articulador de práticas, trecho em que está explícito que os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades, garantindo que ocorra a participação dos profissionais, da comunidade escolar e dos Conselhos Escolares na elaboração desse documento identitário da escola.

Outra lei de referência para planejamento e ações das unidades escolares de educação básica é o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) que tem por finalidade garantir a proteção integral a todos entre as idades de 0 a 18 anos e, excepcionalmente, até os 21 anos. Em seu Artigo 3º, é preconizado que todas as crianças e os adolescentes gozam dos direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, pelos quais lhes são asseguradas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. A mesma lei garante o direito à educação, o que nos leva ao entendimento de que o poder público, a escola e a família têm por responsabilidade o desenvolvimento integral de crianças e adolescentes, voltado à liberdade e à emancipação, pressuposto intrinsecamente ligado a práticas escolares democráticas.

Seguindo com a análise dos documentos federais, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), com validade de 10 anos a partir da sua promulgação, estabelece, em sua meta de número 19, as condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação. Essa meta dialoga com os princípios dispostos na Constituição Federal (BRASIL, 1988) (art. 205, VI) e na LDBEN (BRASIL, 1996) (art. 3º, VIII; art. 14), os quais estabelecem a gestão

democrática na esfera da educação pública. Embora apareça como uma das bases da educação nacional, sua efetivação é preconizada para até dois anos após a promulgação do PNE em 2014. A observação de que a normativa para esse tipo de gestão fosse instituída desde a CF de 1988 (BRASIL, 1988) nos alerta para o fato de que, passadas décadas, a mesma ainda não está consolidada nas escolas brasileiras.

Com base nessa premissa, procuramos por autores que orientem a reflexão acerca do ideal de liberdade, solidariedade humana, pleno desenvolvimento do educando e qualificação para o trabalho. Entendemos que a escola tem um papel fundamental no processo reflexivo, abrindo espaços para o diálogo e auxiliando no processo de descobertas.

Toro (2005), principal referência do nosso trabalho, coloca os processos de emancipação e liberdade como inerentes à democracia, indicando ser essa uma cosmovisão. De acordo com o autor, o agir e o pensar democráticos englobam uma forma de ser e estar no mundo. Ele também explica que uma sociedade humanizada é aquela que se mobiliza para o bem comum, destacando que, quando falamos de educação para a democracia, não quer dizer que as escolas vão abolir suas formas de trabalho atuais, mas que vão reconstruí-las, o que exige olhar atento e reflexão contínua. O autor subsidia o trabalho escolar voltado à liberdade e à solidariedade humana e oferecem repertório para compreendermos como seria uma educação direcionada ao desenvolvimento pleno de crianças, jovens e adultos.

Para abordar esse aspecto, apresentamos o conceito de educação de qualidade social de Silva (2009). Conforme a autora, a qualidade social da educação contrapõe o impositivo presente no currículo oficial que, por meio de estratégias governamentais, visam a resultados escolares voltados à eficácia e à eficiência. A escola pública comprometida com a transformação social, que luta por uma sociedade mais justa e equânime, possui outro propósito, ela busca a libertação das amarras de uma sociedade desigual. Assim, a qualidade social da educação é definida como:

A escola de qualidade social é aquela que atenta para um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas e culturais que circundam o modo de viver e as expectativas das famílias e de estudantes em relação à educação, que busca compreender as políticas governamentais, os projetos sociais e ambientais em sentido político, voltados para o bem comum, que luta por financiamento adequado pelo reconhecimento social e valorização dos trabalhadores em educação, que transforme todos os espaços físicos

em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas (SILVA, 2009, p. 225).

Gimeno Sacristán (2013, p. 17), ao escrever sobre a escola e o currículo, afirma que “[...] é preciso insistir que os significados dos objetivos educacionais não podem estar circunscritos aos conteúdos dos limites estabelecidos pelas tradições acumuladas das disciplinas escolares”. Para o autor, o currículo é expressão do projeto cultural e educacional que as instituições optam por desenvolver com os seus estudantes. Por conseguinte, podemos afirmar que a escola que opta por construir um PP voltado à derrubada de ideais hegemônicos não deve permitir que a educação continue tendo um viés mercadológico, e essa mudança deve ser direcionada a uma educação emancipadora, cujos agentes estejam comprometidos com a transformação social.

Para Conti, Luiz e Riscal (2013), o exercício de uma educação democrática requer pessoas autônomas, que interajam em busca de consensos e criem uma cultura democrática, na qual todos os seus membros construam a ideia de bem comum. Os autores indicam a importância de o diretor ser aquele que age democraticamente pela prática do diálogo, que abre espaços para os colegiados e debates, compreendendo aspectos culturais da sociedade.

Tomando uma posição política, tendo como aporte a necessidade de posicionamento contra a lógica do mercado apontada por Silva Junior (2015), nos colocamos em favor do bem-estar comum e afirmamos que o objetivo de uma escola democrática é a busca pela emancipação e liberdade como princípios guia de suas práticas. Com esses indicativos como base para a construção de um projeto de escola, é preciso que os profissionais envolvidos, sobretudo a direção, entendam o mundo dentro da cosmovisão democrática apresentada por Toro (2005), empregando o diálogo, abrindo e propondo espaços para os colegiados (HABERMAS, 2014). Espera-se que uma educação com essas características seja transformadora e propicie a melhoria da qualidade, conceituada por Silva (2009) como qualidade social da educação.

Com o intuito de reafirmar a indicação legal para essa defesa, apresentamos alguns documentos que amparam o sistema educacional da SME de Campinas-SP, posto que a partir disso é possível analisarmos os encaminhamentos dados pelo município no que diz respeito à autonomia e à gestão democrática.

Em decorrência do PNE (BRASIL, 2014), o município de Campinas, promulgou – a lei de nº 15.029 (CAMPINAS, 2015) na data de 24 de junho de 2015 – que institui o Plano Municipal de Educação (PME), o qual prevê o acompanhamento e avaliações periódicas das ações e o alcance das metas, realizados por meio de fóruns com envolvimento direto do Conselho Municipal de Educação, para o cumprimento da 19ª meta do PNE. O PME apresenta 15 estratégias para o alcance da gestão democrática, que estão voltadas à construção coletiva e ao envolvimento de toda a comunidade interna e externa na elaboração do PP, à garantia da autonomia pedagógica, ao fortalecimento de grêmios estudantis e Conselhos de Escola, entre outras normativas que nos levam a definir o documento como orientador para práticas que atendam ao conceito de democracia.

A Portaria SME nº 69, de 31 de outubro de 2018, homologa o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP (CAMPINAS, 2018a), detalhando os princípios fundamentais que deveriam reger o PP das escolas, entre eles a gestão democrática, que é mencionada nos Capítulos I e II. Nele também estão presentes os diferentes atores que compõem a educação do município, inclusive os colegiados. O Regimento, em seu artigo 4º, preconiza qual a finalidade de toda a organização, o objetivo central da educação:

- I - o ensino-aprendizagem dos saberes produzidos historicamente;
- II - a articulação das experiências e dos saberes dos alunos com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico da humanidade;
- III - o desenvolvimento integral do aluno, em seus aspectos físico, psicológico, afetivo-emocional, intelectual, social e cultural;
- IV - a formação ética, política e estética do aluno;
- V - a produção de saberes e o incentivo à pesquisa;
- VI - a formação básica para o trabalho; e
- VII - a formação para o exercício da cidadania (CAMPINAS, 2018a).

A leitura do Regimento da SME (CAMPINAS, 2018a) permite-nos observar que é um documento elaborado em uma perspectiva democrática. Temos que admitir que seria necessária uma análise detalhada para identificarmos mais acuradamente essas evidências, porém, com base nas referências conceituais, já nos é permitido observar esse aspecto de fundamental importância.

Outro documento essencial para o município, construído coletivamente e concluído em 2012 – as Diretrizes Curriculares Municipais da Educação de

Campinas –, foi elaborado em fascículos: Educação Infantil; Ensino Fundamental I; Ensino Fundamental II; Educação de Jovens e Adultos anos finais. Na apresentação do documento, é relatado que o processo para a escrita das Diretrizes foi de “construção coletiva, participativa e dinâmica no processo dialético, que reconhece as contradições e se apropria delas como mola propulsora das mudanças e das transformações sociais” (CAMPINAS, 2012). O documento indica que as escolas se baseiem nas mesmas práticas para a elaboração do PP, com vistas a uma educação humanizada e emancipadora.

O documento que estabelece as diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do PP nas Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas-SP é a Resolução SME nº 16 de 18 de novembro de 2018 (CAMPINAS, 2018b), que foi foco da análise de conteúdo, por meio da qual buscamos evidenciar as relações entre o processo de elaboração desse documento e práticas democráticas de administração escolar. Em sua apresentação, é listada toda a legislação que a embasa, inclusive e, principalmente, a LDBN (BRASIL, 1996), o que indica que as preconizações da referida lei deveriam estar presentes na resolução municipal.

O que nos aguça a curiosidade é que, mesmo com a fundamentação teórica e o aparato legal descritos nesta seção, passados 33 anos da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), voltamos ainda o nosso olhar para os conceitos democráticos e ações advindas do exercício da democracia, por entender que as implicações das leis na vida prática ainda são singelas e por entender que a transformação voltada à construção de uma sociedade mais igualitária passa pela conscientização e pela formação fundamentada nos conceitos apresentados neste trabalho. Embora o documento tenha sido um grande marco de conquistas, se pensarmos em democracia como um regime que implica envolvimento e responsabilização, observaremos que houve pouca evolução em nosso país; participação e deliberação aparecem como temas midiáticos, mas com pouca adesão da classe política e da sociedade civil.

Paro (2010) indica que a falta de objetividade se reflete nas inúmeras interpretações e práticas e prejudica a efetivação dessa legislação em sua íntegra. A consolidação de uma gestão escolar democrática supõe a instauração de um movimento permanente de ampliação da quantidade e qualidade da ação dos agentes decisórios, ou seja, ampliação do debate e coletivização das decisões, por

meio da constituição de conselhos e colegiados no âmbito da administração escolar. Essas instâncias destinariam-se, naturalmente, a atuar em conjunto com a diretoria instituída nos processos administrativos e conselhos pedagógicos e nas decisões a respeito da atividade educacional, sem, contudo, fragmentar as dimensões administrativa e pedagógica (PARO, 2010).

Lahuerta (2020) também busca por respostas acerca da dificuldade em efetivar-se a democracia nos espaços escolares, afirmando que enfrentamos a escassez de referenciais para integrarmo-nos na busca de soluções, no exercício da cooperação. Para ele, essa aversão ao coletivo produz um senso comum sem responsabilidade cívica e retrata uma sociedade civil incapaz de organizar-se para alcançar soluções democráticas para seus problemas. Para o autor, a desqualificação da esfera pública e a forte influência da internet levaram as pessoas a uma apatia cívica, fato esse que fortalece a predominância da lógica da economia em nossa sociedade. Lahuerta afirma também que a escola é um dos poucos lugares capazes de propor um novo compromisso ético - educar-se politicamente para a cidadania e construir mudanças comportamentais, afirmação esta que reforça a importância da persistência por movimentos e estudos em favor da gestão democrática.

Outro indício do insucesso dos processos democráticos escolares é que a escola que conhecemos hoje, advinda de um modelo do século XIX e reformulada após a revolução industrial, não corresponde à nova estrutura social. O modelo de uma escola voltada a formar gerações para o mundo do trabalho, com a difusão do conhecimento de forma sistematizada e hierárquica, estabelecido nos séculos passados, insiste em permanecer, quando hoje, na sociedade da informação globalizada, há o anseio pela democracia e diálogo (MELLO; BRAGA; GABASSA, 2014).

Como caminho para boas práticas em favor de espaços escolares democráticos, lembramos de Juz (1984). Com base na teoria habermasiana, o autor argumenta a favor da compreensão das práticas sociais e a proposição de convergências entre a ciência, a técnica e a democracia, na perspectiva da busca pela emancipação. A emancipação segue a lógica da ação comunicativa entre os sujeitos, na qual todos são capazes de agir e falar e, portanto, os espaços públicos devem ser constituídos com base nisso e para isso. A vertente deliberativa propõe uma democracia que oportunize construir e reconstruir as prioridades por meio de

debates na esfera pública. A tomada de decisão deve ser pela comunicação no discurso no âmbito coletivo, e os valores fundamentais para a construção de um projeto político democrático centram-se na participação e na autonomia, ou seja, na presença direta do cidadão nos espaços decisórios.

[...] pois esta é, afinal, a razão da reflexão teórica sobre a democracia: não apenas entender o mundo, mas contribuir para transformá-lo, no diálogo permanente com as forças sociais em movimento (MIGUEL, 2005, p. 33).

Pensando na estrutura escolar, podemos afirmar que a gestão democrática deve fomentar a participação de todos como sujeitos capazes de verbalizar, propor e acordar por caminhos em busca de uma educação de qualidade social. Souza (2019) assevera afirmando que “a democracia somente tem força quando penetra e transforma as relações sociais concretas.” O autor expõe que a democracia vai além de princípios, implica procedimentos, para tanto é preciso estar disposto ao diálogo, para que ocorram processos democráticos.

Segundo Paro (2010), é preciso sair de um sistema hierárquico, que coloca todo o poder e a responsabilidade nas mãos da direção, e partir para um sistema em que se tenha uma efetiva distribuição do trabalho e de tarefas no interior da escola. Desse modo, a escola não seria administrada com base unicamente na autoridade oficialmente instituída.

Com isso, afirmamos a importância de que profissionais das escolas se apropriem de princípios da democracia deliberativa, a fim de que possam ofertar uma educação pública emancipadora, que se constrói pelas vivências, ensino e aprendizagens de práticas democráticas, por meio do incentivo à autonomia e à participação. Nessa visão, a gestão democrática e a elaboração do PP, por meio de encontros dos colegiados e assembleias, são ações e espaços profícuos para o exercício da democracia deliberativa voltada à construção de uma sociedade que tenha como preceito essencial o bem comum.

Tendo como base os conceitos e pesquisas analisadas, entendemos que a gestão democrática da escola como mobilizadora da participação é parte da possível resposta ao momento histórico que estamos vivendo, no qual cada vez mais a interlocução entre os diferentes membros da sociedade é imprescindível. Dessa maneira, a democracia, como cosmovisão (TORO, 1999), pode ser dada como garantia de direitos baseados nos princípios da igualdade, fraternidade e

solidariedade, na busca do bem comum, conceito que é coerente com a LDBEN (BRASIL, 1996), em seu Artigo 3º, que apresenta os princípios basilares da educação brasileira, todos democráticos em sua essência. Toro ainda afirma que a democracia deve ser ensinada e aprendida nas escolas, perpassando conteúdos, disciplinas e relações. Assim, não há como a escola escapar de seu protagonismo na democratização da sociedade, tendo a liderança democrática da direção como uma das bases para a mobilização e formação para e na democracia de todos os seus atores.

Nas próximas subseções, abordamos as temáticas da autonomia e da participação, assim como conceituamos o PP como documento democrático e identitário da escola. Espera-se que o arcabouço teórico desta pesquisa seja suporte para uma análise criteriosa dos documentos orientadores para a construção do PP online da SME de Campinas-SP, de maneira que seja possível compreendermos de que modo as normativas direcionam ações democráticas e, assim, propor reflexões acerca do papel da escola pública, que tem como princípio a gestão democrática.

2.2 Autonomia e participação: princípios da gestão democrática

Iniciamos esta subseção pelo processo de redemocratização pelo qual o país passou nas últimas décadas do século XX, no qual tem ocorrido o fortalecimento da ideia da participação na gestão pública. O movimento em favor da emancipação tinha princípios fundamentais articulados à participação, logo, a Constituição Federal (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996) passaram a prever tal preceito, preconizando em seus textos os direitos à autonomia, à participação e à gestão democrática das escolas.

Embora o traçado histórico mostre o indicativo da crescente naturalização da participação em espaços públicos, é questionável o fato de que a cultura gerencialista tenha deixado de ser eixo central da gestão pública (NOGUEIRA, 2011, p.123).

Nogueira (2011, p.133) afirma que o tema participação tem conteúdo ideológico e comporta diferentes definições, porém todas dedicam-se a ações que tornam possível fazer parte de algum processo. Para o autor, ainda que nem toda participação não seja política, todas se orientam por uma relação de poder.

Com base na sociedade capitalista, com o modelo de democracia

participativa na qual vivemos, Nogueira (2011) classificou quatro tipos possíveis de participação: a participação assistencialista, participação corporativa, participação eleitoral e a participação política.

A primeira trata-se de uma atividade universal, de natureza filantrópica ou solidária, presente em todas as épocas, sobretudo entre grupos mais pobres e marginalizados. Nas fases históricas onde não havia a formalização da garantia de direitos e cidadania, a participação assistencialista era predominante e ainda hoje tende estar presente em organizações de menor consciência política. Já a corporativa dedica-se a interesses específicos de grupos ou categorias fechadas entre si, nela ganham apenas aqueles que pertencem ao coletivo estabelecido. Essa participação esteve presente no sindicalismo moderno e assim como a participação assistencialista interpela pela resolução de problemas existenciais imediatos e práticos. O autor indica que a terceira, a participação eleitoral, nos projeta para o campo político propriamente dito. A participação eleitoral embora individual, reverbera em efeitos para o coletivo. Para Nogueira (2011), o voto é expressão da democracia, mas limita a o envolvimento cidadão, o que por consequência gera a despolíticação. A quarta e última, participação política, representa a superação da participação corporativa e eleitoral, não as desconsidera, mas segue no intuito de considerar a comunidade, a organização da vida social e seu conjunto. Ela é “uma prática ético-política, que tem a ver tanto com a questão do poder e dominação quanto com a questão do consenso e hegemonia[...]” (NOGUEIRA, 2011, p.137).

A participação defendida neste trabalho é a denominada por Nogueira (2011) como participação política, por meio da qual é possível que indivíduos e grupos elaborem propostas voltadas ao bem comum. Porém, há um caminho a ser percorrido e alguns autores como Dagnino (2004, p. 140) nos revelam os emaranhados deste processo. A autora utiliza o termo confluência perversa³ para analisar as minúcias dos processos políticos participativos, cuja aparência democrática incute ideais neoliberais onde há uma “disputa simbólica como constitutiva que explora os contornos de uma crise discursiva.” Ocorre o incentivo por uma participação solidária, com ênfase no trabalho social, imbuído de significado moral, que distanciaria os movimentos sociais dos espaços públicos para que a

³ Definição de confluência perversa por Dagnino (2004, p.142): “Por perversa, me refiro aqui a um fenômeno cujas consequências contrariam sua aparência, cujos efeitos não são imediatamente evidentes e se revelam distintos do que se poderia esperar”.

despolitização das questões sociais aconteça gradativamente. A afirmação da autora corrobora outras já explicitadas nesta dissertação, como as de Lahuerta (2020) acerca do esvaziamento dos espaços públicos e da descrença na efetividade dos processos participativos.

Nos baseamos, desse modo, do conceito de democracia de Toro (1999). O autor afirma que a democracia é uma cosmovisão e deve garantir os direitos humanos, baseados nos princípios da igualdade, fraternidade e solidariedade, em busca do bem comum.

A gestão democrática, para além da cosmovisão de Toro (1999), deverá nortear-se pela autonomia (FREIRE, 1987; BARROSO, 1996; 2004), compreendendo as formas de participação propostas por Habermas (2011) e Nogueira (2011) para elucidar o ideal de um projeto educativo democrático. Cabe ressaltar que a gestão democrática participativa necessita estar amparada em conhecimento científico e recursos humanos qualificados, fato esse que reforça o propósito desta pesquisa (NOGUEIRA, 2011, p. 155).

Barroso (2004) explica que, sendo as escolas públicas regidas pela legalidade, sua autonomia é relativa. Para ele, esse conceito sempre expressa uma relação com o outro, somos autônomos em relação a alguém ou a algo; há uma relação de interdependência com graus diferenciados determinados pela própria relação social. O autor define dois tipos de autonomia: decretada e construída. A primeira está ligada aos discursos legitimadores de políticas de descentralização, a ação para com ela é de confronto frente à realidade prática. A segunda consiste em reconstruir os discursos sobre as práticas por meio do reconhecimento das maneiras de autonomia dentro do funcionamento da escola, as possíveis ações. Barroso entende a autonomia existente no contexto escolar como relativa, que pode ser definida como um espaço de liberdade limitado pela legislação educacional e pelos sistemas de ensino.

O desafio inerente à gestão participativa está na compreensão das possibilidades e limites impostos pelo sistema, que se reveste do discurso democrático, porém está cerceado por normativas e estruturas limitantes. O contexto evidencia que poucas vezes a autonomia das escolas ultrapassa o discurso político (BARROSO, 2004). Nesse sentido, entendemos o PP é um instrumento que possibilita criar meios para a efetivação dos processos autônomos democráticos, o desenvolvimento dos seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros por

meio de vários agentes do universo escolar. Dessa forma, precisa ser compreendido como um processo de construção, não meramente uma operacionalização de propostas institucionais (SILVA; BETLINSKI, 2020, p. 151).

O equilíbrio entre os diferentes interesses da comunidade, dos estudantes, das famílias, da equipe gestora e dos sistemas de ensino é um desafio a ser vencido (BARROSO, 1996). Segundo o autor, a interação é permeada por autonomias individuais em uma unidade social que é a escola, para a qual são necessários três tipos de intervenções:

Promover na escola uma cultura de colaboração e de participação entre todos os que asseguram o seu funcionamento, incluindo a própria definição e a realização dos objetivos organizacionais. Desenvolver nas escolas formas diversificadas (individuais e coletivas) de liderança, sem a qual não se podem empreender os difíceis e complexos processos de coesão necessários a que a escola se constitua como um sujeito social coerente e encontre o justo equilíbrio entre as diversas referências que podem inspirar a ação educativa. Aumentar o conhecimento, por parte dos próprios membros da organização, dos seus modos de funcionamento e das regras e estruturas que a governam (BARROSO, 1996, p.187).

Para Silva e Betlinski (2020), essa aprendizagem organizacional é instrumento imprescindível para a construção de uma cultura democrática, na qual os agentes escolares conheçam o funcionamento e as possibilidades de autonomia de maneira que a sua consciência crítica promova a elaboração de estratégias significativas e a melhoria da qualidade de ensino (SILVA; BETLINSKI, 2020, p. 148).

Buscar por movimentos autônomos é forma de embate à instabilidade dos processos de democratização em nosso país, um posicionamento contra a força mercantil pelo controle social. Há um distanciamento incutido e naturalizado pelo propósito dominante de vários governos neoliberais, que, intencionalmente, não desejam romper com a hierarquia de uma sociedade desigual. Outro fator agravante é o crescente descontentamento com a gestão pública em decorrência das más decisões políticas, da campanha de desvalorização dos serviços e espaços públicos, da hegemonia da cultura mercantil, da aceleração promovida pela sociedade da informação e tantos outros aspectos de desqualificação da política social, que distanciaram os sujeitos dos espaços participativos. Com isso, a busca por atividades privadas ganhou maior poder de atração, fato esse que contraria o ideal de bem-estar comum e fortalece o interesse individual (NOGUEIRA, 2011, p.125). Conforme explicitado, há movimentos que contribuem para o esvaziamento

de sentido da participação nos espaços decisórios da sociedade, porém a escola, como ambiente coletivo e dialógico, tem como função repertoriar seus atores para que sigam em direção contrária, visto que a manutenção do *status quo* não condiz com o desejo de uma sociedade mais equânime.

Conti, Luiz e Riscal (2013) afirmam que é preciso um olhar atento para as estruturas dos coletivos e espaços de debate, com vistas à construção de um ambiente democrático e autônomo. Para eles:

[...] o estudo da forma permite compreender em que medida as práticas, que constituem a ação coletiva, determinam as ações individuais e em que medida o indivíduo adquire existência e significado na interação social (CONTI; LUIZ; RISCAL, 2013, p. 282).

A autonomia com vistas a um ideal coletivo de emancipação integra-se à participação, que abordamos inicialmente pela proposta de Habermas (2014). O autor elucida que os humanos se comunicam e, por intermédio da linguagem, constituem-se como seres sociais, estabelecendo relações interpessoais e intersubjetivas para chegarem à compreensão sobre algo no mundo. Também salienta que a comunicação é ponto vulnerável, pois é por meio dela que muitos conflitos e ações de poder estabelecem-se. Por outro lado, ela é fundamental para a emancipação social e transformação da sociedade. Segundo ele, um ambiente dialógico e democrático é construído por ideais advindos de discussões e consensos estabelecidos em espaços públicos destinados à comunicação racional. Nesses espaços, é imprescindível a participação de todas as pessoas, o que caracteriza a existência da democracia deliberativa. O autor propõe uma transformação social a partir da realidade, enfatiza que as normas sociais dentro dessa proposta seriam produto de uma racionalização advinda de uma decrescente repressão ou controle do comportamento, que permitiria um distanciamento dos papéis sociais fixos. As normas seriam, então, produto de reflexão, debates e consenso (HABERMAS, 2014, p. 127).

Ainda que existam diferentes maneiras de participação, defendemos espaços onde todos possam dialogar, mesmo porque a escola é uma instituição que só se faz no coletivo. Assim, o desenvolvimento de ações que promovam maior horizontalidade nas relações contribui para o desenvolvimento do trabalho coletivo na escola (SOUZA, 2019, p. 279).

Habermas (2014), ao escrever sobre diálogo, indica que o lugar ideal de fala

acontece quando as relações reduzem o desnível de poder e promovem a interação. Segundo Juz (1984), a palavra deve ser verdadeira, condizente com aquilo que o outro está vendo; ser aceitável dentro das regras estabelecidas pelo grupo no qual se está inserido; e ter veracidade, aquilo que estou sentindo deve ser exatamente o que estou dizendo.

Martino (2016) apresenta que a racionalidade da comunicação está na prática e seus efeitos, portanto, o ato de comunicar implica na possibilidade de agir, interferir e modificar atitudes em diferentes escalas. Como a linguagem é dinâmica e fluida, as regras e consensos não são permanentes. Esse pressuposto habermasiano indica um rompimento com as teorias sistêmicas, pois sinaliza que não há verdades prontas e absolutas. O autor explica, além disso, que todo sujeito é capaz de linguagem, meio essencial para o alcance da emancipação. De acordo com ele, é necessário que a sociedade adote espaços de debate público onde práticas da democracia deliberativa ocorram. Dentro desta perspectiva, sendo este um trabalho voltado à reflexão sobre o cotidiano escolar, entende-se que as escolas devem permitir a construção de espaços de decisões coletivas, nos quais a corresponsabilidade dos envolvidos seja constante. As dinâmicas desenvolvidas no micro espaço escolar têm potencial mobilizador para transformações maiores.

As relações do trabalho escolar, assim como o processo de interação e aprendizagens, acontecem de maneira coletiva, o que revela o seu potencial de ação comunicativa. Partindo desta constatação, faz-se necessário um olhar atento para a promoção de práticas compartilhadas entre os diferentes agentes escolares e procedimentos de escuta e definição de estratégias para o delinear do trabalho pedagógico (SOUZA, 2019).

Se o objetivo da gestão democrática em favor da emancipação requer autonomia e participação por meio do diálogo, infere-se que as propostas não podem ser reguladas pelos gabinetes gestores sem a participação ampla dos interessados: os sujeitos da escola (SOUZA; PIRES, 2018).

Embora o PP seja documento institucionalizado por políticas públicas, norteado por pareceres e normativas, também é estratégia mobilizadora do público e, por conseguinte, deve conter planejamento multidimensional dando viabilidade às estratégias e ao desenvolvimento das ações do coletivo: “a relação entre escola e família deve estar em constante esforço de estreitamento” e a participação “é a chave do sucesso para a prática escolar democrática”, pois abre possibilidades para

discussão e elaboração de propostas (ARAÚJO, 2021, p. 685).

De acordo com essa lógica, buscamos, nas propostas que norteiam a construção do PP online da SME de Campinas-SP, indícios de que o documento oportunize a construção de uma escola relativamente autônoma, a qual, por sua vez, propicie a participação de maneira que reverbere na busca por transformação e libertação dos indivíduos que fazem parte desse projeto, sejam eles estudantes, membros da comunidade e/ou equipe escolar. Por isso, discutimos, na próxima subseção, a construção democrática do PP e sua constituição como documento identitário da escola.

2.3 Projeto Político Pedagógico e identidade escolar

Esta subseção tem como objetivo desvelar as características de um PP com base no pressuposto de que ele é o documento identitário da escola. Para Silva e Conti (2014, p. 209), o PP é uma ação que “[...] se apresenta como uma das mais avançadas formas de aprofundar experiências democráticas e consolidar diferentes e inovadoras formas de participação”, que poderão propiciar transformações estruturais e epistemológicas a romper heranças patrimonialistas e buscar uma educação de qualidade para todos.

O traçado histórico sobre o surgimento deste documento está vinculado à luta pela democracia. Ao mesmo tempo que as mudanças da sociedade que lutava pela redemocratização do país aconteciam, a escola também passava por rápidas mudanças, por exemplo, a universalização do ensino público fundamental, que é um princípio do estado de bem-estar social (SOUZA, 2018, p. 50).

O PP surge como a ideia de um documento que apresenta as práticas de escolarização, pensadas pelo coletivo e para todos: de diferentes classes sociais, crenças e valores. O entrave desde as primeiras construções do documento encontrou-se na ação participativa, visto que a sociedade vinha há décadas cumprindo propostas hierarquicamente e burocraticamente estabelecidas. Era preciso haver dispositivos legais que oportunizassem a autonomia para a idealização vislumbrada pela sociedade, fato esse que se deu com a LDBEN (BRASIL, 1996), a qual, em seu artigo 12 e incisos,

[...] define as incumbências dos estabelecimentos de ensino, tendo por referência as normas comuns da educação e dos seus respectivos sistemas

e estabelece como responsabilidade das escolas elaborarem sua “Proposta Pedagógica”, bem como “velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente” (SOUZA, 2018, p. 51)

Riscal (2009) indica que, dentro dos processos educacionais, as dimensões pedagógicas e políticas são partes constitutivas de uma mesma ação, portanto, a análise das prescrições das normativas voltadas à construção do PP e a visão de mundo empregada por aqueles que as elaboram é de fundamental importância para compreendermos o objetivo final da educação. Entendemos que o principal articulador no ambiente escolar é o diretor, que, por sua vez imprime nesse processo a sua concepção de cidadão e de sociedade, estabelecendo vínculo entre o profissional responsável pela mobilização da equipe e a comunidade. Identificar as possibilidades colocadas pela política pública é de fundamental importância para traçar caminhos com vistas à melhoria de qualidade da educação.

Esse processo seria dificultado, de acordo com Silva Júnior (201), pois a identidade da escola pública está em crise há muito tempo, o que nos traz uma indagação sobre como construir um documento identitário e autônomo, se a própria escola não consegue reconhecer seu papel e valor social. Esse problema tem outras razões, que consistem, segundo o autor, na flutuação do corpo docente – docentes que precisam trabalhar em diversas escolas para compor sua jornada de trabalho, que se veem obrigados a mudar de escola a cada ano e que ainda enfrentam condições precárias de trabalho e convivência. Tudo isso faz com que professores e outros membros das equipes escolares não desenvolvam um sentimento de pertença a uma escola, refletindo na elaboração do PP, que é, ao mesmo tempo, de todos e de ninguém.

Silva e Conti (2014, p. 209) explicam que “[...] efetivar políticas públicas que propiciem o alcance de melhores patamares qualitativos para a educação depende, em boa parte, do que ocorre no interior das escolas”. Em seu artigo sobre o PP, apontam para a necessidade de propiciar reflexões coletivas nas escolas acerca do entendimento da democracia e dos processos democráticos, à vista disso chegando a uma concepção de escola e educação. Segundo eles, um planejamento com metas claras e direcionadas é precedido de formação conceitual que oportunize o vislumbrar do ideal de sociedade, fato esse que reforça o questionamento de Silva Júnior (2007), a saber: como construir a concepção de escola com um grupo flutuante de docentes que pouco tempo tem para conhecer o espaço onde atuam?

Um encaminhamento para amenizar essa situação e também auxiliar as escolas no que se refere às suas faltas de conhecimentos e experiências relativas à construção do PP é demonstrado por Abdian e Nascimento (2017). Conforme os autores, diversas pesquisas têm aferido os benefícios das parcerias entre universidades e escolas, visto que o repertório conceitual acadêmico vinculado às vivências cotidianas nas escolas pode traduzir-se em um PP tecnicamente adequado e politicamente comprometido. Desse modo, a análise do escopo do projeto da escola pública e suas peculiaridades individuais pode ser observada em um PP construído genuinamente pelo coletivo. O desejo científico pelo desvelar dos processos educacionais, com base na teoria historicamente construída por estudiosos de referência, é o melhor caminho para a elaboração de um PP voltado à mudança e à transformação do ensino.

Na perspectiva democrática, entendemos que o PP deve ser processual, em constante construção, baseado em objetivos comuns que tenham como conceitos primordiais:

[...] princípios éticos baseados no papel social da escola, no reconhecimento do outro, na interação com tudo e todos, no desenvolvimento da autonomia intelectual, científica, cultural, e no seu posicionamento e ação política (OLIVEIRA; LIMA; CARVALHO, 2020, p. 129).

Oliveira, Lima e Carvalho (2020 p. 129) reforçam que, com base nesses princípios, também torna-se primordial assegurar que ocorra o processo participativo entre escola e comunidade na tomada de decisões, de maneira que estas também passem a ser ações concretas.

Outros fatores importantes abordados ao final desta dissertação são as barreiras impostas pelos sistemas, um deles também sinalizado por Silva e Conti (2014): o do tempo. Os PP são tidos como documentos inerentes ao planejamento escolar anual, com prazos curtos para elaboração, o que estimula uma escrita corrida e tarefaira, pouco significativa. Segundo os autores:

A construção do PPP supõe uma elevada reflexão coletiva das diversas concepções que afetam a escola: concepções de educação e de escola, de sujeito que ensina e que aprende, do papel social da escola, da avaliação. Para isso acontecer, a disponibilidade de tempo e a clareza da importância do processo de discussão tornam-se essenciais para se eleger bem as prioridades da escola. Em muitas situações, ao se construir o projeto político-pedagógico, as prioridades são escolhidas de forma apressada e pouco refletida (SILVA; CONTI, 2014, p. 203).

Araújo (2021, p. 688), em contrapartida, afirma que o PP construído de maneira participativa e democrática é a própria escola em movimento, porque oportuniza momentos de diálogos imbuídos de corresponsabilidade dos atores com objetivos comuns. O grande desafio dado ao diretor escolar é de compreender que desenvolver ações voltadas à prática da administração escolar democrática requer equilíbrio e segurança para lidar com os aspectos administrativos, organizacionais e de liderança, visto que muitas imposições contrárias acometerão o exercício de sua função, inclusive a escassez de tempo.

O que se observa em resultados de estudos e pesquisas é que a gestão escolar não se isenta de sua responsabilidade e nem de sua autoridade, mas a maneira de conduzir é peculiar ao seu posicionamento e comprometida com o desenvolvimento do PP. Entendemos que a forma participativa e dialógica propicia o movimento da comunidade escolar, que passa a participar do processo de tomada de decisão, tornando-se autora, envolvida no processo educativo, dando à escola oportunidades de realizar seus objetivos numa dupla dimensão: a individual e a social. Paro (2010) alerta-nos para a tendência da reprodução histórica em fazer do documento mera burocracia pautada na hierarquia, desconsiderando a potencialidade criativa e a autonomia escolar. Na busca pelo equilíbrio entre tarefas e espaços de diálogo, devemos também compreender que o próprio sistema público impõe ao diretor tarefas e responsabilidades não assumidas pelas esferas governamentais.

Para Souza e Pires (2018), a forma como a CF (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996) tratam o princípio da gestão democrática suscita dúvidas, visto que é pouco explorada. Segundo os autores, é possível inferir que a esfera legal pretende que o princípio da gestão democrática seja somente destinado às instituições escolares, não à gestão de um sistema educativo. Com base nessa afirmação, retomamos nosso propósito de pesquisa pelo qual buscamos a compreensão das normativas legais e suas implementações para a construção autônoma e participativa do PP online da SME de Campinas-SP, levantando evidências por meio da análise de conteúdo, a fim de constatar se a proposta condiz com a possibilidade de ação e com a postura política de corresponsabilização.

Considerando o fato de que a própria legislação delega grande parte da responsabilidade por propor e garantir processos democráticos na figura do diretor, espera-se que tenha repertório formativo que permita tal postura (ARAÚJO, 2021, p.

688). Esse aspecto não será explorado nesta pesquisa, porém é de fundamental importância considerarmos que as diferentes formas de administrar uma escola podem tanto garantir como fragilizar, e até combater, a gestão democrática. Para Souza (2018), a gestão democrática nas escolas públicas está em processo de desenvolvimento, de modo que condições mais horizontais para o diálogo estão sendo construídas. Souza e Pires (2018) ainda alertam para o fato de que as propostas democráticas não podem nascer nos gabinetes dos gestores, pois necessitam contar com a participação dos sujeitos da escola e da educação.

Libâneo (2004) reforça essa ideia quando afirma que a gestão democrática é, por um lado, um estímulo às ações coletivas que implicam em participação e objetivos comuns; por outro, a capacidade e responsabilidade individual. Silva e Conti (2014) corroboram essa afirmação, explicando que:

[...] a construção do PPP, não decorre apenas de vontade política, mas de capacidade técnica. Muitos sabem da importância do planejamento, de se ter um projeto para a escola, pois isso se espalhou, cremos, por todo o território nacional e pelos corredores de todas as escolas públicas deste país. No entanto, nos deparamos, ao longo dos últimos anos, com diretores, coordenadores pedagógicos e professores que não sabem sequer por onde começar. Outros, pressionados pelos órgãos gestores da educação, sobretudo no âmbito dos municípios, lançam mão de projetos prontos ou fabricados por especialistas que não se dão ao trabalho, sequer, de ir até a escola, e de realizar um levantamento de demandas, recursos e prioridades da unidade escolar (SILVA; CONTI, 2014, p. 202).

Essa afirmação de Silva e Conti (2014) indica a necessidade de mudanças das políticas públicas e a importância da formação dos profissionais envolvidos com a educação, sobretudo dos diretores escolares. O planejamento escolar dentro de um projeto democrático é construído por todos os membros que compõem esse universo, sendo um forte articulador de propostas de mudanças, voltadas à promoção de uma educação de qualidade social. Assim, ele é um forte potencializador das práticas dialógicas e consensos que culminarão na oferta de uma educação de qualidade, objetivo maior da escola.

Desenvolver o educando, prepará-lo para o exercício da cidadania e do trabalho significam a construção de um sujeito que domine conhecimentos, dotado de atitudes necessárias para fazer parte de um sistema político, para participar dos processos de produção da sobrevivência e para desenvolver-se pessoal e socialmente (VEIGA, 2003, p. 272).

Para Veiga (2003), a inovação emancipatória pressupõe uma ruptura, não pode ser um enunciado de boas intenções, mas deve ser resultado de reflexões

coletivas sobre os contextos sociais. Um PP construído com base em propósitos democráticos romperá com a reprodução acrítica e a manutenção do *status quo*. Ademais, a autora afirma que:

Sob esta ótica, o projeto é um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos (VEIGA, 2003, p. 275).

Guedes (2021) destaca que a legitimação da gestão democrática se dará quando o caráter burocratizador e normativo for superado. Para ele, esse caráter é descontextualizado e distancia-se das práticas reflexivas, contribuindo para o mecanismo permanente do gerencialismo. O autor ainda enfatiza a importância da construção de identidade em pequenos espaços e expõe que o PP é um instrumento de extrema relevância, contribuindo com o processo de busca por autonomia. Dentro desse pressuposto, autônomo, de práticas escolares com potencial dialógico e transformador, entendemos ser o PP o documento de planejamento com maior potencial mobilizador. Conforme afirmam Oliveira, Lima e Carvalho (2020),

O PPP deve ser um processo constante de construção do conhecimento baseada na negociação das opiniões que mais se enquadram ao bem coletivo mediante os objetivos traçados. Seus princípios éticos precisam estar baseados no papel social da escola, no reconhecimento do outro, na interação com tudo e todos, no desenvolvimento da autonomia intelectual, científica, cultural, e no seu posicionamento e ação política. A especificidade da gestão escolar deriva dos objetivos da escola e da natureza do processo. E métodos e objetivos andam juntos. Na gestão autoritária o diretor é o centro do planejamento, e na gestão democrática todos os agentes estão envolvidos, ou seja, a comunidade deixa de exercer funções como, por exemplo, apenas arrecadar fundos, e passa a participar consciente e democraticamente da gestão e do planejamento das ações na escola (OLIVEIRA; LIMA; CARVALHO 2020, p. 129).

Bastos, Gonçalves e Alves (2018), ao citar Freitas (2004), colocam o PP como um instrumento de gestão e pedagógico, documento referência que apresenta o compromisso da escola e os seus anseios, cuja comprometimento maior é com o desenvolvimento dos seus alunos. Araújo (2021, p. 688) explicita contribuições de outros autores ao afirmar que o efeito positivo em favor da melhoria da qualidade social de ensino está intrinsecamente ligado ao entendimento da importância em

definir coletivamente a identificação sistemática das dificuldades encontradas no contexto escolar, no currículo e na metodologia adequada ao meio e a sua realidade.

As dimensões políticas e pedagógicas do PP são inseparáveis, pois todo projeto de escola está ligado a um determinado compromisso social, parte de um ideal de sociedade, em uma gestão participativa ditada pelos próprios membros que a compõem. Há necessidade da compreensão crítica do papel social da escola, de maneira que a construção do PP seja pautada no engajamento coletivo, com sentimento de pertencimento, mobilizando o protagonismo em busca de um ideal comum (VEIGA, 2003, p. 275).

Bastos, Gonçalves e Alves (2018, p. 89) explicam também que todo projeto vislumbra um futuro. No que diz respeito ao PP, deve-se retratar o desejo de uma comunidade, jamais adotando o papel de mero documento para cumprimento de regras pré-estabelecidas pelo sistema. Ressaltam também que a transposição do projetado para as ações práticas da organização da escola e do trabalho pedagógico é a efetivação das ações políticas intencionais, pautadas no desejo de transformação em favor da oferta de uma educação de qualidade.

Sendo sua principal finalidade a melhoria da qualidade social de educação por meio de um planejamento, se faz necessário estabelecer vínculos estratégicos entre as condições atuais da escola e a realidade desejada. Esse processo deve ser vivo, dinâmico e contínuo, despido do receio de mudanças (GUEDES, 2021, p. 4).

No caso do PP online das escolas municipais de Campinas-SP e de outras que são responsabilidade do município, como as cogeridas, colaboradoras e privadas de Educação Infantil, é elaborado em uma plataforma online com o endereço eletrônico pponlinesme.campinas.sp.gov.br. O objetivo desta investigação é realizar uma análise criteriosa da estrutura da plataforma destinada à construção dos PP, dos seus documentos norteadores, tentando estabelecer uma correlação entre as propostas e a possibilidade de práticas democráticas para a construção do PP das escolas municipais. A plataforma online divide-se em sete abas, sendo uma delas intitulada documentos, listando três leis e oito resoluções fundamentais para a elaboração do PP. Junto com as referidas normativas legais, são apresentados cronograma, calendário e tutoriais. O detalhamento e análise das características e conteúdos da plataforma online serão apresentados na seção dedicada à metodologia da pesquisa, que deu origem a esta dissertação.

Conti, Lima e Nascente (2017, p. 774) alertam-nos para o fato de que as determinações legais e as políticas educacionais podem e devem orientar as escolas, tornando-as instituições mais vigorosas no que tange ao cumprimento do seu papel social; mas elas podem, também, produzir mais instabilidade, confundindo as escolas no plano de percepção e ação educativas. Para os autores, o papel da política pública é indicar caminhos que garantam o senso de responsabilidade social e sentido coletivo nas escolas. Esperamos que este trabalho contribua para a compreensão do conceito de democracia apresentado, promovendo a busca pelo desvendar das práticas burocraticamente e hierarquicamente normatizadas pelas secretarias de educação. Julgamos que esse caminho de entendimento conceitual e prático, permeado por estudos, debates e reflexões coletivas, seja propulsor da melhoria da qualidade social da educação.

Entendemos a importância de profissionais das escolas apropriarem-se de princípios da democracia, para que possam ofertar uma educação pública emancipadora, construída pelas vivências e ensinamentos e aprendizagens de práticas democráticas, por meio do incentivo à autonomia e à participação.

Na próxima seção, explicitamos o processo metodológico que delineamos desde a definição de um problema significativo para a educação pública brasileira, o referencial teórico que estuda o contexto e propõe transformações, partindo posteriormente para a análise dos documentos que embasam a construção do PP online da SME de Campinas-SP, juntamente à análise da estrutura da plataforma. O intuito é atendermos aos objetivos de pesquisa de maneira que pesquisadores e educadores possam utilizar esta dissertação como subsídio para suas pesquisas e trabalhos nos sistemas de ensino e nas escolas.

3 METODOLOGIA

Nesta seção descrevemos o percurso de construção desta investigação que se iniciou, como indica Gil (1999), por uma questão problema: Como a SME de Campinas-SP concebe a autonomia concedida pela LDBN (BRASIL, 1996) e orienta a construção do PP online? De acordo com essa questão de pesquisa, o objetivo geral foi analisar se os documentos orientadores para a construção desse PP contribuem para gestão democrática nas escolas da rede municipal de ensino.

Lima e Miotto (2007), ao elencarem critérios para o traçado de uma pesquisa bibliográfica, indicam que as buscas focalizem um tema específico, assim, optamos por autores referenciais que conceitualizam democracia, tendo como principal aporte a definição de Toro (2005), que a define como uma cosmovisão voltada ao bem comum. Após a definição desse primeiro conceito, selecionamos outros que se coadunavam com a investigação que iria ser realizada, voltada à análise de documentos, objetivando compreender se haveria indícios de que poderiam contribuir para a gestão democrática nas escolas daquela rede. Na sequência, arrolamos práticas indispensáveis para o gestor democrático, que teriam como base a autonomia e participação de todos os agentes escolares. Nesse sentido, foi possível identificar entraves políticos e sociais que dificultam a gestão democrática das escolas.

Posteriormente, realizamos um levantamento de estudos correlatos à temática a ser estudada. Segundo Lima e Miotto (2007), a revisão da literatura é um pré-requisito para a realização de qualquer pesquisa. Selecionamos publicações das bases de dados *SciELO-Brasil*, banco de teses e dissertações da CAPES e *Google Acadêmico*. Em seguida, elaboramos uma ficha de leitura (BELL, 2008), organizada de acordo com as necessidades de cada pesquisa, a fim de atender aos objetivos traçados. No caso desta investigação, a ficha foi fundamental para a coleta das informações relevantes em cada texto e também para sua sistematização, tendo sido composta dos seguintes itens: referência bibliográfica completa de acordo com a ABNT 2018; título; objetivos; temática – gestão democrática e/ou PP –, destaques e apontamentos. O modelo da ficha construída pelas autoras encontra-se no apêndice deste trabalho.

Nesse levantamento de estudos correlatos, seguimos o critério de parâmetro

cronológico sugerido por Lima e Miotto (2007), selecionando a princípio o recorte temporal de 2015 a 2021, porém, após leitura de reconhecimento e exploratória (SALVADOR, 1978), optamos por publicações realizadas nos últimos quatro anos, pois verificamos que, passados 33 anos da promulgação da Constituição Federal (BRASIL, 1988), muitos trabalhos sobre gestão escolar democrática foram produzidos, contudo só nos últimos anos as abordagens sobre os entraves às práticas democráticas fizeram-se mais presentes. Observou-se também que poucos artigos fazem a correlação entre gestão democrática e o PP.

Tendo uma base teórica e conceitual estabelecida sobre a temática desta investigação, optamos pela pesquisa documental, a qual, segundo Gil (1999), se constitui em uma metodologia segura e estável de levantamento e análise de dados. Os documentos que seriam estudados foram selecionados na plataforma do PP online da SME de Campinas-SP, uma vez que tínhamos como hipótese que, por meio do trabalho com esses documentos, equipes gestoras escolares poderiam obter subsídios para a gestão democrática de suas respectivas escolas, mormente pelo PP ser um documento obrigatório que possibilita analisar as intencionalidades das políticas públicas, assim como as possibilidades de construção identitária das escolas.

Seguimos um roteiro que Gil (1999) propõe, composto de sete fases para a construção da pesquisa documental, de maneira que na primeira fase determinamos o objetivo geral: analisar se o processo de elaboração do PP da SME de Campinas-SP, em plataforma online própria, apresenta e possibilita práticas de administração democráticas nas escolas dessa rede. Em seguida, definimos os objetivos específicos, que foram: identificar como os documentos de referência da plataforma PP online definem e orientam acerca da gestão democrática e participativa; e estabelecer relações entre a construção do PP online e práticas de gestão escolar voltadas à melhoria da qualidade social da educação.

A primeira fase explicitada acima é pertinente a toda pesquisa acadêmica, apresentaremos na próxima subseção todos os estudos e encaminhamentos feitos com o intuito de trazer ao leitor melhor compreensão e ferramentas para a construção de projetos acadêmicos.

Na segunda fase do roteiro proposto por Gil (1999), é recomendada a elaboração de um plano de trabalho. Para tanto, criamos um roteiro com a apresentação da proposta por meio da introdução, seguida da reflexão sobre os

conceitos principais da pesquisa, pautada nos referenciais teóricos e pesquisas correlatas. Finalizada essa primeira parte da pesquisa, iniciamos a apresentação da metodologia que segue nesta seção, com a descrição de cada etapa da investigação realizada. Em seguida, descrevemos análise de conteúdo (BARDIN, 1977), que foi a técnica pela qual foi analisada a estrutura da plataforma PP online da SME de Campinas-SP e dos documentos apresentados como basilares para a sua construção. As considerações finais desta dissertação apresentam uma análise crítica que entrelaça as evidências advindas da análise de conteúdo da plataforma e dos documentos e a nossa fundamentação teórica sobre a construção da gestão democrática nas escolas públicas.

Gil (1999) coloca como terceira e quarta etapas da pesquisa documental a escolha das fontes e obtenção do material. Na busca por correlatos, utilizamos as bases de dados conforme descrito anteriormente, já na definição do objeto de pesquisa selecionamos a plataforma PP online da SME de Campinas-SP. A estrutura da plataforma possui uma aba em que estão elencados os documentos de referência para a construção do PP, porém, para melhor compreensão do processo histórico de construção deste documento, foram realizadas buscas no Diário Oficial, na Biblioteca Jurídica da Secretaria de Justiça de Campinas-SP e solicitadas informações aos supervisores e coordenadores pedagógicos atuantes na SME do município.

Antes de chegarmos ao objeto desta investigação, realizamos a leitura inicial dos documentos e dos itens apresentados pela plataforma, procedimento que indicou sua viabilidade. Selecionamos os documentos base para a construção do PP, apresentados no mesmo ambiente virtual, destacando-os como corpus da pesquisa. Compreendendo que as possibilidades de construção de um bom PP estão ligadas à estrutura na qual os responsáveis estão inseridos, optamos também por organizar a análise da apresentação da plataforma em suas diferentes etapas. Essas ações iniciais correspondem ao que Bardin (1977) chama de pré-análise. Carlomagno e Rocha (2016) corroboram Bardin ao indicar que uma etapa específica do processo global de análise de conteúdo é a fase de planejamento, coleta e sistematização dos dados.

Partimos então para a exploração do material, fazendo leitura e registros iniciais até que fosse definido o *corpus* da pesquisa (BARDIN, 1977). Para chegarmos à técnica destinada a obtenção dos resultados, reunimo-nos com uma

professora universitária especializada em análise de conteúdo e com ela realizamos discussões coletivas para definirmos o eixo e categorias que serviram como base para a análise. Na sequência, foi-nos indicado um especialista em codificação, com o qual conversamos e apresentamos o projeto de pesquisa. Junto a ele, após usar a técnica disponibilizada pelo *software* MAXQDA, que é destinado a análises qualitativas, decidimos que o eixo e suas classificações fossem dispostos em “códigos”.

Tendo introduzido de maneira geral a metodologia pela qual esta investigação foi desenvolvida, passamos, nas subseções subsequentes, a detalhar cada um dos procedimentos e técnicas empregados.

3.1 Estudos correlatos

Tanto em Gil (1999) como em Bell (2008) encontramos subsídios para a realização de levantamentos bibliográficos que fazem parte de toda e qualquer pesquisa científica, também denominados, em diversos campos, de revisão da literatura e/ou levantamento de estudos correlatos. Bell (2008) indica que o levantamento e a análise de estudos correlatos são essenciais na fundamentação, justificativa e argumentação próprias ao texto científico, permitindo um comparativo com outras pesquisas e familiaridade com a temática a ser abordada.

Para Gil (1999), toda pesquisa inicia-se com a definição de uma questão problema. Assim, buscamos por algo cuja contribuição acadêmica fosse representativa e atendesse aos nossos interesses de pesquisa, referentes às possibilidades de desenvolver práticas de gestão democrática nas escolas públicas. Sendo o PP reconhecido pela própria LDBEN (BRASIL, 1996) como base para a gestão democrática das escolas públicas, entendemos que sua construção processual, coletiva e compartilhada seria um terreno fértil para a elaboração de ações voltadas ao fortalecimento da participação e da autonomia, pilares da democracia. Desse modo, definimos nosso tema de pesquisa: gestão democrática das escolas públicas de educação básica. Ao passo que definíamos o tema, já traçamos um referencial teórico que abordasse os conceitos mais importantes para a compreensão da democracia. Tendo a temática definida, selecionamos os descritores que seriam utilizados como filtros no levantamento de estudos

correlatos, que para Lima e Miotto (2007) constitui-se em parte intrínseca de qualquer processo de pesquisa.

Segundo Lima e Miotto (2007), é preciso definir as fontes importantes para esse levantamento, que elas denominam de revisão da literatura. Assim procedemos, organizando as buscas nas bases de dados CAPES, *SciELO-Brasil* - Brasil e *Google Acadêmico*. A primeira plataforma explorada foi a CAPES na data de 15 de agosto de 2021. O intuito foi estabelecer correlações entre as duas temáticas: gestão democrática e PP. Na ocasião, selecionamos o recorte temporal (LIMA; MIOTTO, 2007) de 2015 a 2021 e fizemos as combinações entre as palavras e os seguintes booleanos, que produziram o seguinte número de textos: “gestão democrática” com 63 artigos, “gestão democrática” AND “diretor escolar” com 3 artigos, “gestão democrática” AND “gestão escolar” com 10 resultados, “diretor escolar” AND “democracia” com 1 resultado, “projeto político pedagógico” com 72 resultados, “projeto político pedagógico” AND “gestão democrática” com 8 resultados, “Projeto político pedagógico” AND “diretor escolar” com 2 resultados, “projeto político pedagógico” AND “Campinas” com 22 resultados, “diretor escolar” AND “Campinas” nenhum resultado e “gestão escolar” AND “Campinas” nenhum resultado. Ao passo que eram listados os resultados encontrados, realizávamos uma leitura de reconhecimento (SALVADOR, 1978) dos títulos e resumos, o que além de nos ajudar a selecionar os textos que realmente nos interessavam, indicou que o mesmo texto aparecia em mais de uma plataforma. Esses dois procedimentos permitiram a redução do número de produções que comporiam esta investigação.

Assim sendo, continuamos com as pesquisas na base de dados *SciELO-BRASIL*, na qual utilizamos os mesmos descritores e combinações, encontrando ao todo 45 resultados, dentre eles 6 títulos também presentes na pesquisa no banco de dados da CAPES. A última plataforma de pesquisa utilizada foi a do *Google Acadêmico*, com as buscas feitas na data de 19 de setembro de 2021, na qual encontramos dificuldades com a seleção dos filtros, pois a apresentação dessa plataforma é diferente das outras duas. Ao utilizarmos o primeiro descritor – “gestão democrática”, no recorte temporal de 2015 a 2021, encontramos 1650 resultados entre artigos, livros, publicações em diferentes fontes e formatos. Continuamos com os mesmos descritores, porém mudamos as formas de busca, focalizando somente os títulos e não os textos completos. Ao todo, encontramos 669 trabalhos. Foi nesta fase que decidimos diminuir o recorte temporal para os últimos quatro anos, de 2018

a 2021, compreendendo que seria representativo para a pesquisa, visto que abordaria os estudos mais recentes sobre o tema em foco. Assim, ficamos com 89 trabalhos do *Google Acadêmico*, aos quais dedicamos um tempo para leitura de reconhecimento (SALVADOR, 1978) dos títulos e resumos. Definido o novo recorte temporal, de 2018 a 2021, e realizadas as leituras de reconhecimento, selecionamos 16 artigos que poderiam contribuir com a nossa pesquisa.

Quadro 02 – Estudos correlatos

	TÍTULO	BASE	ANO	PUBLICADO EM
1	As condições da democratização da gestão da escola pública brasileira Autor: Ângelo Ricardo de Souza	CAPES	2019	Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019.
2	As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros Autores: Ângelo Ricardo de Souza e Pierre André Garcia Pires	SciELO	2018	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.
3	A importância do planejamento na gestão: a função do diretor escolar. Autoras: Isabella Porto de Oliveira, Beatriz Verginia Guiraldeli De Lima e Amanda de Carvalho	Google	2020	Cadernos da Pedagogia, v. 14, n. 27, p. 122-133, UFSCAR, Jan-Abr/2020.
4	A gestão escolar visando a construção da democracia Autor: Flávio Aparecido de Almeida	Google	2021	Livro: Políticas Públicas, educação e Diversidade: uma compreensão científica real. Vol. 2. editora: Científica, 2021.
5	Desafios para uma gestão escolar democrática e participativa Autoras: Claudia do Carmo Rosa, Byanca Teles da Silva e Izabella Cintra Alencar	Google	2019	Revista Temporis [ação] - v 20, n 1, jan/jun, 2019.
6	A importância do projeto Político Pedagógico no processo de democratização da Escola Autora: Neide Cavalcante Guedes	Google	2021	Ensino em Perspectivas, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021.
7	Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino Autor: Elton Luiz Nardi	SciELO	2018	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018.
8	Gestão escolar da teoria à prática Autores: Francisca Risolene Fernandes e Francisca Genifer Andrade de Sousa	Google	2021	Rev.Pemo, Fortaleza, v. 3, n. 2, e324562, 2021.
9	Gestão escolar democrática e a construção da escola Autores: Elias Oliveira Costa	Google	2021	Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação-

				REASE, 2021
10	Gestão democrática- Uma breve revisão de literatura(2010-2019) Autores: Carlos Marcelo Cavalheiro Félix e Maria Cristina Schefer	Google	2020	Revista Prâksis, Novo Hamburgo, a. 17, n. 3, set./dez. 2020.
11	Legislação educacional brasileira e a construção da autonomia nas escolas. Autores: Eloênia Oliveira da Silva e Carlos Betlinski	Google	2020	Criar Educação, Criciúma, v. 9, nº 3, PPGE – UNESC, ago/dez. 2020.
12	Importância do projeto político pedagógico para uma gestão escolar democrática Autor: Francisco de Assis Amorim de Araújo	Google	2021	Revista Ibero- Americana de Humanidades, Ciências e Educação- REASE, 2021.
13	O gestor educacional na escola pública: desafios e perspectivas. Autores: Raquel Leite Titonel e Mario Marcos Lopes	Google	2020	Revista Brasileira Multidisciplinar- ReBRAM.
14	O projeto político pedagógico como instrumento da gestão democrática e participativa Autores: Viviane da Costa Bastos, Bárbara de Britto Terra Nova Gonçalves e Ana Cristina Vieira Alves	Google	2018	Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional, 2018.
15	Projeto político pedagógico: instrumento de valorização identitária dos sujeitos Autores: Geize Kelle Nunes Ribeiro e Wender Faleiro	CAPES	2021	Rev. Ed. Popular, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 96-120, jan.-abr. 2021.
16	Porque é tão difícil democratizar a gestão da escola pública Autor: Licínio C. Lima	SciELO	2018	Educar em Revista, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

Fonte: Elaborado pela autora.

Com a leitura inicial dos resumos, identificamos apenas dois trabalhos nos quais a relação entre o PP e a gestão escolar democrática foi estabelecida. Para darmos sequência às investigações, construímos a ficha de leitura conforme indicativos de Bell (2008), momento em que foi possível identificarmos no corpo dos textos analisados aspectos condizentes com o tema de pesquisa.

Ao preencheremos as fichas, remetemo-nos ao direcionamento de Salvador (1978). Nesta fase de exploração e apresentação da pesquisa, é importante que o pesquisador agrupe o material por temáticas centrais, e assim fizemos, selecionando a gestão escolar democrática e PP como tópicos principais.

Após definida a estrutura do fichamento, iniciamos a próxima fase de leitura indicada por Salvador (1978) como leitura exploratória. Após a qualificação,

seguimos com as leituras crítica e interpretativa⁴, levantamento de informações e compondo a síntese integradora na segunda seção deste trabalho. O exame de qualificação e as correções e sugestões feitas pela banca permitiram-nos elaborar um roteiro mais dinâmico, com temáticas que permitem ao leitor o entendimento do embasamento teórico, evidenciando a necessidade de investimento em pesquisas sobre as práticas de gestão democráticas.

Tendo organizado todas as fases da pesquisa e selecionado o *corpus* para a análise de conteúdo, após as leituras dos referenciais, iniciamos a exploração dos documentos apresentados pela plataforma do PP online da SME de Campinas-SP, conforme explicado na próxima subseção.

3.2 Pesquisa documental

A pesquisa documental, segundo Oliveira (2020), inicia-se com uma pré-análise em busca de indícios para a construção do *corpus*. A primeira procura foi por documentos que oportunizassem compor o traçado histórico da construção do PP no município de Campinas-SP, para tanto, no início de setembro de 2021, optamos pela verificação dos registros em Diário Oficial do município de Campinas-SP, utilizando as palavras-chave: Projeto Pedagógico e Projeto Político Pedagógico, a partir das quais não obtivemos resultados satisfatórios. Posteriormente, entramos em contato com uma coordenadora pedagógica que exerce sua função na rede municipal da cidade há mais de 15 anos, enviando um *e-mail* na data de 12 de setembro de 2021, com as seguintes perguntas: Quando começou a plataforma do PP online e há uma resolução para isso? Quando deixou de ser PPP e passou a ser PP? Há alguma informação oficial e/ou documento sobre esse assunto? Gentilmente, a coordenadora explicou que, possivelmente, o PP teve início em 2006, indicando outro setor da SME de Campinas que cuida dos sistemas, para que pudesse obter informações sobre a plataforma online e a Biblioteca Jurídica do município para os demais registros. Seguimos essas orientações.

Na sequência, enviamos um outro *e-mail* para uma das responsáveis pelo setor de tecnologia da educação da rede municipal de Campinas-SP, que se colocou à disposição para auxiliar-nos, procurando por informações com outros profissionais mais antigos da rede. Também entramos em contato por telefone com

⁴ O Apêndice 1 conta com o modelo da ficha de leitura.

o setor jurídico da educação do município, o qual nos direcionou, mais uma vez, à busca no Diário Oficial do Município. Finalizando essa primeira etapa, afirmamos que não conseguimos a informação sobre o início do sistema PP online da SME de Campinas-SP, fato esse que nos mostra a dificuldade em encontrarmos registros sobre as práticas ligadas à educação.

Continuamos com as pesquisas na Biblioteca Jurídica do município de Campinas, feitas nas datas de 19 e 20 de setembro de 2021, o que nos levou a uma publicação feita no Diário Oficial do Município de 11 de novembro de 2006, Resolução SME/ Fundação Municipal para Educação Comunitária (FUMEC) Nº 06/2006, documento que estabelece as diretrizes para a organização, a avaliação e o fortalecimento do trabalho pedagógico nas unidades educacionais/espços educativos e em outras instâncias da SME/FUMEC, que naquela data já era denominado PP.

Ao observarmos a redação do documento, notamos diferenças em relação aos atuais, principalmente nas considerações iniciais, nas quais alguns princípios para a educação são estabelecidos: formação integral do aluno e respeito à diversidade, enquanto os documentos atuais trazem nessas considerações indicações de leis e normativas. A Resolução nº06/2006 também recomenda na lista de considerações a implementação da gestão democrática nas unidades educacionais e demais instâncias da SME/FUMEC, postura que nos leva a lembrar que a gestão democrática é apontada desde a CF (BRASIL, 1988) e pela LDBEN (BRASIL, 1996). Entretanto, no documento municipal, a gestão democrática é ainda algo a ser implementado, demonstrando quão longo tem sido esse processo naquela rede de ensino. Nas seções subsequentes, são apresentadas leis federais, sem redação clara sobre as normativas municipais. Embora seja um documento pertinente para a compreensão da história do PP na SME de Campinas, ainda não era representativo para o problema de pesquisa, característica central colocada na etapa de pré-análise (BARDIN, 1977).

Após essas primeiras buscas pelo histórico, sem muito êxito, partimos para o objeto de análise, a plataforma do PP online. Para esta fase, escolhemos a metodologia de análise de conteúdo, tendo como finalidade classificar e categorizar o conteúdo de maneira que fosse comparável a uma série de outros elementos e, assim, atendesse ao objetivo da pesquisa. Para tanto, seguimos os indicativos de Bardin (1977), Oliveira (2020) e Carlomagno e Rocha (2016). Realizamos as leituras

exploratórias da apresentação e dos documentos base para a sua elaboração, constantes em uma das abas, partindo para a discussão em reuniões coletivas para regularmos e refinarmos as condutas de maneira que fosse possível constituir um *corpus* documental (BARDIN, 1977). A primeira definição estabelecida foi de que a análise seria feita em duas frentes: a análise da estrutura da plataforma, que será apresentada em detalhes na próxima seção, e a análise dos documentos base para a construção do PP online. Vale ressaltar que o Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas - SP (2018c) não é apresentado na plataforma, porém, durante o desenvolvimento desta pesquisa, verificamos que ele é de fundamental importância no direcionamento para a construção das práticas democráticas nas escolas.

Ressaltamos que na mesma aba em que estão descritos os documentos norteadores para a construção do PP online da SME de Campinas-SP, também são apresentados os tutoriais para preenchimento da plataforma. Compreendemos que eles têm como função instrumentalizar, característica que pode ser entendida em uma perspectiva democrática, pois viabiliza o acesso e a compreensão do processo, mas não faz parte do *corpus* selecionado para investigação, pois pretendemos encontrar nas normativas públicas preconizações voltadas à efetivação da gestão democrática. Foram então definidos como *corpus* da pesquisa os 11 documentos federais e municipais basilares para a elaboração do PP online na SME de Campinas-SP.

Quadro 03 – Corpus de documentos para a análise de conteúdo

TÍTULO	DESCRIÇÃO	TIPO DE DOCUMENTO
Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Legislação
Lei Municipal Nº 15.029 de 24 de junho de 2015	Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 6º da Lei nº 12.501 de 13/03/06.	Legislação
Lei Municipal Nº. 12.501 de 13 de março de 2006	Institui o sistema municipal de ensino.	Legislação
Resolução SME Nº 16, de 28 de novembro de 2018	Estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico	Resolução
Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001	Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Resolução
Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009	Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil.	Resolução

Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010	Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos.	Resolução
Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.	Resolução
Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional na Educação Básica Especial	Resolução
Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010	Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil.	Resolução
Resolução CNE/CP nº 02 de 22 de dezembro de 2017	Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada.	Resolução

Fonte: Elaborado pela autora.

A etapa posterior para a análise de conteúdo colocada por Oliveira (2020) é a de exploração do material e categorização, etapa na qual realizamos as buscas por elementos-chave sobre o objeto de estudo (CARLOMAGNO; ROCHA, 2016). Seguindo as sugestões dos autores citados, para esta fase, as regras devem ser claras e objetivas, informando a inclusão ou a exclusão de determinados conteúdos. Após uma nova discussão em grupo, compreendemos que, antes de categorizar, seria necessário definirmos o eixo, e assim fizemos, nomeando-o de práticas escolares democráticas, direcionando o olhar à gestão escolar democrática e aos objetivos da educação escolar.

Tendo o eixo definido e o material composto por um *corpus* homogêneo, representativo e pertinente, criamos categorias seguindo os indicativos dos autores de referência para a análise de conteúdo (BARDIN, 1977; CARLOMAGNO; ROCHA, 2016; OLIVEIRA, 2020), de acordo com o objetivo desta pesquisa: analisar se o processo de elaboração do PP da SME de Campinas-SP, em plataforma online própria, apresenta e possibilita práticas de administração democráticas nas escolas dessa rede.

Carlomagno e Rocha (2016) lembram que a replicabilidade é um elemento central de qualquer pesquisa científica, o que gerou um cuidado na elaboração de categorias objetivas, escolhendo de antemão que a análise seria com base em quasi-sentence (QS)⁵, isto é, em pedaços variáveis do texto. Para isso, também criamos um canal de discussão entre pesquisadores e codificadores, compreendendo que vários olhares evitariam que a análise tendesse à

⁵ Um QS é definido como parte ou a totalidade de uma frase natural que enuncia uma proposição distinta (DAUBLER, BENOIT, MIKHAYLOV e LAVER, 2012).

subjetividade.

Voltamos ao referencial teórico para compreendermos o que é fundamental dentro de um projeto social democrático, tendo como principal referência a cosmovisão de Toro (2005), uma sociedade que busque o bem comum. Novamente, por meio de discussão em grupo, criamos as seguintes categorias para a análise de conteúdo dos documentos: Participação; Direito Fundamental à Educação; Transparência; Autonomia; Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação. Cabe explicar que todos os documentos que serão analisados tem como característica a transparência, pois são públicos e de fácil acesso em portais na internet e imprensa oficial, porém o eixo foi selecionado por buscarmos pela identificação nas orientações vindas pelos documentos, se há evidências de que o PP online formulado pelas escolas municipais de Campinas-SP tenham como princípio a transparência durante o processo de elaboração e também, posteriormente, para consulta e acompanhamento público.

Com as categorias de análise e classificações estabelecidas, o próximo passo foi importar o *corpus* transcrito para o *software* MAXQDA, instrumento que é especializado em análise qualitativa, permitindo que o eixo e suas classificações sejam dispostos em “códigos”.

Selecionamos os dois primeiros documentos para apresentação na qualificação da LDBEN (BRASIL, 1996) e da Resolução SME nº 16 de 28 de novembro de 2018, que estabelece as Diretrizes e Normas para o Planejamento, bem como a elaboração e a avaliação do PP das Unidades Educacionais da rede municipal de Campinas-SP (CAMPINAS, 2018b), ambos selecionados como principais para problematizar a questão de pesquisa.

Com os primeiros documentos selecionados em mãos, já com as categorias para a análise e a técnica escolhida (BARDIN, 1977), reunimo-nos com o especialista em codificação para alinharmos a leitura e análise do documento, no intuito de alcançarmos resultados precisos e replicáveis. Pesquisadora e codificador realizaram a primeira leitura e, após, compartilharam as anotações, retomando os pontos que não convergiram, chegando ao consenso sobre a classificação de todos os trechos pertinentes e suas categorias.

O processo científico da categorização do conteúdo investigado necessita de um ordenamento composto por etapas distintas. Na pré-análise organiza-se o *corpus* (universo da análise) com a triagem do material a ser investigado, assim

como o levantamento de hipóteses e indicadores teóricos para a produção das categorias. Nessa fase, prioriza-se que o *corpus* garanta os princípios de exaustividade (exposição de um conteúdo informacional), representatividade (que se dirija a algum público), homogeneidade (dados estruturados e uniformes) e pertinência. Em uma segunda etapa, é necessária a exploração do material, na qual serão aplicadas as unidades de análise (registro e contexto) sobre o material para a classificação de dados categóricos (códigos). Bardin (1977) orienta nessa etapa da pesquisa a exclusividade, a objetividade e a fidelidade da construção e triagem das categorias sobre o *corpus*. Por último, a fase de tratamento, consiste na análise dos resultados e na exposição das inferências obtidas pela técnica proposta, pelas quais preserva-se a objetividade e a replicabilidade das informações obtidas. Para a sequência ordenada das etapas descritas e a máxima precisão e organização dos dados obtidos, utilizamos um *software* especializado em organização informacional e na análise de conteúdo (análise do discurso e lexicometria) – MAXQDA, pelo qual a disposição de quatro interfaces diferentes em seu *layout* auxiliou-nos no desenvolvimento de cada uma dessas etapas (Imagem 1). O esquema abaixo resume as etapas descritas acima:

Imagem 01 – Etapas da análise de conteúdo.



Fonte: Imagem do *software* MAXQDA capturada pela autora

A primeira é a janela de disposição do corpo da análise (*corpus*), pode ser um

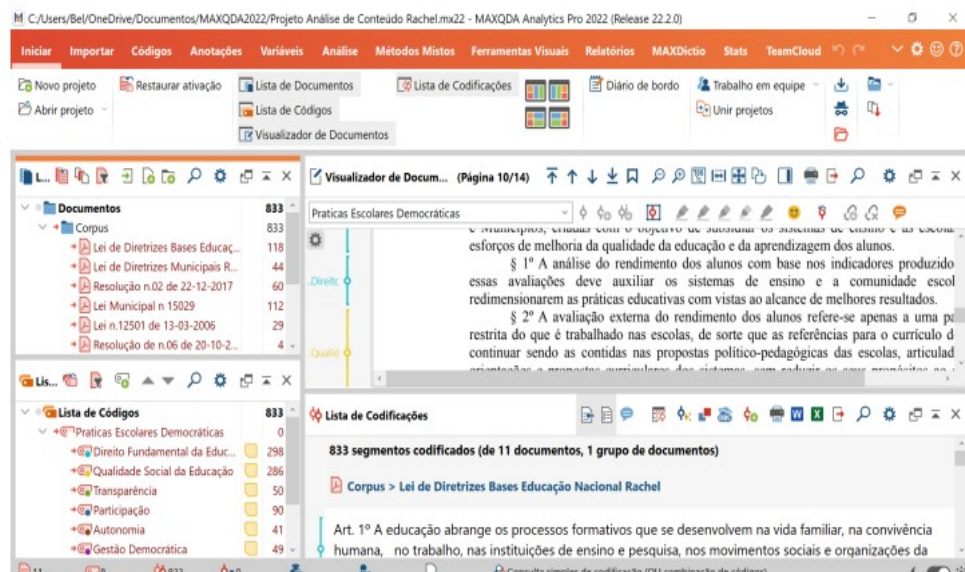
arquivo em texto, áudio, vídeo, imagem. A ferramenta também permite a captação de dados abertos na internet (*Big Data*). O *corpus* não possui limite de dados, podendo ser hospedado externamente. Outra vantagem da utilização do *software* MAXQDA consiste na disposição do desenvolvimento de categorias prévias pelas características dos documentos, como a ordenação por datas, títulos, formatos e autores. A segunda interface é o local em que se situam os códigos de classificação. Os códigos (classificações) são abrigados pelo eixo da análise (tema) e podem ser programados com uma coloração específica para auxiliar no processo da análise de conteúdo. Um código pode abrigar múltiplos subcódigos para aprofundar os critérios e classificação. Disposta ao meio, reside na exibição do documento a ser analisado. A interface permite ampliar e editar o *corpus*, podendo fazer alterações que permitam uma melhor visualização do material da análise, sendo a partir dele a seleção do conteúdo a ser codificado. Por último, temos a interface da lista de códigos, na qual há a projeção dos códigos ativados e a exposição prévia dos resultados computados (codificações ativadas). A janela permite o controle de qual código ou eixo será ativado em determinado *corpus*, assim como qual será o método de exposição dos dados (Imagem 2). A ferramenta permite desenvolver a chamada “metodologia de análise mista”, pela qual a organização, desenvolvimento e resultados de métodos qualitativos podem ser expostos em parâmetros quantitativos, como o percentual de incidências das classificações em gráficos ou tabelas, assim como a disposição em “nuvem de palavras”, “árvore cognitiva”, matrizes interativas de segmentos, análise de similaridade, entre outros formatos de exposição.

Após a etapa de elaboração do *corpus* e a produção de critérios de categorias e suas classificações, os documentos foram examinados seguindo os parâmetros estabelecidos na análise de conteúdo. Em um primeiro momento, nessa etapa, os codificadores foram guiados por “palavras-chaves” e noções prévias das categorias e classificações, tendo em vista uma primeira análise dos documentos. A análise consistiu na incidência das classes mencionadas, podendo ser validadas várias em um mesmo trecho, ou presentes em trechos distintos, conforme o documento aborda determinado tema (código).

Passada a etapa de classificação prévia, o *corpus* é auditado em uma etapa de validação, em que a pesquisadora faz inferências que produzem análises e discussões sobre as classificações, validando os critérios das categorias junto aos

codificadores. Em seguida, após o regime de cruzamento de informações e modificações entre os participantes, os dados são finalmente dispostos em uma reanálise, agora com os critérios mais embasados e lastreados conforme o objetivo proposto da pesquisa.

Imagem 02 – Operacionalizando o software MAXQDA.



Fonte: Imagem capturada do software MAXQDA.

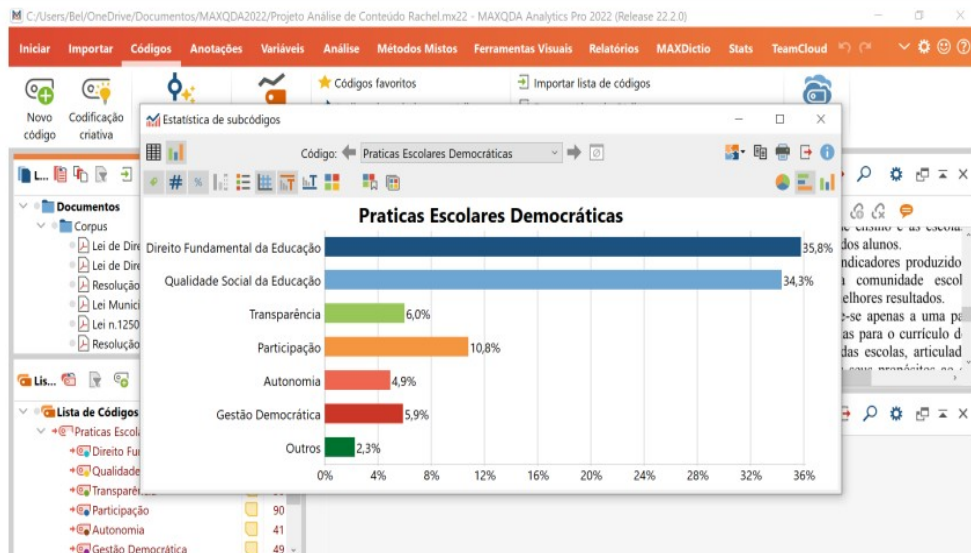
A primeira interface é a janela de disposição do corpo da análise (*corpus*), podendo ser um arquivo em texto, áudio, vídeo ou imagem. A ferramenta também permite a captação de dados abertos na internet. O *corpus* não possui limite de dados, podendo ser hospedado externamente.

A segunda interface é aquela na qual se situam os códigos de classificação. Os códigos (classificações) são abrigados pelo eixo da análise (tema) e podem ser programados com uma coloração específica para auxiliar o processo de análise de conteúdo. Um código pode abrigar múltiplos subcódigos para aprofundar os critérios de classificação.

Ao meio deve ser disposto o documento a ser analisado. A interface permite ampliar e editar o *corpus*, podendo fazer alterações para uma melhor visualização do conteúdo. Por último, a interface dos conjuntos, na qual há a projeção dos códigos ativados e a exposição prévia dos resultados a serem obtidos. A “janela” dos conjuntos permite o controle de qual código ou eixo será ativado em determinado *corpus*, assim como qual será o método de exposição dos dados.

Após a etapa de elaboração do *corpus* e a produção de critérios de categorias e suas classificações, os documentos foram examinados seguindo os parâmetros estabelecidos na análise de conteúdo (Bardin, 1977).

Imagem 03 – Exposição dos dados com o *software* MAXQDA.



Fonte: Imagem capturada do *software* MAXQDA.

De maneira concomitante, continuamos a procurar por justificativas sobre a ausência da palavra político na nomenclatura padrão do PP e sobre o traçado histórico do surgimento da plataforma. Na data de 10 de novembro de 2021, dialogando com uma supervisora do município, a fim de chegar aos caminhos que levassem às respostas a esses questionamentos, soubemos que a plataforma PP online de Campinas-SP não é somente destinada às escolas municipais, como também às escolas cogeridas⁶, colaboradoras⁷ e privadas de Educação Infantil do município. Na ocasião, a supervisora, de forma colaborativa, indicou que para cada especificidade há uma resolução própria, todas datadas em 28 de novembro de 2018 e publicadas em Diário Oficial do Município, a saber: Resoluções SME nº 17, nº 18 e nº 19 (CAMPINAS, 2018d, 2018e, 2018f). Na leitura exploratória dessas resoluções, seguindo as orientações de Salvador (1986), foi possível identificar indicações próprias para cada modalidade, porém, embora a informação seja

⁶ As escolas cogeridas são financiadas pelo poder público, porém com o quadro de profissionais contratados por ONGs conveniadas.

⁷ Escolas com estrutura própria, sem fins lucrativos, com auxílio financeiro do poder público.

pertinente a esta análise, destacamos que o nosso interesse é voltado à compreensão das escolas que pertencem à rede municipal, que pode representar outras escolas e sistemas no Brasil, provavelmente com normativas semelhantes.

Ainda dentro do princípio de exaustividade (BARDIN, 1977), buscamos por outro supervisor, que nos deu informações importantes sobre o processo histórico pelo qual o “Político” deixou de fazer parte do PP da SME de Campinas – SP. Segundo relato, no governo de Antônio da Costa Santos, prefeito assassinado em Campinas-SP, oito meses após a sua eleição no ano de 2001, muitas mudanças aconteceram na cidade, entre elas algumas definições feitas pela então secretária de educação do município, Corinta Maria Grisolia Geraldi. Segundo informações fornecidas pelo supervisor, que participou de um encontro no qual foram colocados estes fatos, a secretária agregou à rede municipal de ensino o entendimento de que todo ato pedagógico é por natureza político, mudando a denominação de PPP para PP. Esclarecemos que a busca por outras informações e/ou registros sobre esse assunto não foi abandonada.

Após o exame de qualificação, procedemos a investigação dos demais documentos que orientam a construção do PP online da SME de Campinas-SP. Seguimos os mesmos critérios de investigação descritos anteriormente, adotados para a análise da LDBEN (BRASIL, 1996) e Resolução nº16 (CAMPINAS, 2018). Com o objetivo de problematizarmos a questão de pesquisa, relativa a como a SME de Campinas-SP concebe a autonomia concedida pela LDBN e orienta a construção do PP online. Para isso, agrupamos os dados em categorias levantadas nos 11 documentos de referência do PP, de maneira que fosse possível aferir se os conceitos fundantes da gestão democrática das escolas públicas se faziam presentes nesses documentos. Desse modo, tendo definido os conceitos e categorias principais, construímos um quadro explicativo correlacionando-os, para que seja possível compreender a lógica pela qual esta pesquisa foi realizada.

QUADRO 04 – Conceitos principais expostos em categorias para a análise de conteúdo.

CONCEITO PRINCIPAL	EIXO PRÁTICAS ESCOLARES DEMOCRÁTICAS: CONCEITOS COMPLEMENTARES E TERMOS SELECIONADOS COMO CATEGORIAS PARA ANÁLISE DE CONTEÚDO	CARACTERIZAÇÃO DAS CATEGORIAS
<p>DEMOCRACIA</p> <p>Principais referenciais teóricos:</p> <p>HABERMAS (2014)</p> <p>TORO (2005,2021)</p>	<p align="center">Gestão Democrática</p> <p>PARO (2006, 2007, 2010)</p> <p><i>Categoria selecionada para análise dos documentos orientadores</i></p>	<p>A categoria Gestão Democrática é central ao trabalho, visto que buscamos evidências, em documentos norteadores para a construção e efetivação do PP online da SME de Campinas-SP, de que os documentos buscam e criam condições para que as escolas exerçam a ação prevista na LDBEN (BRASIL,1996). Procuramos no <i>corpus</i> de documentos da plataforma se há indicações legais para que o diretor promova espaços de debates, articule encontros coletivos e proponha reflexões por meio do diálogo coletivo. Principais palavras encontradas nas QS (referência na nuvem de palavras gerada pelo MAXQDA): escola, educação, ensinar, comunidade, participação, democrático, social, escolar, dever, projeto, profissional, público, gestão e família.</p>
	<p align="center">Transparência</p> <p><i>Categoria selecionada para análise dos documentos orientadores e estrutura da plataforma</i></p>	<p>A categoria Transparência contempla as duas análises propostas para este trabalho, em relação à estrutura e à formatação da plataforma PP online da SME de Campinas-SP e do <i>corpus</i> dos documentos que norteiam a sua construção, intimamente ligada à gestão democrática. A análise busca evidências de que os trabalhos contínuos, factíveis de alterações ao longo do ano, são passíveis de acompanhamento por todos os membros da comunidade escolar. Principais palavras encontradas nas QS (referência na nuvem de palavras gerada pelo MAXQDA): educação, escola, escolar, educacional, público, comunidade, entrar, pedagógico, profissional, social, aluno, sistema, atendimento e desenvolvimento.</p>
	<p align="center">Direito Fundamental à Educação</p> <p>Constituição Federal (BRASIL, 1996) LDBEN (BRASIL, 1996)</p> <p><i>Categoria selecionada para análise dos documentos orientadores</i></p>	<p>A categoria Direito Fundamental à Educação está presente na análise do <i>corpus</i> dos documentos norteadores para a construção do PP online da SME de Campinas-SP, visto que todo princípio democrático parte da Constituição Federal (BRASIL, 1988), que prevê o direito social de todo cidadão brasileiro. Buscamos, por meio da leitura e classificação, evidências de que os documentos que norteiam a construção do PP online da SME de Campinas-SP garantem esse princípio. Observou-se se os documentos colocam a educação como direito de todos e se asseguram que é um dever do Estado oferecê-la. Busca-se indícios de que os documentos respeitam a diversidade, as diferenças culturais, o pluralismo de ideias, o acesso, a gratuidade, e se preveem o ensino com vistas à equidade. Principais palavras encontradas nas QS (referência na</p>

		nuvem de palavras gerada pelo MAXQDA): educação, ensinar, desenvolvimento, assegurar, público, básico, educacional, social, aluno, escola, sistema, todo, criança.
	<p style="text-align: center;">Autonomia</p> <p style="text-align: center;">BARROSO (1996) FREIRE (1987)</p> <p style="text-align: center;"><i>Categoria selecionada para análise dos documentos orientadores</i></p>	<p>O conceito de autonomia está intimamente ligado ao de participação e emancipação, ideal intrínseco da gestão democrática. A categoria Autonomia faz parte da análise de conteúdo destinada ao <i>corpus</i> dos documentos norteadores para a construção do PP online da SME de Campinas-SP. A leitura busca evidências de que os documentos, permitem que os espaços escolares sejam autônomos na construção de suas ideias de escolas, e que seus respectivos membros possam expressar-se com liberdade.</p> <p>Principais palavras encontradas nas QS (referência na nuvem de palavras gerada pelo MAXQDA): autonomia, ensinar, sistema, escolar, educação, pedagógico, nacional.</p>
	<p style="text-align: center;">Qualidade Social da Educação</p> <p style="text-align: center;">SILVA (2009)</p> <p style="text-align: center;"><i>Categoria selecionada para análise dos documentos orientadores</i></p>	<p>A categoria é utilizada na análise de conteúdo dos documentos norteadores para a construção do PP online da SME de Campinas-SP e tem como finalidade buscar indicativos de políticas públicas federais e municipais de que a elaboração e a efetivação do projeto garantam a oferta de uma educação de qualidade social, com ações voltadas à garantia de direitos à educação humanizada, equitativa, em favor da emancipação, objetivando a transformação da realidade social.</p> <p>Principais palavras encontradas nas QS (referência na nuvem de palavras gerada pelo MAXQDA): educação, ensinar, escolar, currículo, aluno, curricular, tempo, conhecimento, pedagógico, social, cultural, criança e aprendizagem.</p>
	<p style="text-align: center;">Participação</p> <p style="text-align: center;">DAGNINO (2004) HABERMAS (2014) NOGUEIRA (2011)</p> <p style="text-align: center;"><i>Categoria selecionada para análise dos documentos orientadores</i></p>	<p>A categoria Participação está presente na análise do <i>corpus</i> dos documentos norteadores para a construção do PP online da SME de Campinas-SP. Por meio da leitura analítica, investigamos evidências de que as normativas advindas de políticas públicas federais e municipais orientam que o PP online seja construído, efetivado, acompanhado e avaliado a partir da participação de todos os membros da comunidade escolar e seus colegiados. A ação participativa prevê liberdade para dialogar em diferentes espaços públicos, ação primordial para a gestão democrática.</p> <p>Principais palavras encontradas nas QS (referência na nuvem de palavras gerada pelo MAXQDA): escola, educação, profissional, aprendizagem, família, ensinar, participação, aluno, público, social, nacional, comunidade e escolar.</p>
	<p style="text-align: center;">Acesso</p> <p style="text-align: center;"><i>Categoria selecionada para análise da estrutura da plataforma</i></p>	<p>A categoria Acesso é relevante na análise do PP online da SME de Campinas-SP, realizada com base na estrutura e formatação da plataforma. Compreendemos que todo documento público e democrático deve ser acessível, portanto voltamos-nos a evidências e a veículos de acesso à plataforma para cada segmento da comunidade escolar.</p>
	<p style="text-align: center;">Limitação</p> <p style="text-align: center;"><i>Categoria selecionada para análise da estrutura da plataforma</i></p>	<p>A categoria Limitação é importante para a análise do PP online da SME de Campinas-SP, efetuada com base na estrutura e na formatação da plataforma. Sendo uma plataforma disponibilizada e já estruturada pela SME do Município, buscamos espaços livres para a construção e escrita de ideias autônomas da comunidade escolar, bem como outros para a escrita discursiva sem limitação para títulos e caracteres.</p>

	<p style="text-align: center;">Validação</p> <p style="text-align: center;"><i>Categoria selecionada para análise da estrutura da plataforma</i></p>	<p>A categoria Validação é significativa para a análise do PP online da SME de Campinas-SP. Foi realizada com base na estrutura e formatação da plataforma, focalizando evidências que indicassem se a validação do documento é feita de maneira pública ou hierarquizada.</p>
	<p style="text-align: center;">Tempo de preenchimento</p> <p style="text-align: center;"><i>Categoria selecionada para análise da estrutura da plataforma</i></p>	<p>A categoria Tempo para preenchimento é necessária para a análise do PP online da SME de Campinas-SP, que foi realizada com base estrutura e formatação da plataforma. Um dos ícones da plataforma informa todos os tempos do PP online, desde a abertura para a escrita até o fechamento para validação. Relatamos as informações ali expressas de maneira que fosse possível verificar se os tempos previstos eram suficientes para a construção de um documento coletivo, permeado pela participação e consenso.</p>
	<p style="text-align: center;">Outros</p>	<p>A categoria Outros foi criada para dar conta de algumas temáticas contidas nos documentos que não tinham relação com esta investigação, tais como educação superior e financiamento da educação.</p>

Fonte: Elaborado pela autora.

Esse quadro aponta que nos encaminhamos para o reconhecimento de possíveis subsídios à gestão democrática, existentes nas orientações e nas referências dadas pela SME de Campinas-SP para a elaboração online do PP. Essa fase investigativa contou novamente com o auxílio de um codificador, com quem a pesquisadora alinhou as discussões acerca das leituras das QS antes da produção de dados estatísticos. Após concluída a leitura, foi possível identificar palavras-chaves comuns nas sentenças de cada categoria selecionada, descritas no quadro anterior.

Na sequência, no que se refere à análise de conteúdo, Bardin (1977) recomenda que o fechamento do ciclo analítico seja composto pela interpretação dos resultados obtidos, que desenvolvemos na penúltima seção desta dissertação. Esperamos, desse modo, que a construção desta investigação, pautada em evidências e análise criteriosa, gere resultados que possibilitem reflexões acerca das políticas públicas adotadas para a construção do PP em consonância com ações democráticas e participativas.

3.3 Plataforma do PP online para as escolas municipais de Campinas-SP

Esta seção apresentará a plataforma PP online da SME de Campinas- SP e a organização feita para a análise de conteúdo de seus documentos principais

(BARDIN, 1977).

A decisão por dividir a pesquisa documental em duas partes deu-se após a fase da pré-análise que, vinculada ao objetivo de pesquisa, nos conduziu ao entendimento de que era preciso identificar nos documentos a intencionalidade das políticas públicas do município e, posteriormente, verificar as possibilidades de implementação a partir da estrutura colocada para as instituições escolares. Seguimos com o mesmo eixo selecionado na seção anterior, práticas escolares democráticas. Durante todo o processo, a análise documental pautou-se nesse contexto.

Retomamos os indicativos de Bardin (1977), iniciando com a pré-análise da plataforma <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br>, na qual observamos que, para o leitor, o detalhamento de cada aba seria relevante para a compreensão das práticas escolares orientadas pelos documentos. Traçamos um esboço do projeto, em relação ao qual, nesta seção, cabe a descrição, tendo como suporte as imagens dos *prints* de telas.

Já com o *corpus* para a análise da estrutura da plataforma, seguimos para a definição das categorias (BARDIN, 1977), cujo resultado será apresentado nas seções seguintes. Para tanto, mais uma vez, reunimo-nos em grupo para discutimos os conceitos fundantes deste relatório. A base para a elaboração das categorias foi a busca pela compreensão de práticas democráticas, chegando à seguinte definição: acesso, transparência, limitações, tempo para preenchimento e validação. Na análise da estrutura da plataforma, a categoria transparência pretende observar se o documento se apresenta com essa característica.

Feita a descrição da plataforma e a análise de conteúdo com base nas categorias, partimos para a fase final do trabalho, com a análise dos resultados, que se baseiam no que Bardin (1977) denomina como inferência. Oliveira (2020) explica que a inferência é a fase na qual buscamos por todos os dados tratados para respondermos à questão da pesquisa e alcançarmos o objetivo da investigação.

A seguir, descrevemos a estrutura da plataforma, local onde o documento PP online é construído e apresentado. Para tanto, apoiamo-nos nas orientações colocadas ao lado do enunciado de cada seção e subseção, escritos no ícone representado pelo símbolo **i**, que identifica quais os conteúdos e orientações destinadas àquela parte do trabalho.

Imagem 04 – Apresentação inicial da plataforma PP online da SME de Campinas-SP



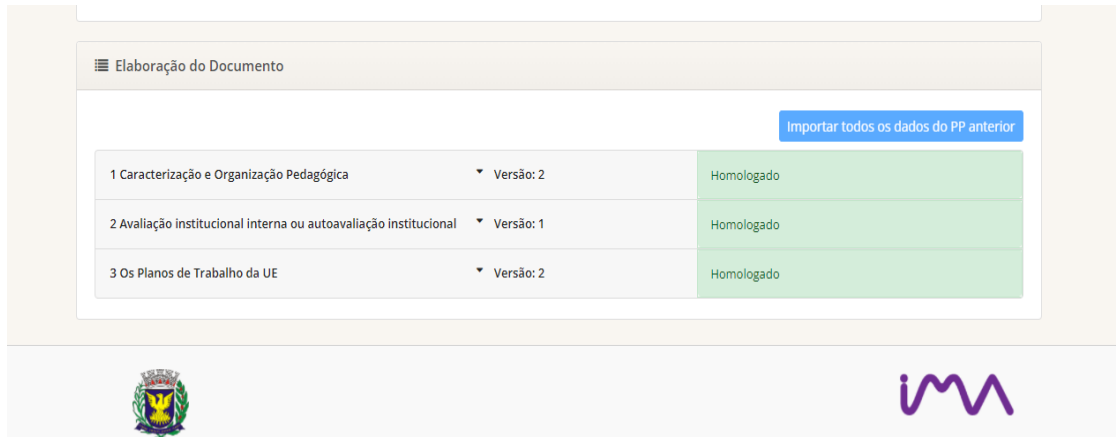
Fonte: Imagem da Plataforma da SME capturada pela autora.

O acesso à plataforma é permitido para os Representantes Regionais, Supervisores, Diretores Educacionais, Vice-diretores, Orientadores Pedagógicos e Professores, por meio da matrícula individual e senha própria. Na seção destinada à análise de conteúdo, são detalhados os tipos de acesso e as responsabilidades de cada segmento.

Ao entrar no sistema, já temos acesso à primeira página, em que são expostas as abas com cada etapa para a construção do PP. Cabe ressaltar que a cada dois anos o projeto é (re)construído por inteiro, sendo que anualmente são feitas as adequações e anexos. Existe a possibilidade de migrar dados que foram registrados e validados na redação do PP de anos anteriores.

São sete abas no total: início, PP, homologação, consultas, datas, documentos, ajuda e tutorias. Descreveremos cada uma delas, partindo da segunda, visto que a aba de início já foi descrita anteriormente.

Imagem 05 – Projeto Pedagógico



Fonte: Imagem da Plataforma da SME capturada pela autora.

A segunda aba representa “o coração” da plataforma, já que nela são inseridas caracterização e organização pedagógica da Unidade Educacional, constituindo a identidade do PP. Nessa seção a escola apresenta a sua história em seus aspectos pedagógicos, estruturais, administrativos e legais. A aba divide-se em três subseções: a caracterização e organização pedagógica; avaliação institucional interna e autoavaliação institucional; Planos de Trabalho da Unidade Educacional. Cada seção divide-se em subseções conforme abaixo:

Imagem 06 – Caracterização da Organização Pedagógica (A)



Fonte: Imagem da Plataforma da SME capturada pela autora.

Os itens 1.1 e 1.2 não são editáveis, migram do sistema de gestão escolar

INTEGRE, utilizado pelas escolas municipais de Campinas-SP. Na subseção 1.1, são apresentados todos os atos legais relativos à Unidade Educacional, como decreto de criação; lei de denominação; portaria de autorização, entre outros. No 1.2 está o horário de funcionamento da U.E e o horário de atendimento das turmas. A equipe gestora tem como responsabilidade conferir as informações e solicitar alterações, caso necessário.

A subseção 1.3 é editável a cada dois anos. No ano em que aparece como não editável, é possível importar dados já escritos anteriormente. É indicado que seja construído pela equipe escolar, alunos e comunidade. É ele quem apresenta a história para a constituição da instituição escolar e as características socioculturais e econômicas na qual está inserida, fatores em um processo voltado ao bem comum.

Na subseção 1.4, também editável a cada dois anos, deve ser descrito o espaço físico e a organização das salas de aula, em que são apresentados também os recursos materiais destinados ao atendimento, indicando que seja feita uma correlação com o desenvolvimento do PP.

Imagem 07 – Caracterização da Organização Pedagógica (B)

1.5 Quadro dos profissionais que atuam na UE, especificando função, jornada, horários de trabalho e de formação		
1.5.1 Da Equipe Gestora, contendo o horário de reunião de trabalho conjunto	Leitura	[Versão: 2] Editável
1.5.2 De Professores	Leitura	[Versão: 2] Editável
1.5.3 De Monitores Infantojuvenis e Agentes de Educação Infantil	Leitura	[Versão: 2] Editável
1.5.4 De funcionários	Leitura	[Versão: 2] Editável

Fonte: Imagem da Plataforma da SME capturada pela autora.

A subseção 1.5 apresenta toda equipe escolar, suas respectivas alocações quando atuando em sala de aula e horário de trabalho. As informações migram do sistema INTEGRE, porém é permitido o acesso para adequações. Cabe ressaltar que, na prefeitura de Campinas-SP, os funcionários que prestam serviço na zeladoria, vigilância, limpeza e cozinha são terceirizados, contratados por empresas conveniadas.

Imagem 08 – Caracterização da Organização Pedagógica (C)

1.6 Objetivos de cada etapa e/ou modalidade da Educação Básica	Leitura	🔒 Não Editável
1.7 Matriz Curricular	Leitura	🔒 Não Editável
1.8 Proposta Curricular	Leitura	🔒 Não Editável
1.9 Calendário Escolar	Leitura	🔓 Editável
1.10 Programas e Projetos	Leitura	🔓 Editável
1.11 Composição dos Colegiados	Leitura	🔓 Editável
1.12 Normas que regulam a convivência escolar	Leitura	🔒 Não Editável

Fonte: Imagem da Plataforma da SME capturada pela autora.

Na subseção 1.6, editável a cada dois anos, são redigidos os objetivos de cada etapa e/ou modalidade da Educação Básica, que devem ser construídos pela escola de acordo com os preceitos fundamentais para o desenvolvimento do trabalho da instituição, norteados pela legislação vigente. Cabe ressaltar que nos objetivos devem estar claros os conceitos fundamentais para a U.E., pois as metas expostas nesse item orientam a construção dos planos de trabalho. Já a matriz curricular, na subseção 1.7, é comum a toda a rede, inserida pela Coordenadoria de Educação Básica no INTEGRÉ, sistema esse do qual migra para o PP.

A subseção 1.8, Proposta Curricular, é construída pela escola. Nela encontra-se a estruturação para efetivação da Matriz Curricular em consonância com os objetivos elencados na subseção 1.6.



O calendário escolar, subseção 1.9, migra do sistema INTEGRÉ, com todas as ações designadas por resolução específica da SME, como reuniões de Conselho de Escola, Reuniões de Conselho de Ciclo, Reunião de Conselho de Final de Ciclo, Seminários Temáticos, Assembleias de pais e educadores, Reunião Pedagógica avaliativa institucional e Reunião de Família e Educadores. Nele também é apresentada a organização didática dividida em três trimestres para os anos regulares e dois semestres para a EJA.

Na subseção 1.10 devem ser descritos os projetos que envolvam toda a escola; os projetos específicos da sala de aula serão inseridos no Plano de Trabalho do professor. Nesse espaço são apresentados tanto projetos autônomos como institucionalizados pela rede municipal, por exemplo, o projeto anual da Comissão Própria de Avaliação (CPA).

O item 1.11 apresenta a composição dos colegiados, elencando os nomes e respectivas funções. Nessa parte são mencionadas as composições dos Conselho de Escola, do Caixa Escolar, da Comissão Própria de Avaliação (CPA) e do Grêmio Estudantil.

A última parte dessa seção, a 1.12, destina-se à construção e à descrição das normas que regulam a convivência na escola. Orienta-se que sejam elaboradas coletivamente entre os integrantes da comunidade escolar e em consonância com a legislação vigente, além das previstas no Regimento Escolar da Unidades Educacionais da rede municipal de Campinas-SP.

Imagem 09 – Avaliação institucional interna e autoavaliação institucional

2 Avaliação institucional interna ou autoavaliação institucional		Versão: 1	Homologado
2.1 Avaliação do Projeto Pedagógico do ano anterior	Leitura	 Editável	
2.2 Estratégias para avaliação do Projeto Pedagógico do ano em curso	Leitura	 Editável	

Fonte: Imagem da Plataforma da SME capturada pela autora.

Na etapa 2.1, há indicação para inserir a avaliação do PP desenvolvido no ano anterior, realizada pelos sujeitos atuantes na U.E., de maneira coletiva, com o objetivo de reformular as ações e aprimorar a qualidade da educação oferecida. Sendo que o 2.2 prevê a inserção de estratégias para avaliação do ano em curso, com o intuito de que as reflexões da escola sejam contínuas e pautadas em planejamento prévio.

Imagem 10 – Planos de trabalho da escola

3 Os Planos de Trabalho da UE		Versão: 2	Homologado
3.1 Plano de Ação Pedagógica da UE	Leitura	🔒	Editável
3.2 Plano de acompanhamento dos indicadores internos e externos da aprendizagem	Leitura	🔒	Editável
3.3 Plano de trabalho da Equipe Gestora	Leitura	🔒	Editável
3.4 Planos de trabalho da organização dos espaços educativos e dos tempos pedagógicos	Leitura	🔒	Editável
3.5 Plano de demandas de formação continuada dos profissionais da UE	Leitura	🔒	Editável
3.6 Plano de demanda de infraestrutura da UE	Leitura	🔒	Editável
3.7 Plano de demanda de recursos humanos da UE	Leitura	🔒	Editável
3.8 Plano financeiro com previsão de investimentos para formação dos profissionais, aquisições e manutenção	Leitura	🔒	Editável
3.9 Plano de ações intersetoriais	Leitura	🔒	Editável
3.10 Planos coletivos de ensino/trabalho elaborados por todos os Professores de cada Agrupamento, Ciclo ou EJA	Leitura	🔒	Editável
3.11 Planos individuais de ensino/trabalho de cada Professor		[Versão: 1]	🔒 Editável

Fonte: Imagem da Plataforma da SME capturada pela autora.

Nesta etapa de construção do PP, são inseridos todos os planos de trabalho da escola, sendo que os professores possuem acesso direto apenas ao último item, onde devem inserir o seu plano de trabalho individual. Todos os campos desta etapa são editáveis anualmente.

O item 3.1 deve explicitar o conjunto de iniciativas que serão adotadas para superar os desafios diagnosticados na avaliação do PP do ano anterior; já o 3.2 indica a elaboração de um plano estratégico para acompanhamento das avaliações internas e externas, entendendo-as como indicadoras de níveis de aprendizagem.

O item 3.3, plano da equipe gestora, prevê a organização de um planejamento para o alcance das metas estabelecidas pela escola e, para além disso, ações inovadoras que tenham como propósito a melhoria das práticas de gestão, objetivando a oferta de uma educação de qualidade.

O item 3.4 requer exatamente o que o título informa, a descrição do planejamento para uso dos espaços e tempos pedagógicos em favor da aprendizagem. Em seguida, no item 3.5, solicita-se que a escola aponte formações que podem ser realizadas pela U.E e/ou pela Coordenadoria Setorial de Formação da SME, fato que converge com o item 3.8, voltado à previsão de investimentos financeiros para formação dos profissionais da escola.

O plano de demanda e infraestrutura, item 3.6, deve conter as obras possíveis de serem realizadas pela U.E., com a verba do Caixa Escolar e/ou da Associação Amigos da Escola ou indicações para a Coordenadoria de Arquitetura Escolar da SME.

No item 3.7, é solicitado que a gestão aponte a vacância de cargos, os afastamentos de servidores e a necessidade de profissionais terceirizados (limpeza, cozinha, vigilância e zeladoria).

O plano de ações intersetoriais, 3.9, refere-se ao incentivo à cooperação entre as escolas e diferentes instâncias públicas, organizações não governamentais e associações da comunidade.

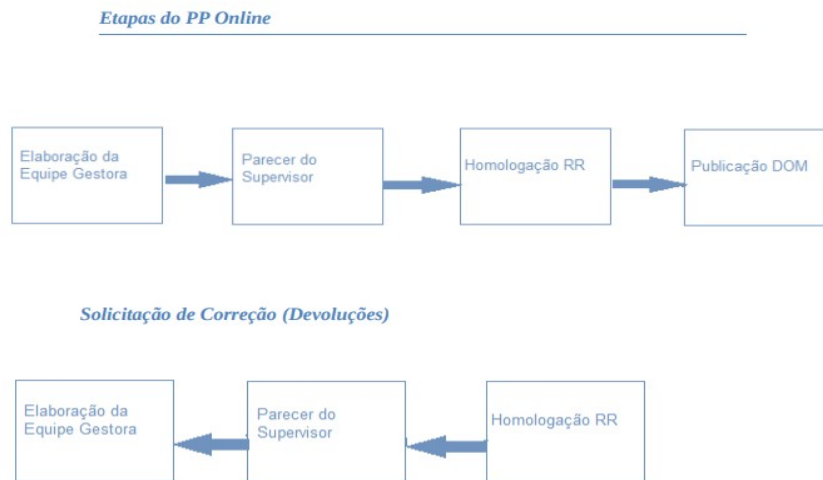
O item 3.10 solicita a inserção dos planejamentos feitos por agrupamentos e ciclos e EJA (E.F.). O Regimento Escolar Comum das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas (CAMPINAS, 2018) apresenta a organização de tais grupos, sendo a Educação Infantil ofertada nos CEIs, dividida em agrupamentos multietários denominados Agrupamento I, para crianças de 03 meses a 01 ano e 11 meses; Agrupamento II, para crianças de 2 a 3 anos e 11 meses; e Agrupamento III, para crianças de 4 a 6 anos. O Ensino fundamental é composto por quatro ciclos: Ciclo I para os 1ºs, 2ºs e 3ºs anos de EF, Ciclo II aos 4ºs e 5ºs anos do EF, Ciclo III para os 7ºs e 8ºs anos do EF e Ciclo IV para os 8ºs e 9ºs anos do EF. Tendo em vista esta organização e os objetivos de cada agrupamento, ciclo e turma da EJA (E.F), é solicitado que os profissionais elaborem planos coletivos.

O último item destinado ao plano de trabalho refere-se ao planejamento anual de cada professor. Nesse espaço, os professores devem inserir seus documentos, que serão analisados pelo Orientador Pedagógico da U.E.

Os planos de trabalho individuais encerram a escrita do PP em si, porém a plataforma apresenta outras abas de suporte para essa redação.

A aba de número 3, intitulada homologação, apresenta as etapas já concluídas. Para um melhor entendimento, trazemos uma imagem exposta no tutorial para a construção do PP, onde são indicadas todas as etapas:

Imagem 11 – Etapas de homologação do PP online (A)



Fonte: Imagem da Plataforma da SME capturada pela autora.

Imagem 12 – Etapas de homologação do PP online (B) da SME de Campinas-SP (B)

- 1 A escola preenche, salva, finaliza e consolida os eixos para que possam ser disponibilizados para análise do supervisor.
- 2 Se o supervisor não concordar com a descrição dos itens do projeto ele dará o parecer negativo e o mesmo retornará para a escola para que possa ser alterado/ajustado.
- 3 Se o supervisor estiver de acordo com o Projeto Pedagógico, ele emite o parecer positivo e aguarda a análise do Representante Regional.
- 4 Após análise do RR, ele poderá homologar o Projeto Pedagógico e com isso estará finalizado ou poderá solicitar correção, que neste caso retornará o PP para o supervisor.

Fonte: Imagem da Plataforma da SME capturada pela autora.

Os gestores acompanham o processo, fazem as modificações, tendo em mente o *layout* do ciclo de validação e homologação.

A quarta parte, denominada consulta, funciona como um dispositivo de busca. Nela são apresentadas as possibilidades de localizar parte do texto, status de preenchimento e visualização do PP homologado.

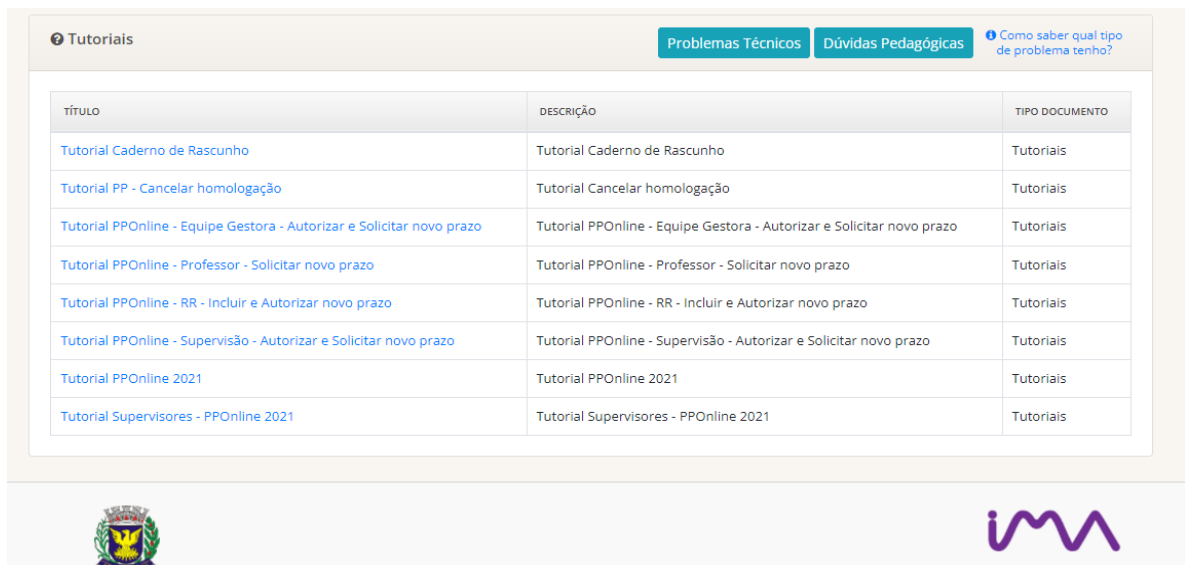
A quinta aba, de datas, permite a solicitação para prazos, o que deverá ser validado pelo supervisor escolar.

A sexta aba, apresentada na subseção anterior, lista todos os documentos de base para a construção do PP: 11 documentos oficiais, 8 tutoriais, o calendário e o cronograma de trabalho. A análise de conteúdo (BARDIN, 1977) contempla o *corpus*

composto pelos 11 documentos, cujo resultado é base para os resultados da pesquisa.

Na última aba, são apresentados novamente as tutoriais e a possibilidade de reportar problemas técnicos e pedidos de ajuda pedagógica. Segue imagem para melhor compreensão:

Imagem 13 – Aba 8 da plataforma PP online - Ajuda e tutoriais



TÍTULO	DESCRIÇÃO	TIPO DOCUMENTO
Tutorial Caderno de Rascunho	Tutorial Caderno de Rascunho	Tutoriais
Tutorial PP - Cancelar homologação	Tutorial Cancelar homologação	Tutoriais
Tutorial PPOne - Equipe Gestora - Autorizar e Solicitar novo prazo	Tutorial PPOne - Equipe Gestora - Autorizar e Solicitar novo prazo	Tutoriais
Tutorial PPOne - Professor - Solicitar novo prazo	Tutorial PPOne - Professor - Solicitar novo prazo	Tutoriais
Tutorial PPOne - RR - Incluir e Autorizar novo prazo	Tutorial PPOne - RR - Incluir e Autorizar novo prazo	Tutoriais
Tutorial PPOne - Supervisão - Autorizar e Solicitar novo prazo	Tutorial PPOne - Supervisão - Autorizar e Solicitar novo prazo	Tutoriais
Tutorial PPOne 2021	Tutorial PPOne 2021	Tutoriais
Tutorial Supervisores - PPOne 2021	Tutorial Supervisores - PPOne 2021	Tutoriais

Fonte: Imagem da Plataforma da SME capturada pela autora.

A compreensão do processo de elaboração do PP e das orientações para preenchimento e acesso serão abordadas nas discussões seguintes. Cabe esclarecer que a Resolução nº 16 de 28 de novembro de 2018 aponta em seu artigo 8º que é de responsabilidade da equipe gestora coordenar o processo de elaboração coletiva do PP; submeter o PP ao Conselho de Escola para aprovação; inserir e consolidar o PP na plataforma digital; encaminhar o PP para a análise e parecer do Supervisor Educacional; disponibilizar o PP à comunidade escolar de modo a garantir seu acompanhamento democrático; orientar e acompanhar a elaboração dos planos individuais de ensino/trabalho dos professores. Ademais, explica que, o Orientador Pedagógico, membro da equipe gestora, deve ratificar os planos de trabalho individuais que, posteriormente, deverão ser consolidados pelo Diretor Educacional.

Por meio deste recorte da Resolução nº 16 de 28 de novembro de 2018, identificamos a responsabilidade do diretor em elaborar estratégias para um trabalho

coletivo, cujos registros serão redigidos ou reportados à plataforma pela equipe gestora, sendo somente o plano de trabalho individual do professor de responsabilidade direta dele. Nas próximas seções, a análise de tais fatores será feita por meio de evidências que constituem os resultados da investigação, analisados nesta dissertação.

4 CONCEPÇÕES DA SME DE CAMPINAS-SP SOBRE A AUTONOMIA CONCEDIDA PELA LDBEN NAS ORIENTAÇÕES PARA A ELABORAÇÃO DO PP ONLINE

Esta seção apresenta os resultados obtidos quanto à problematização de nossa questão de pesquisa: Como a SME de Campinas-SP concebe a autonomia concedida pela LDBEN (BRASIL, 1996) e orienta a construção do PP online? Com o olhar voltado para as normativas implementadas pelo município, levantamos evidências sobre as possibilidades da elaboração e implementação de um PP autônomo e participativo. Para tanto, desenhamos a metodologia, descrita na seção anterior, que, articulada ao nosso referencial teórico, permitiu-nos levantar dados e analisá-los.

O Sistema Municipal de Educação de Campinas-SP, composto por 261 escolas da Educação Infantil até o Ensino Fundamental, das quais 29 são centros de Educação Infantil cogeridos e 44 colaboradores. As escolas cogeridas, intituladas Bem Querer, funcionam em prédios do município, utilizam materiais financiados pelo poder público, porém ficam responsáveis pela contratação dos profissionais. As escolas colaboradoras têm prédio e organização própria, não possuem fins lucrativos e são responsáveis por oferecer todas as vagas gratuitas, recebem verba do poder público e são coordenadas pelo setor de convênios da prefeitura de Campinas-SP. A rede da SME é composta por todas as escolas, exceto as cogeridas e colaboradoras, possuindo 188 unidades, 143 delas de Educação Infantil e 45 de Ensino Fundamental. Dentre as escolas de Ensino Fundamental municipais, 3 atendem somente à Educação de Jovens e Adultos (EJA), 4 são escolas de período integral, 18 escolas regulares e 17 que atendem ao Ensino Fundamental regular e Educação de Jovens e Adultos. A SME atua de maneira descentralizada, por meio de cinco Núcleos de Ações Educativas (NAEDs), divididos geograficamente, sendo eles: Norte, Sul, Leste, Sudoeste e Noroeste. Cabe

ressaltar que o Ensino Fundamental é compartilhado com a rede estadual de educação, porém, nesta dissertação, focamos na plataforma online para formulação e consulta pública dos PP da SME.

A normativa que determina o desenvolvimento de projetos pedagógicos autônomos vem da LDBEN (BRASIL, 1996). Assim, definimos o tema da pesquisa: autonomia e participação na elaboração do PP online da SME de Campinas-SP. A inspiração inicial para o desenvolvimento desta investigação veio do seguinte artigo da referida lei:

Art. 15. Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público (BRASIL, 1996).

A referida lei (BRASIL, 1996) orienta os entes federados de nosso país, e dentro do propósito democrático, oferece a eles a prerrogativa de organização dos seus sistemas de maneira autônoma. Ocorre que, a pesquisa realizada nos mostra que a liberdade dada e a falta de definição de tempos e prazos para a elaboração e efetivação de propostas dos sistemas estaduais e municipais no que diz respeito a autonomia, propiciou que o controle hierárquico continue sendo um fator preponderante. A notável ausência do termo autonomia nos documentos levou-nos a indagar se as políticas públicas educacionais do município realmente atendem à LDBEN (BRASIL, 1996). Embora o olhar crítico sobre as polaridades das propostas autônomas seja importante, neste trabalho nos voltamos para as possibilidades do exercício autônomo e democrático das escolas municipais, sem nos aprofundarmos nas ações macro do sistema.

Veiga (2003, p. 275) define o PPP como a esteira da inovação emancipatória, cuja configuração deve emergir da particularidade da instituição educativa. Para a autora, o produto das articulações coletivas pode provocar rupturas epistemológicas. Dentro dessa ótica, é possível afirmarmos que o PP é um meio de engajamento coletivo em busca de objetivos comuns, de modo que o estudo sobre a possibilidade de sua elaboração e execução de maneira autônoma e participativa tem-se feito necessária.

Com base no exposto, compreendemos que as ações escolares possuem potencial mobilizador, e desejamos que esta pesquisa possa dar às escolas e aos sistemas educacionais instrumentos para a elaboração de planejamentos e ações

participativas. As evidências advindas da análise de conteúdo do *corpus* dos documentos norteadores para a construção do PP online da SME de Campinas-SP e da investigação da estrutura da plataforma, na qual PP é construído e apresentado, indicam os conceitos relevantes para a SME do município. Pretende-se, com isso, inferir sobre as possibilidades de construção de práticas autônomas e democráticas nas escolas. Apresentaremos nas próximas subseções os resultados da análise de cada fase, assim como a convergência entre eles. Esperamos que seja suporte para o planejamento de novas ações em favor da oferta da educação de qualidade social.

4.1 Os documentos orientadores para a construção do PP online das escolas municipais de Campinas-SP

Partimos de um problema que nos levou à curiosidade científica para a elaboração desta pesquisa, por estar intimamente ligado à análise das políticas públicas das SME de Campinas-SP, e destacamos a legalidade como imperativa para as práticas.

Voltamos o nosso olhar para a gestão democrática, com base no pressuposto de que passados tantos anos da promulgação da CF (BRASIL, 1988), da LDBEN (BRASIL, 1996) e de tantas outras leis que ratificam tal prática, o anseio por efetivá-la nas escolas ainda é grande, havendo, assim, uma dissonância entre o discurso e a ação. Tendo nesta pesquisa uma fonte confiável de informações e de procedimentos replicáveis por meio da análise de conteúdo (BARDIN, 1977), encontramos evidências relativas a como as normativas direcionam o trabalho democrático nas escolas públicas.

Ressaltamos que a escolha pela análise do PP online deu-se pelo fato de ser este documento o desencadeador de práticas democráticas em favor da autonomia escolar. Para Silva e Conti (2014, p. 209), quaisquer políticas que somem ao processo em prol da emancipação da escola e contribuam para a superação da herança patrimonialista devem receber o nosso apoio. Portanto, acreditamos que identificar se os documentos indicados pelo município têm esse direcionamento e propor algum tipo de aprimoramento a elas é uma ação que tem potencial mobilizador para mudanças.

As tabelas e gráfico apresentados a seguir resultaram da leitura criteriosa

feita pelas pesquisadoras e codificadores, que em reuniões criaram categorias condizentes com o conceito de democracia, a saber: Participação; Direito Fundamental à Educação; Transparência; Autonomia; Gestão Democrática e Qualidade Social da Educação. A justificativa dessa seleção refere-se ao conceito de democracia de Toro (1999), como uma forma de viver e relacionar-se com vistas ao bem comum, o que nos leva a afirmar que uma escola democrática deve garantir a todos o direito de estudar e usufruir de uma educação de qualidade social.

Compreendendo que a sociedade é plural e diversa, a autonomia para constituir o currículo e planos de ação explícitos no PP online da SME de Campinas-SP precisa ser garantida por lei. Pensando ainda nos preceitos básicos da democracia deliberativa e dialógica, a participação dos diferentes atores envolvidos no delinear de uma escola é fator imprescindível, sendo que todo o processo deve ser transparente e de domínio público.

Selecionamos para a fase de qualificação a análise dos dois principais documentos pertencentes ao *corpus* apresentado pela plataforma. O problema central da pesquisa, voltado a como a SME de Campinas-SP concebe a autonomia concedida pela LDBEN (BRASIL, 1996) e orienta a construção do PP online, colaborando para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas, levou-nos aos documentos centrais, em busca de evidências da forma com que as normativas municipais incorporam ou não em seus documentos norteadores, em especial na Resolução SME nº16 (CAMPINAS, 2018), indicativos para a gestão democrática. Após o exame de qualificação, seguimos com a análise e compilação dos dados do *corpus* selecionado para essa pesquisa.

A educação básica ocupa um direito central na CF (BRASIL, 1988), que considera sua realização como uma das bases para o exercício de todos os outros direitos humanos. Além desse direito humano fundamental, o documento indica que as condições de acesso e permanência se estendem a todos, assim como a liberdade de ensino, aprendizagem e pluralismo de ideias (RISCAL, 2009, p. 40). Observaremos na análise da LDBEN (BRASIL, 1996) que a categoria Direito à Educação é a mais representativa, alcançando a frequência de 46%, de modo que é possível afirmar que o documento norteador para as políticas públicas educacionais em âmbito federal atende às preconizações da CF (BRASIL, 1988).

Cabe ressaltar que estamos neste trabalho levantando possibilidades dadas pelos documentos orientadores para a elaboração de projetos autônomos, porém,

por tratar-se de uma pesquisa documental, não foi possível averiguarmos em campo as reais condições físicas e estruturais das escolas públicas da rede estudada para a elaboração de um PP autônomo e participativo. Assim sendo, entendemos que o direito à educação básica, previsto na LDBEN (BRASIL, 1996), tem amparado as lutas pela plenitude e universalização desse direito, orientando as políticas públicas educacionais municipais e estaduais no sentido de garanti-lo. No entanto, não nos parece correto considerar que esse ideal tenha sido alcançado, apesar dos mais de 25 anos de promulgação dessa lei.

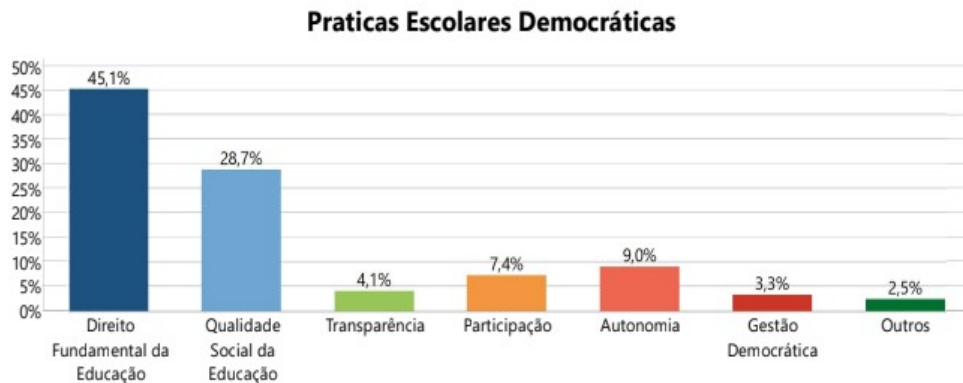
A leitura e análise da LDBEN (BRASIL, 1996) foram realizadas no escopo do eixo práticas escolares democráticas, buscando informações nas QS ligadas à gestão escolar democrática e aos objetivos da educação básica. É necessário lembrar que, após uma primeira busca e resultados, passamos por um processo de auditoria e validação dos dados, minimizando as chances de que a leitura fosse permeada por impressões pessoais. Ao realizar a leitura qualitativa, notamos que alguns trechos não condiziam com o foco da análise para o eixo práticas escolares democráticas na educação básica. Trechos pertencentes à educação superior e ao financiamento da educação foram classificados na categoria outros.

Identificando que a maior incidência de classificação na análise de conteúdo diz respeito à categoria Direito Fundamental à Educação, seguimos avaliando os resultados em consonância com nosso referencial teórico, buscando pela identificação de outros elementos que corroboram a construção do PP autônomo e participativo. Os resultados finais apresentados pelo *software* MAXQDA seguem apresentados:

Tabela e Gráfico 01 – Incidência das categorias na LDBEN (BRASIL, 1996).

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Direito Fundamental da Educação	55	45,1%	45,1%
Qualidade Social da Educação	35	28,7%	28,7%
Transparência	5	4,1%	4,1%
Participação	9	7,4%	7,4%
Autonomia	11	9,0%	9,0%
Gestão Democrática	4	3,3%	3,3%
Outros	3	2,5%	2,5%
TOTAL (válido)	122	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	122	100,0%	-

Fonte: Imagem do *software* MAXQDA capturada pela autora.



Fonte:

Imagem do *software* MAXQDA capturada pela autora.

A segunda categoria de maior incidência diz respeito à Qualidade Social de Educação, o que nos leva à afirmação expressa na LDBEN (BRASIL,1996) sobre a educação ser direito de todos e, em algumas de suas QS, haver indicação de que deve ser ofertada uma educação de qualidade social. Observamos, dessa forma, que a qualidade é menos expressiva do que o direito, porém a entendemos como significativa em função de sua representatividade no documento.

Percebe-se que a LDBEN (BRASIL, 1996) preserva em seu texto aspectos ligados à democracia, contudo não é explícita na afirmação de que a gestão das escolas deve ter essa característica. O termo gestão democrática faz-se presente apenas no artigo de número 14, considerando que o artigo de número 15 apresenta aspectos intrínsecos ao modo de administrar democraticamente. Com base na compreensão de que a incidência dessa categoria é pouco representativa, podemos aferir que a LDBEN (BRASIL, 1996) pouco explora as formas de administração das escolas. A mesma lei dá ênfase à obrigatoriedade e à oferta de uma educação de qualidade social, porém não oferece aporte suficiente para a identificação do escopo de uma educação de qualidade, oportunizando diferentes interpretações, que podem gerar práticas de gestão hierarquizadas, fundadas na reprodução histórica de domínio. Vieira e Vidal (2019, p. 21) afirmam que no âmbito federal, os únicos documentos que indicam dispositivos para a gestão democrática são a CF (BRASIL, 1988) e a LDBEN (BRASIL, 1996) e, como vimos, a segunda apresenta-a de forma pouco representativa. Segundo as autoras, essa ausência provoca uma lacuna normativa e permite que os demais entes federados legislem sobre o assunto sem marcos referencial suficientemente explicitado.

Para compreendermos o conceito de qualidade social de educação, amparamo-nos nos estudos de Silva (2009), que identifica a força do mercado nas definições de qualidade da educação que circulam atualmente, nas quais predomina a ideia de que essa qualidade está atrelada à aquisição de bens, o que, por sua vez, constrói uma cultura do consumo e de aceitação e ascensão social por meio dele. Diferentemente disso, segundo a autora, a qualidade social da educação diz respeito ao bem comum; assim como para Toro (2005), educação, bem comum e democracia andam juntos.

Silva (2009, p. 225) entende a escola de qualidade social como aquela que atende às dimensões socioeconômicas e culturais da comunidade e busca compreender as políticas governamentais e projetos sociais voltados ao bem de todos. Para a autora, profissionais da educação imbuídos desse ideal de educação lutarão por financiamento adequado, reconhecimento social, valorização salarial, currículos e recursos condizentes com cada realidade escolar. Conforme Riscal (2009, p. 45), outro fator indicativo da qualidade de ensino é o grau de desenvolvimento democrático nas relações escolares e o tratamento dado pelo currículo às questões sociais.

Entendemos que a LDBEN (BRASIL, 1996) orienta para a oferta de uma educação de qualidade social quando, entre os artigos selecionados, elencamos a evidência no Art. 12, incisos IX e X, que sinalizam para a necessidade de os estabelecimentos de ensino promoverem medidas de combate e prevenção a todo tipo de violência, assim como preverem práticas de cultura de paz.

A incidência da categoria Autonomia mostra-se pouco representativa na LDBEN (BRASIL, 1996), menos de 10% das QS dizem respeito a esse conceito. Tendo em vista que o problema central desta pesquisa se refere a entender a autonomia em normativas educacionais, apoiamo-nos na análise de Barroso (1996), que explica a relatividade desta nas escolas públicas. A autonomia, exposta de maneira mais expressiva no 15º Artigo da lei, deixa expressa a liberdade dada aos entes federados para a organização de seus sistemas e para o incentivo da elaboração de propostas autônomas. Apresentada em poucas QS, tem força quando no artigo citado a associa ao verbo *assegurar*, indicando que os sistemas de ensino a assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica; porém, na mesma frase, utiliza-se termos atenuantes como *progressivamente* e *graus* de autonomia pedagógica, administrativa e financeira. Constatamos, desse modo, que

a LDBEN é enfática ao delinear direitos e desenha o modelo de educação escolar a ser ofertada, mas não subsidia suficientemente a autonomia das instituições escolares na construção de suas propostas.

De acordo com nosso referencial teórico, é possível atrelar os próximos conceitos, Participação e Transparência, ao escopo de uma escola caracteristicamente autônoma e democrática. Entre as nove QS nas quais são identificadas as formas de participação, duas destinam-se às obrigações das famílias no acompanhamento da frequência e do desenvolvimento dos estudantes; já as outras sete indicam a participação dos profissionais e da comunidade escolar nos processos de desenvolvimento e de elaboração das práticas e projetos, entre eles o PP. Embora essas evidências apresentem-se em poucos trechos, é possível identificar que a escola deve constituir-se em processos democráticos, contando com a participação de seus diferentes agentes.

Os dados mostram-nos o tipo de educação a ser ofertada, explicitando em sua redação princípios voltados às relações sociais solidárias, ao trabalho em favor da liberdade, à formação para o exercício da cidadania, além de recomendações que se referem ao desenvolvimento de potencialidades ligadas ao desenvolvimento socioemocional, cultural, científico, social e de outros aspectos ligados ao conceito de qualidade social da educação (SILVA, 2009).

As duas primeiras categorias, bastante evidentes, demonstram que a garantia do direito à educação básica, gratuita e de qualidade social para todos, é prerrogativa das políticas públicas educacionais a serem implementadas pelos entes federados. Embora haja pouca incidência da participação no documento analisado, conseguimos depreender sua valorização em relação aos diferentes segmentos escolares e no que diz respeito à possibilidade de um processo de elaboração relativamente autônoma do projeto educativo, mas sem a identificação específica de suas formas e articuladores. Entendemos, dessa forma, que a ausência de indicativos sobre as formas de elaboração ocorre por dois motivos principais: primeiro porque a LDBEN (BRASIL, 1996) tem como finalidade orientar, para que os estados e municípios regulamentem suas práticas; também pelo fato de direcionar formas de elaboração e execução que contrariam o conceito de sua construção coletiva, autônoma e local. Na leitura qualitativa das pesquisadoras, compreendemos que a falta de conceitualização oportuniza diferentes interpretações. Os conceitos centrais ligados à democracia, a nosso ver, deveriam

ser melhor apresentados, para que as ações autônomas tivessem respaldo conceitual na lei e se afastassem da reprodução de um sistema embasado em ações autoritárias e hierárquicas.

Compreendendo que a escola é um espaço público onde as manifestações sociais ocorrem, lá ainda é possível aprender sobre a democracia, exercendo práticas condizentes ao conceito. Formar pessoas que, como afirma Toro (2005), adotem para si essa cosmovisão voltada ao bem comum é a melhor forma de transgredir as regras de manutenção do *status quo*, de promover a transformação social.

Souza e Pires (2018, p. 70) abordam em seus estudos lacunas presentes na CF (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996) quanto aos sistemas de ensino. Relatam que a expressão usada em ambas as leis é “gestão democrática do ensino público”, o que pode indicar que almejam que o princípio alcance somente a gestão da escola, e não o sistema educativo como um todo. Compreendemos que um sistema que regula, orienta e ampara a escola deve compartilhar com ela os mesmos ideais, senão a gestão democrática já sofre um forte golpe em um dos seus prováveis e necessários nascedouros, isto é, nas relações entre sistemas e escolas. Tendo em vista as colocações, esta pesquisa contempla esse problema, pois buscamos relações entre as orientações do sistema de educação do município de Campinas-SP para a elaboração dos PP das escolas.

Assim, entendemos que, apesar da LDBEN (BRASIL, 1996) preconizar a obrigatoriedade e a universalização da educação básica, que seriam a base da educação de qualidade social, propõe timidamente a participação, o que propicia um processo de construção da identidade da escola pouco autônomo. Temos, então, um documento que propõe e legitima a gestão democrática da escola, entretanto, sua implementação fica prejudicada pela omissão dos sistemas de ensino no sentido de subsidiar as escolas na construção de práticas democrática de gestão.

A análise do segundo documento seguiu o percurso proposto, dentro do mesmo eixo e categorias selecionadas. Não há aqui o desejo de um comparativo direto, mesmo porque a elaboração da Resolução SME nº 16 (CAMPINAS, 2018) toma como base a LDBEN (BRASIL, 1996). O que pretendemos foi verificar se as leis apresentam os mesmos conceitos, e se estes propiciam a construção autônoma do PP online da SME de Campinas-SP.

Nessa resolução (CAMPINAS, 2018), percebemos que, embora as categorias

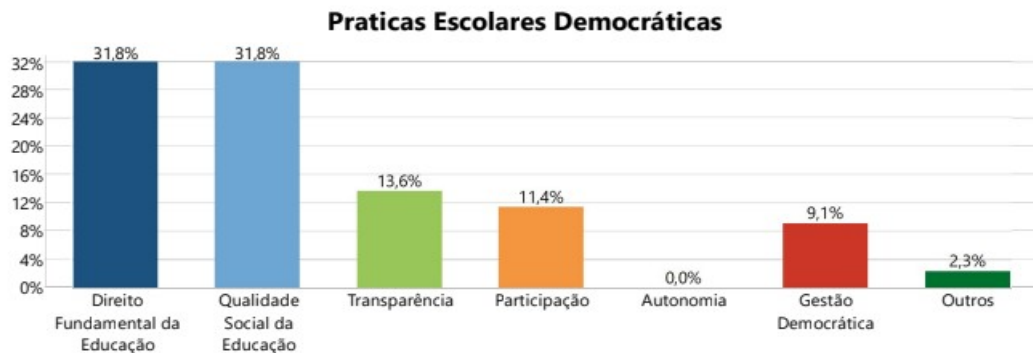
de maior incidência tenham sido as mesmas da LDBN (BRASIL, 1996) – o direito fundamental à educação e a oferta de uma educação de qualidade social, houve uma mudança no que se refere aos procedimentos inerentes à execução dessas premissas, o que também abrange os caminhos pelos quais deve ser elaborado o PP. Nela, os gestores democráticos – orientador pedagógico e diretor educacional – aparecem por quatro vezes, e em todas elas são prescritas suas responsabilidades, entre as quais estão coordenar o processo de elaboração coletiva do PP nas escolas, submetê-lo, quando pronto, ao Conselho de Escola para aprovação e disponibilizá-lo para a comunidade escolar. Outrossim, a SME identifica, nas lideranças formais das escolas, os agentes diretamente envolvidos na construção do PP, deixando para eles resolverem como implementar esse processo de maneira democrática.

O princípio da transparência é marcado pela proposta do documento (CAMPINAS, 2018) de que o PP deva ser amplamente publicizado e disponibilizado por meio de uma plataforma. Buscamos ainda por outros indicativos que se evidenciam em chamadas públicas e sítio da prefeitura, tais como o cadastro de vagas e o atendimento educacional especializado, destacados como direitos em documentos oficiais que compõem a plataforma elaborada do PP online.

Tabela e Gráfico 02 – Incidência das categorias na Resolução nº 16 SME de Campinas -SP de 28 de novembro de 2018.

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Direito Fundamental da Educação	14	31,8%	31,8%
Qualidade Social da Educação	14	31,8%	31,8%
Transparência	6	13,6%	13,6%
Participação	5	11,4%	11,4%
Autonomia	0	0,0%	0,0%
Gestão Democrática	4	9,1%	9,1%
Outros	1	2,3%	2,3%
TOTAL (válido)	44	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	44	100,0%	-

Fonte: Imagem do *software* MAXQDA capturada pela autora.



Fonte: Imagem do *software* MAXQDA capturada pela autora.

Assim como na LDBEN (BRASIL, 1996), as categorias relativas à participação são pouco incidentes no documento municipal (CAMPINAS, 2018). No 8º Artigo, é preconizada a submissão do PP ao Conselho de Escola, assim como sua disponibilização aos membros da comunidade escolar, o que pode ser entendido da seguinte maneira: tanto o Conselho Escolar como a comunidade devem apenas tomar ciência e, no caso do primeiro, aprovar o PP, mas suas participações na sua elaboração poderiam ser consideradas facultativas e até dispensáveis.

Destarte, compreendermos que essa política educacional específica – plataforma online para a elaboração e publicização do PP das escolas da rede municipal de Campinas-SP – não propõe e/ou incentiva a autonomia e a participação como elementos fundantes desse processo. Nesse sentido, a busca pela autonomia e participação fica a cargo de cada escola, se entendê-las como importantes para a oferta universalizada de educação básica de qualidade social. Por outro lado, a legislação federal (BRASIL, 1996) e a municipal (CAMPINAS) não impedem a participação e a autonomia nas escolas, que têm sido viabilizadas, o tanto quanto possível, por meio de iniciativas das próprias instituições. Em outras palavras, seria a autonomia e a participação que os sistemas de ensino permitem que as escolas tenham (BARROSO, 1996).

A gestão democrática da escola pública aparece em quatro trechos da Resolução nº 16 (CAMPINAS, 2018). Em um deles, presente no Artigo 3º inciso VI, está escrito que o PP deve contemplar os fundamentos da gestão democrática, compartilhada e participativa. Por estarem na mesma QS, as palavras compartilhada e participativa coincidem com o conceito de democracia sobre o qual se estrutura esta análise, deliberativa, por meio do consenso, com corresponsabilização e

visando ao bem comum. Porém, no que se refere a essa normativa, não se pode afirmar isso com certeza.

Inferimos que a Resolução nº 16 (CAMPINAS, 2018) caminha com a LDBEN (BRASIL, 1996), apontando principalmente para a obrigatoriedade da oferta gratuita e para todos de educação básica. Porém, na normativa municipal, o direito e a qualidade aparecem equiparados, o que pode indicar que a administração municipal preza pela qualidade social da educação. A resolução apresenta de maneira melhor direcionada o papel dos diferentes atores no processo, mostrando-se mais hierarquizada do que a lei federal que a orienta. Embora a participação seja apontada, percebemos que é requerida ao final da elaboração do documento, em que os membros do Conselho de Escola e comunidade devem averiguar o que foi formulado. A gestão democrática aparece como desejável, mas os seus aspectos centrais são pouco mencionados, fato que abre a possibilidade de diferentes interpretações. A autonomia das escolas não é citada, permitindo o entendimento de que a luta por projetos com características mais autênticas seja objeto de luta das escolas do município.

Mesmo identificando que as duas leis analisadas apresentam funções distintas, decidimos agregar as análises da LDBEN (BRASIL, 1996) com a Resolução SME nº 16 (CAMPINAS, 2018), a fim de constatar se os resultados ficariam próximos aos das análises feitas separadamente, confirmando, assim, quais são os conceitos mais representativos nessas normativas.

Ao sintetizarmos os dados dos dois documentos, pudemos compreender que a regulamentação da educação básica apresenta aspectos ligados ao direito de acesso, permanência e oferta da educação de qualidade social. Eles remetem, de forma bem abrangente, às questões democráticas, mesmo porque direito e qualidade para todos já parte dos princípios ligados à democracia. Segundo Conti, Lima e Nascente (2017, p. 784), “o tema da qualidade da educação vem ganhando espaço no debate educacional, produzindo alguns avanços no plano das leis e das ações de governos no país”, aspecto que pode ser confirmado por esta análise. Os autores ainda indicam que a educação socialmente referenciada é fruto de valores sociais e históricos, com ações voltadas à garantia de direitos e à emancipação, objetivando a transformação da realidade.

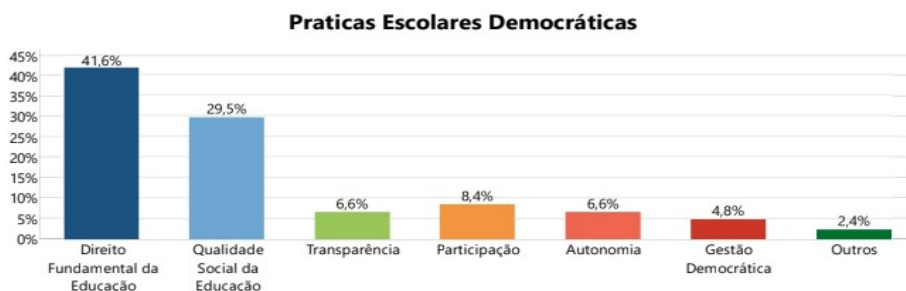
Já os fatores pouco abordados nas duas normativas (BRASIL, 1996; CAMPINAS, 2018) são aqueles que descrevem as ações, o que para o leitor e

executor da lei pode ser causa de dúvidas e pretexto para desencadeamentos de ações permeados por interesses não públicos. O Brasil, desde a sua colonização, passou por momentos históricos de domínio e imposição da autoridade, portanto a democracia não faz parte substancial da história do país, refletindo-se nas escolas públicas e em seus agentes. A inferência que fazemos como possível resolução é de que, se é preciso aprender a pensar e agir de maneira democrática, a instituição escolar é um dos poucos lugares onde se pode promover ações direcionadas para que isso aconteça.

Tabela e Gráfico 03 – Incidência agregada das classificações da LDBEN – Lei nº 9394/96 e Resolução de nº 16 SME Campinas- SP de 28 de novembro de 2018.

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Direito Fundamental da Educação	69	41,6%	41,6%
Qualidade Social da Educação	49	29,5%	29,5%
Transparência	11	6,6%	6,6%
Participação	14	8,4%	8,4%
Autonomia	11	6,6%	6,6%
Gestão Democrática	8	4,8%	4,8%
Outros	4	2,4%	2,4%
TOTAL (válido)	166	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	166	100,0%	-

Fonte: Imagem do *software* MAXQDA capturada pela autora.



Fonte: Imagem do *software* MAXQDA capturada pela autora.

Apesar de os documentos não exporem de maneira clara quem são os responsáveis pela garantia dos direitos e da oferta de uma educação de qualidade social, é possível identificar a grande responsabilidade da escola. Conti, Lima e Nascente (2017), citando Barroso (2004, p. 774), propõem reflexões sobre a

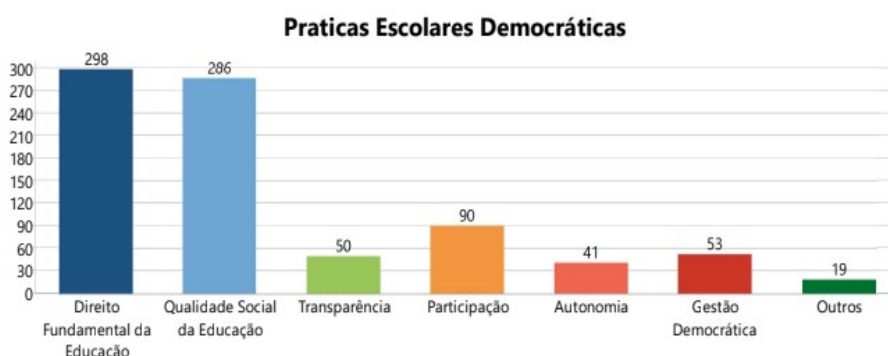
responsabilidade, por vezes exagerada, que revela uma possível “tirania da transformação”, na qual “o excesso de regras é substituído pelo excesso de demandas, e sua ação autônoma se esvai, restringindo-se ou se reconfigurando a participação, que se torna bem menos politicamente ativa”. Atentar-se sobre a possibilidade de revestir-se do discurso democrático que não reverbere na prática é dever de todos os envolvidos no processo, sobretudo do diretor de escola.

Após a análise dos documentos principais para a abordagem da temática proposta, continuamos a análise do *corpus* composto por 11 documentos. Foram mantidos os mesmos eixos e categorias, buscando evidências sobre a permanência ou diferença de conceitos bases para a construção do PP online, documento norteador das práticas escolares na rede municipal de Campinas-SP.

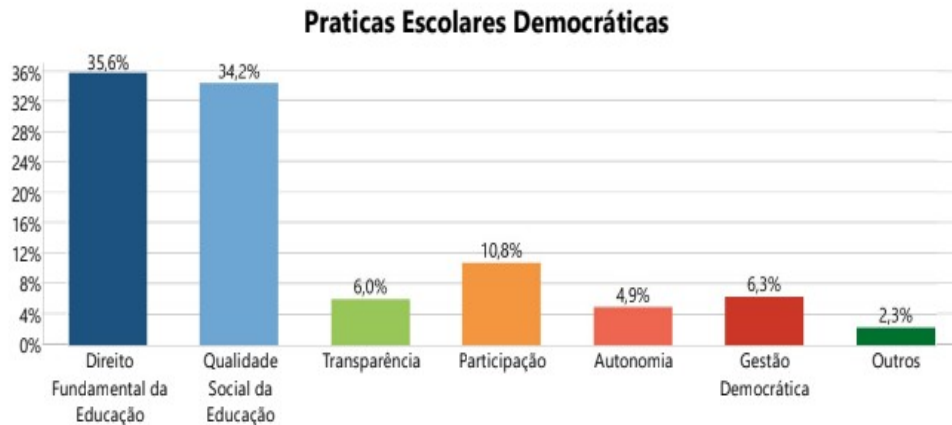
Tabela e Gráfico 04 – Incidência agregada das classificações dos 11 documentos norteadores para a construção do PP online - *corpus* da pesquisa.

Nome	Frequência	Porcentagem	Porcentagem (válida)
Direito Fundamental da Educação	298	35,6%	35,6%
Qualidade Social da Educação	286	34,2%	34,2%
Transparência	50	6,0%	6,0%
Participação	90	10,8%	10,8%
Autonomia	41	4,9%	4,9%
Gestão Democrática	53	6,3%	6,3%
Outros	19	2,3%	2,3%
TOTAL (válido)	837	100,0%	100,0%
Omissos	0	0,0%	-
TOTAL	837	100,0%	-

Fonte: Imagem do *software* MAXQDA capturada pela autora.



Fonte: Imagem do *software* MAXQDA capturada pela autora.



Fonte: Imagem do *software* MAXQDA capturada pela autora.

A nova análise foi feita nos nove documentos apresentados na seção sobre metodologia como o *corpus* da pesquisa, entre eles estão sete Diretrizes Municipais e Nacionais para todos os segmentos da Educação Básica e dois específicos para a Educação Especial (CAMPINAS, 2018; BRASIL, 2001; BRASIL, 2009a; BRASIL 2009b; BRASIL, 2010a; BRASIL 2010b; BRASIL 2010c). Como o próprio nome sugere, tais documentos têm a intencionalidade de direcionar a organização da escola e do trabalho pedagógico. Compreender quais são os conceitos principais que direcionam a construção dos PP das escolas públicas brasileiras é relevante para qualquer proposta de aprimoramento da educação básica. Outros dois documentos apresentados como orientadores para a construção do PP online são de âmbito municipal, um deles apresenta o Plano Municipal de Educação, lei nº15029 de 24 de junho de 2015 (CAMPINAS, 2015), e o outro revela o Sistema de Ensino de Campinas-SP, lei nº12501 de 13 de março de 2006 (CAMPINAS, 2006).

Por meio da leitura analítica, foi possível perceber que o PME (CAMPINAS, 2015) tem como base o PNE (BRASIL, 2014) e todas as suas metas, o que difere são as estratégias para atingir os objetivos propostos na descrição das ações a serem engendradas. Cabe ressaltar que o próprio documento é fruto de discussões entre a comissão que envolve colegiados e membros da sociedade civil. Entendemos, dessa forma, que o PME(CAMPINAS, 2015) evidencia o desejo de que os processos educativos sejam mais participativos, tornando-se, assim, mais representativos dos anseios dos diversos agentes escolares do que de normativas governamentais.

Os resultados agregados demonstram que há uma coerência na apresentação das categorias. As de maior evidência são aquelas que dizem respeito ao Direito Fundamental à Educação e à Qualidade Social da Educação, deixando claro que as normativas requerem o atendimento a esses dois princípios. Houve um aumento no índice da categoria Participação, que se deve ao direcionamento dado pelos novos documentos analisados à elaboração das ações da escola e/ou à organização de estratégias para o alcance de metas, como é o caso do PME.

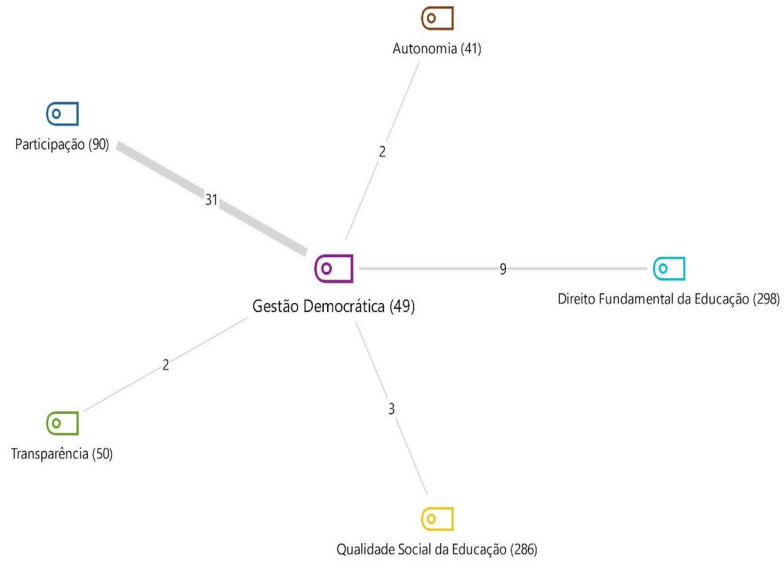
A Gestão Democrática também se fez mais presente, especialmente na Lei nº 12501 de 13 de março de 2006 (CAMPINAS, 2006), que apresenta e orienta a organização do Sistema de Ensino do município. Outro dado importante é que, quando agregados os resultados das análises de todos os documentos, a categoria Autonomia mostrou-se menos representada, totalizando 4,9% dentro das QS de análise. No que diz respeito esta, conceito central do nosso trabalho, infere-se que tanto os documentos da esfera federal que orientam a construção do PP online quanto aqueles da esfera municipal não abordam essa temática com ênfase, o que pode revelar o desejo dos ocupantes do poder local pela manutenção do controle na elaboração e execução de projetos educativos.

Ao montarmos o mapa de intersecção das QS classificadas como Gestão Democrática e outras categorias, todas fundamentais para o exercício da democracia, percebemos a grande incidência entre ela e Participação, pois de 49 categorizações de Gestão Democrática, 31 também dizem respeito e contém a categoria Participação. No movimento inverso, partimos da categoria Participação para as demais e, novamente, obtivemos uma evidência de ligação intrínseca entre ambas, embora em menor representatividade: de 90 QS em que foi encontrada a categoria Participação, 31 também apresentavam a categoria Gestão Democrática. Inferimos que essa mostra estatística corrobore um de nossos princípios teóricos, o de que a participação ser, junto com a autonomia, um dos pilares da gestão democrática. Segundo Rios (1995, p.16), quanto mais participação houver, mais democrática será a sociedade. Para a autora, a participação em si promove a autonomia, visto que ela é uma construção relacional, isto é, só se é autônomo em relação à alguém e alguma coisa, e é preciso estar em relação (por meio da participação, por exemplo) para que se possa construir a própria autonomia crítica, a tornar mais democrático o processo. Fica demonstrado, dessa maneira, que a escola que cria condições para a participação coletiva e compartilhada de seus

projetos e processos decisórios, ao mesmo tempo, promove a autonomia de todos e de cada um.

Imagem 14 – Mapa de intersecção da categoria Gestão Democrática.

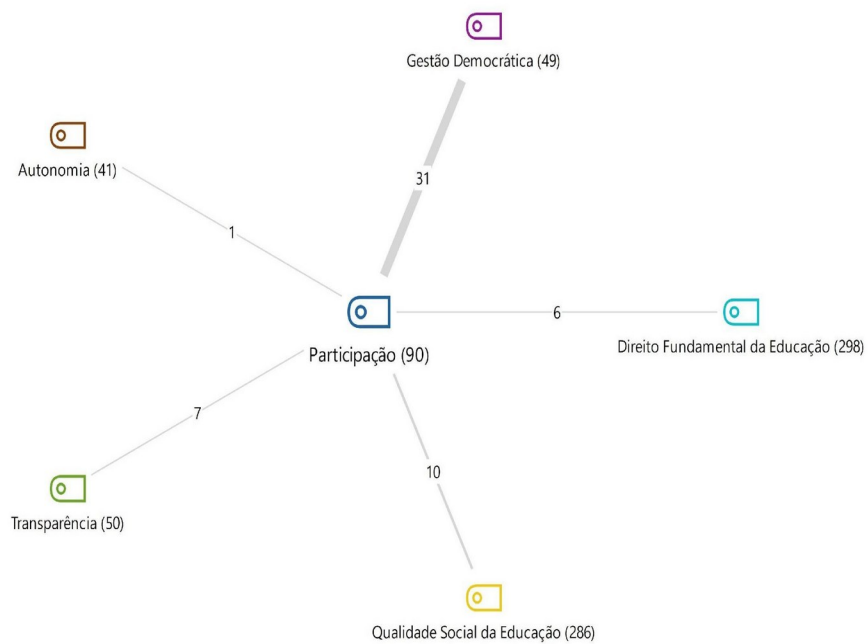
Mapa de Intersecção de Códigos "Gestão Democrática"



Fonte: Imagem do software MAXQDA capturada pela autora.

Imagem 15 – Mapa de intersecção da categoria Participação.

Mapa de Intersecção de Códigos "Participação"



Fonte: Imagem do software MAXQDA capturada pela autora.

Aglutinando o referencial teórico no qual esta pesquisa embasou-se e os dados empíricos levantados, podemos afirmar que os documentos orientadores apresentados pela plataforma PP online da SME de Campinas-SP propõem práticas educativas democráticas, porém não oferecem repertório suficiente para a compreensão da democracia de maneira prática, dando margem a diferentes interpretações, concepções e, conseqüentemente, ações. A falta de aprofundamento nos conceitos centrais da democracia, vinculada ao pouco incentivo à construção de projetos autônomos, adicionados às possíveis barreiras colocadas a iniciativas autônomas e participativas no cotidiano das escolas – que não foram abordadas nesta dissertação –, propiciam que a manutenção da hierarquia e do controle sobre as escolas pelo sistema não apenas seja preservada, mas possa até ser reforçada.

Continuaremos com a análise dos resultados advindos da estrutura da plataforma PP online da SME de Campinas-SP, buscando evidências sobre as possibilidades de práticas escolares baseadas na autonomia e na participação, com base em normativas educacionais do município.

4.2 Analisando a plataforma do PP online da Secretaria Municipal de Educação de Campinas-SP

O intuito da pesquisa é compreender como as normativas voltadas à construção do PP online de Campinas-SP orientam a constituição da autonomia por meio de uma gestão democrática e participativa. Para tanto, amparamo-nos em nosso referencial teórico, a fim de compreendermos a realidade por intermédio da ciência, o que é essencial à análise dos resultados desta pesquisa. O conceito central deste trabalho é o de democracia, entendida, com base em Toro (1999), como uma cosmovisão, forma de viver, na qual o principal objetivo é o bem comum.

Considerando a busca por uma sociedade equânime, que promova o bem-estar social em que a escola reverbera os desejos da sociedade, afirmamos que os projetos escolares devem vislumbrar os mesmos ideais emancipatórios. Pretendemos buscar evidências sobre as possibilidades de construção de projetos com essas características, mesmo que delineados por propostas pré-formuladas pelo documentos norteadores.

O PP é o registro sistematizado de ações intencionais, as quais direcionam o

trabalho pedagógico e a construção de um currículo significativo, documento que revela os interesses reais de um coletivo e a proposta para a formação cidadã. Bastos, Gonçalves e Alves (2018) apresentam em seu artigo características centrais do projeto, tendo como referência Freitas (2004, p. 69), autor que estuda as práticas educativas com vistas à melhoria da qualidade social da educação. Segundo suas colocações, o PP não deve ser uma peça burocrática, mas sim um documento que revele o aspecto político e pedagógico coletivo, o compromisso da escola consigo mesma sob o olhar atento do poder público. O que se verificou nesta pesquisa é a real possibilidade de autonomia em um sistema de ensino bastante regulamentado.

Silva e Conti (2014) afirmam que sonhos podem desencadear um processo esperançoso de planejamento coletivo, demonstrando em seus estudos que a capacidade de sonhar já não faz parte de muitas escolas que esmoreceram frente aos obstáculos impostos pelos sistemas de ensino. Dito pelos autores, “sem sonhos não há o que mudar”, a frase impulsiona o ato de escrever este trabalho sobre possibilidades, porque todo pesquisador crítico e munido de esperança enche-se de sonho na busca por evidências e caminhos, lutando por aquilo que acredita. Na escola, não é diferente; quando há possibilidade de vislumbrar futuros alternativos e mudanças e espaço para participação e partilha, a construção de um projeto emancipatório torna-se desejo do coletivo. Por conseguinte, passamos a apresentar algumas possibilidades e barreiras, dados relevantes para o planejamento de ações transformadoras.

Analisando a estrutura da plataforma, entendemos ser o diretor e a equipe gestora os principais responsáveis pela proposição e disponibilização de espaços de discussões que promovam a participação, visto que o acesso é disponibilizado a eles. O fato de admitir serem os principais articuladores não invalida que a corresponsabilização dos diferentes membros do universo escolar é parte intrínseca de um trabalho que vislumbre movimentos democráticos. Paro (2010) aponta para a responsabilidade do diretor da escola, como aquele que legalmente responde pela administração da instituição, afirmando que os discursos que valorizam a figura desse gestor estão presentes nas instituições educacionais há muito tempo, e tal maneira hierárquica de compreender o universo escolar é também fator que afasta os demais atores. Segundo o autor, a complexidade da função do diretor escolar e do seu perfil causa inquietude no universo acadêmico:

[...] o que intriga é a relativa escassez, no âmbito das investigações sobre a realidade escolar no Brasil, de estudos e pesquisas a respeito da natureza e do significado das funções do diretor de escola à luz da natureza educativa dessa instituição (PARO, 2010, p. 766).

A história mostra-nos que a hierarquia e os processos burocráticos estanques foram naturalizados por anos, reflexão que é corroborada por Riscal (2009) ao afirmar que, embora ainda exista uma resistência cultural aos movimentos e mudanças nas escolas, o PP não pode ser apenas um documento a ser preenchido e enviado aos órgãos públicos, devendo ser o resultado de um processo coletivo. A autora complementa asseverando que as dimensões políticas e pedagógicas são indissociáveis e reverberam-se na práxis educativa. Desse modo, procuramos, nesta dissertação, encontrar alguns vínculos entre potenciais de normativas de um sistema de ensino em relação a práticas de gestão escolar democrática.

Silva e Conti (2014) explicam que, frequentemente, o PP da escola é um documento formal, pouco representativo, fato que contraria a sua prerrogativa emancipadora. De acordo com os autores, o documento tem potencial mobilizador, propulsionando sonhos e desejos do coletivo. Compreendermos a estrutura e a elaboração do PP online da SME de Campinas-SP nessa perspectiva, tendo potencial desencadeador de reflexões e transformação das ações escolares e sociais, cujos avanços podem ser significativos em favor da construção de um projeto emancipatório. No entanto, à medida que a LDBEN (BRASIL, 1996) indica ser a gestão democrática fator essencial para o desenvolvimento do trabalho político-pedagógico de qualidade social, em uma visão burocrática e gerencialista da gestão escolar, a qualidade da educação é demonstrada pelos resultados das avaliações externas e por índices de fluxo escolar. Há, portanto, uma tensão constante entre o ideal da gestão democrática e as pressões políticas, econômicas e principalmente mercadológicas a que as escolas estão sujeitas, concretizando-se em formas de gerir as escolas, que podem tender tanto para o lado gerencialista e burocrático como para o participativo e democrático.

Todo documento democrático, construído de maneira coletiva, requer autonomia, o que para Barroso (2004) pode ser algo fictício, pois a autonomia sempre esteve distante das escolas, mesmo presente nos discursos políticos. O autor aborda aspectos presentes na estrutura das escolas em Portugal, porém o comparativo com a estrutura brasileira é possível e pertinente e ainda afirma que a autonomia é uma utopia real, pois a concretização depende de uma visão otimista

da sociedade e da sua capacidade de mudança.

Com base nos conceitos chave já apresentados, buscamos a identificação de possibilidades das práticas de gestão democrática com base na elaboração do PP online das escolas municipais de Campinas-SP, focando na estrutura da plataforma, com base no eixo e categorias selecionadas (BARDIN, 1977): acesso, transparência, limitações, tempo para preenchimento e validação. Realizamos a análise crítica, a partir da qual foi possível depreender a intencionalidade das políticas públicas ao delinear uma plataforma para a construção de um documento ligado ao dia a dia escolar.

Na análise da primeira categoria, acesso, foi utilizado o quadro apresentado no tutorial destinado à construção do PP online das escolas municipais de Campinas-SP, no qual está especificado o que é permitido dentro da plataforma para cada função do quadro do magistério. Para além do quadro, apresentaremos as formas de acesso público ao documento.

Imagem 16 – Acesso ao Projeto Pedagógico online da SME de Campinas – SP.

Perfis de Acesso:

Perfil	Atuação no PP
Escola (É o perfil de acesso da Equipe Gestora) Os dados de login do diretor é que acessam esse perfil	<ul style="list-style-type: none"> • Importar os dados do ano anterior de todos os itens. • Ler e alterar os itens editáveis • Finalizar todos os itens inclusive os não editáveis nos anos de adendo. • Consolidar/Finalizar os dados dos planos individuais preenchidos pelos professores pertencentes à escola.
Professores	<ul style="list-style-type: none"> • Elaboram, salvam e finalizam os planos individuais pertinentes as suas disciplinas.
Orientador Pedagógico - OP	<ul style="list-style-type: none"> • Ratifica os planos individuais elaborados por cada professor (Ratificar é dizer que está de acordo com o que foi preenchido por cada professor em seu plano individual).
Supervisor	<ul style="list-style-type: none"> • Valida os planos individuais • Parecer do Projeto Pedagógico
RR	<ul style="list-style-type: none"> • Homologa o Projeto Pedagógico.

Fonte: Imagem da plataforma da SME capturada pela autora.

Ao verificarmos o acesso, observamos que não há a citação de membros da comunidade, apenas diferentes membros da gestão de forma hierárquica. Segundo o quadro, a equipe gestora (na SME de Campinas-SP, composta por diretor, vice-diretor e orientador pedagógico) tem acesso e responsabilidade por ler, alterar, preencher e consolidar todas as fases do documento, sendo destinada ao orientador

pedagógico a ratificação dos planos individuais de trabalho, que, posteriormente, também serão validados pelo diretor educacional.

Aos professores é dado apenas o acesso ao módulo em que os planos de trabalho individuais e coletivos são inseridos. Aos demais membros da equipe, como os monitores, agentes educacionais, pessoas da limpeza, cozinha, zeladoria, vigilância, entre outros, nenhum acesso é permitido.

O acesso público acontece pela página Educa+ Campinas⁸, na qual existe um ícone, conforme apresentado no *print* de tela abaixo:

Imagem 17 – Acesso público à plataforma PP online da SME de Campinas-SP.



Fonte: Imagem da plataforma da SME capturada pela autora.

Após acessar, é solicitado que preencha o ano da consulta e a escola. De tal forma, é apresentado todo o PP já homologado para leitura. Só são extraídos dados pessoais dos profissionais e dos membros das diferentes comissões da escola.

A hierarquia manifesta-se ao observarmos que cabe primeiramente à gestão escolar a efetivação de todas as etapas, sendo que, posteriormente, cabe aos supervisores as propostas de alterações e validação dos planos individuais e o parecer, que em sua última fase é homologado pelo Representante Regional (RR). Dadas as informações, é possível afirmarmos que, embora o documento tenha sido construído em um formato para acesso, isso dá-se de maneira relativa, pois cabe à equipe gestora da escola veicular as informações e reproduzir as construções feitas

⁸ <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/>

nos grupos, que, por indicação legal, deveria ser coletiva. A equipe gestora então é responsável por formatar e inserir todos os documentos, exceto os planos individuais. O acesso restrito é um entrave para as práticas gestoras democráticas que presumem liberdade e corresponsabilidade de todos os atores envolvidos no processo.

A centralização do acesso nos gestores e na equipe da SME indica-nos a preservação de aspectos de administração hierárquica, que, embora na redação de suas orientações indique intencionalidade de democratizar a administração das escolas, preserva espaços de supervisão e domínio, demonstrando que a autonomia dentro do processo é relativa (BARROSO, 1996), o que consiste na possibilidade de decisão, mesmo que ainda dependente de um sistema. Ademais, o autor coloca a autonomia das escolas como um campo de forças internas e externas onde atuam diferentes fontes de influência: governo, administração, professores, alunos e membros da comunidade. O desafio da escola democrática é identificar a confluência dos interesses diversos em favor do ideal de um projeto único de escola. Para tanto, é preciso que os sistemas se organizem de maneira a possibilitar a participação ativa de todos os integrantes do universo escolar e, por meio do diálogo, chegar a consensos (COSTA, 2021, p. 639).

Partimos para a análise da segunda categoria, transparência, que está diretamente ligada à anterior. Sabendo que o PP apresenta projetos e planos de trabalhos contínuos, factíveis de alterações ao longo do ano e passíveis de acompanhamento, seria condizente todos participarem da elaboração do documento e que todo o trajeto ser transparente. O PP online é disponibilizado publicamente somente após finalizado. Por essa descrição, podemos afirmar que houve algum avanço, visto que muitos estudos indicam que em grande parte das escolas os PP sequer são publicizados quando prontos, constituindo-se documentos “de gaveta”.

A transparência também ocorre por dispositivos legais, porque todas as regulamentações para a construção do PP online da SME de Campinas-SP são apresentadas em Diário Oficial com acesso online e gratuito para toda a população.

Desse modo, parece ter havido uma evolução histórica no que diz respeito à transparência e à sociedade da informação, tendo o avanço das tecnologias informacionais contribuído para ao acesso público a normativas oficiais. Porém, ainda que os processos sejam abertos, existem etapas suprimidas, por exemplo a fase de elaboração do PP online da SME de Campinas-SP. O fato do PP só ser

exposto ao público após homologação impossibilita que ações participativas e um movimento de pertencimento e corresponsabilidade permeiem o processo.

Quanto à categoria limitação, verificou-se que a estrutura do PP apresenta várias propostas ligadas aos conceitos abordados na seção teórica desta dissertação, indicando que se realize um trabalho participativo e emancipatório, a partir de colegiados, com a possibilidade de construção coletiva de regras de convivência entre outros; mas, ao mesmo tempo, apresenta restrição quando estipula sequenciamento, campos específicos para preenchimento, espaços direcionados, como no tópico destinado aos planos de trabalhos da escola. A plataforma online possui três etapas estruturadas e não apresenta abas onde podem ser inseridas outras propostas ou efetuar construção em um formato diferenciado. As limitações alertam-nos para um ponto abordado por Barroso (2004, p. 67) em seus estudos sobre as políticas públicas em Portugal, facilmente transmutada para a realidade do nosso país. Segundo o autor, há uma estratégia política que combina um discurso inovador, com propostas de inovação e uma prática conservadora baseada em burocracia e centralização.

A categoria tempo chama-nos a atenção, apesar de ser um plano bienal, com alterações dos planos de trabalhos e quadros estruturais anuais. Consideramos que os prazos estabelecidos dificultam as ações coletivas. O cronograma disponibilizado na aba de documentos mostra o indicativo do tempo:

Imagem 18 – Cronograma para a elaboração e homologação do PP online da SME de Campinas-SP.

Resolução SME n° 16, de 28 de novembro de 2018, publicada no DOM de 30/11/2018
(Republicado o Anexo único por conter alterações)

ANEXO ÚNICO CRONOGRAMA

AÇÃO na plataforma digital: https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/	RESPONSÁVEIS	DATA/PRAZO
Disponibilizar a plataforma para inserção do Projeto Pedagógico	IMA	A partir de 07 de janeiro de 2019
Inserir o Projeto Pedagógico na plataforma	Equipe Gestora	Até 28 de março de 2019
Leitura, análise e adequações ao Projeto Pedagógico	Equipe Gestora Supervisor Educacional	Até 23 de abril de 2019
Emitir Parecer pela homologação do Projeto Pedagógico	Supervisor Educacional	Até 26 de abril de 2019
Homologar o Projeto Pedagógico	Representante Regional	Até 30 de abril de 2019
Inserir os planos individuais de ensino/trabalho	Professores	Até 12 de abril de 2019
Ratificar os planos de ensino/trabalho individuais	Orientador Pedagógico	Até 20 de maio de 2019
Consolidar os planos de ensino/trabalho individuais	Diretor Educacional	Até 27 de maio de 2019
Validar os planos de ensino/trabalho individuais	Supervisor Educacional	Até 31 de maio de 2019

Campinas, 28 de novembro de 2018

SOLANGE VILLON KHON PELICER
Secretária Municipal de Educação

Fonte: Imagem da plataforma da SME capturada pela autora.

Observa-se que o tempo para preenchimento da escola é de aproximadamente três meses, visto que os períodos letivos se iniciam invariavelmente no mês de fevereiro. São mais de 20 itens a serem escritos (quando necessário elaborá-los por completo), a começar pela avaliação do PP do ano anterior e tantos outros planos. Nesse sentido, a participação de todos os membros da equipe e da comunidade seria imprescindível, tendo como exemplos os planos de trabalho da U.E. no que se refere a sua estrutura física e estratégias de acompanhamento e avaliação do PP em curso, entre outros. Consideramos também essencial a construção de uma apresentação da escola e seus principais objetivos com base em indicativos da comunidade, dos alunos, das pessoas que nela estão e trabalham, que exige pesquisa e compilação de resultados estatísticos.

A construção do PP online acontece concomitantemente às ações escolares rotineiras, que ocupam quase todo tempo da equipe, restando muito pouco para reflexões e encontros com os colegiados. Identificamos ser a falta de tempo possível elemento desencadeador de práticas estagnadas e escritas de documentos pouco significativos. É possível que alguns gestores cumpram com a obrigação da escrita e tantos outros selecionem apenas alguns tópicos para construção coletiva, em decorrência da obrigatoriedade de entrega dentro dos prazos curtos pré-estabelecidos.

Para Lahuerta (2020, p. 369), é urgente compreendermos as expressões neoliberais no espaço educativo. O fator tempo suprimido está ligado à ideia da racionalidade econômica. De acordo com ele, “tudo o que mobilizar outros valores e exigir um ritmo mais lento é visto como anacrônico, como algo que não faz mais sentido, pois sinônimo de “perda de tempo” e de gasto inútil”. Os movimentos em favor do interesse público, baseados no diálogo e em articulações, requerem tempo, o que indica que reivindicar maior prazo para realizar algumas ações nas escolas, tais como a elaboração do PP, consiste em um movimento político em favor da construção da autonomia.

De acordo com as características apresentadas pela plataforma, fica patente a dificuldade de organizar um trabalho sistematizado com os colegiados em decorrência do limite de tempo. Esse aspecto leva ao encaminhamento de práticas automatizadas, desvinculadas das premissas democráticas da elaboração coletiva e do consenso (HABERMAS, 2014). Nesse formato, voltamos às validações dentro de

um contínuo hierárquico, no qual o orientador pedagógico ratifica os planos individuais, o diretor consolida-os, a supervisão escolar indica ajustes, caso sejam necessários, valida e, posteriormente, o Representante Regional homologa. Não há tempo para encaminhamentos e discussões entre os diferentes agentes escolares, famílias e comunidades.

Embora não tenhamos como foco a análise dos ícones distintos colocados no corpo do PP online da SME de Campinas-SP, entendemos ser prudente falar sobre eles, pois indicam quais são as temáticas de valor para o município. Na segunda aba do projeto, encontram-se todos os itens para inserção de conteúdo. O primeiro, caracterização e organização pedagógica, é o mais extenso e contempla tanto documentos para a regulamentação da escola, apresentação dos profissionais e matriz curricular, como também os espaços físicos e estruturais. No segundo estão as seções de avaliação do ano anterior e dos procedimentos de avaliação para o ano em curso. No terceiro, todos os planos da escola para o alcance dos objetivos propostos.

Ademais, há orientações para que os textos a serem inseridos sejam provenientes de articulações coletivas, exceto aqueles que migram de outros sistemas, como é o caso do calendário escolar e quadro de profissionais. Observa-se que, para a escrita da proposta curricular da unidade, a elaboração e escrita dos planejamentos, projetos e planos diversos, incentiva-se a participação de todos os membros e colegiados, porém, ao triangularmos a análise de conteúdo com as categorias apresentadas e a possibilidade de construção autônoma, descobrimos que, embora ocorra um direcionamento em favor da construção autônoma e coletiva, a dualidade de propósitos dá-se nas limitações impostas pelo sistema, descritas anteriormente como a falta de tempo, limitações e acessos restritos.

Dagnino (2004, p. 144) alerta para a necessidade de investigação empírica de projetos políticos, visto que há um movimento em favor do deslocamento de sentido. Do mesmo modo que se projeta uma cultura mais igualitária, há um confronto com o autoritarismo estrutural da sociedade brasileira. Para a autora, a democracia elitista e restrita tem caracterizado o projeto dominante nessas últimas décadas. O desvelar da dualidade colocada pelos interesses neoliberais pode se dar pelo olhar criterioso, respaldado pela ciência. Assim, lutar pela democracia não pode ser um movimento ingênuo, em benefício do mesmo padrão de sociedade desigual, é preciso compreender quais lutas favorecerão o bem comum.

Com esta análise, explicamos que a plataforma PP online da SME de Campinas-SP é um documento que anuncia a transparência, propicia o acesso público por meio da plataforma, incentiva a participação e a emancipação em suas normativas, contudo apresenta amarras no que diz respeito ao seu acesso no momento da construção, a sua estrutura fixa e sequenciada, além do curto espaço de tempo para efetivação do processo. Tais entraves dificultam o exercício da gestão democrática, baseada em processos de interação, por meio do diálogo igualitário, da tomada de decisões com base em consensos e da corresponsabilidade de todos os envolvidos com o projeto de escola. Como possível resposta ao objetivo geral desta pesquisa, no que se refere à estrutura da plataforma, afirmamos a possibilidade de os documentos orientadores contribuírem para a gestão democrática, conquanto seja possível observar que ainda há intencionalidade de domínio e práticas de controle, porém as limitações aqui apresentadas, sobretudo o fator tempo, inviabilizam práticas participativas, essenciais à democracia deliberativa (HABERMAS, 2014).

À escola cabe a difícil tarefa de compreender o universo no qual está inserida e as tensões existentes entre os interesses políticos e sociais, assumindo o papel transformador em busca da oferta de uma educação de qualidade social. Com base na conscientização, trabalho coletivo e estudo, deve ser possível delinear seus objetivos de maneira que sejam satisfeitas as exigências legais quanto a sua democratização, assumindo a autoria de projetos libertadores e/ou emancipatórios.

Na próxima subseção, apresentamos a relação entre as normativas dadas pelos documentos públicos para a construção do PP online da SME de Campinas-SP e a apresentação da plataforma, de maneira que sejam analisadas as possibilidades de construções de projetos autônomos a partir da gestão democrática.

4.3 As relações entre a plataforma do Projeto Pedagógico online da SME de Campinas-SP e as concepções de políticas públicas educacionais dos documentos orientadores

Passados mais de 20 anos da promulgação da LDBEN (BRASIL, 1996), ainda voltamos nossos olhares para o estudo da gestão democrática e participativa, fato este que indica lacunas e objetos de estudo para pesquisas. Felix e Schefer

(2020, p. 82) explicitam a importância da educação pela e para a democracia, entendendo ser a escola o principal lugar para elaboração de dinâmicas que atendam a tal demanda social. Os autores salientam que a construção responsável do PP e a formação de Conselhos Escolares potencializam as bases para o exercício democrático. Portanto, apresentamos nesta subseção evidências encontradas na análise de conteúdo dos documentos orientadores para a construção do PP online da SME de Campinas-SP e da estrutura da plataforma sobre as possibilidades do exercício de um trabalho autônomo e participativo, intrínseco à gestão democrática.

Considerando que as escolas públicas estão inseridas em um sistema, faz-se necessário compreendermos as ideias centrais das normativas que orientam todos os processos. Embora no texto da CF (BRASIL, 1988) e da LDBEN (BRASIL, 1996) a gestão democrática seja de responsabilidade do que das secretarias de educação e das escolas pertencentes ao sistema, na análise da Lei Municipal nº 12.501 (CAMPINAS, 2006), observamos que o município presa pela gestão democrática, validando o que as referidas leis da esfera federal preveem, apontando para que as escolas atuem mediante esse princípio, assumindo-o como prerrogativa da educação do município.

Não obstante, foi levantado que a categoria gestão democrática é pouco representativa na análise de incidência agregada do *corpus* de documentos, fato que possibilita diferentes interpretações. Conceitos centrais vinculados ao exercício da democracia aparecem de maneira pouco representativa, como é o caso da autonomia, da participação e da transparência. Mesmo que o resultado da análise agregada não seja satisfatório, apontamos como positivo o fato da SME de Campinas-SP, ao definir seu sistema de ensino, afirmar que a gestão dos ambientes educativos deverá ser de cunho democrático. Para compreender as possibilidades de elaboração de um PP nesses moldes, buscamos evidências como o incentivo à autonomia e à participação dos diferentes membros da comunidade escolar nos colegiados.

No que concerne à autonomia, identificamos na análise de conteúdo do *corpus* dos documentos e das possibilidades colocadas pela plataforma PP online da SME de Campinas-SP indicativos de contradições dentro do processo democrático, pois o conceito mostra-se pouco representativo. A Resolução nº 16 (CAMPINAS, 2018), que orienta a construção do PP online, não apresenta sequer

uma vez o conceito de autonomia, o que, no índice de incidência agregada dos 11 documentos pertencentes ao *corpus* de análise, reaparece com pouca representatividade da categoria, 41 das 837 QS contêm tal categoria.

Segundo Rosa, Silva e Alencar (2019, p. 07), é possível, por meio da gestão democrática, construir formas autônomas para organizar-se e tomar decisões em função dos objetivos educativos traçados, mas as evidências que obtivemos nesta pesquisa levam-nos a indagar sobre a relatividade das possibilidades. Analisando a estrutura do PP online em formato pré-moldado, impondo limitações para a sua construção, agregando ao fato de que o acesso público só acontece após a elaboração já concluída e homologada, desvelamos quão poucas são as possibilidades de sua construção autônoma. Tal aspecto fez-nos entender que parte da dificuldade da implementação da gestão democrática ocorre na elaboração de políticas públicas dúbias, cujo discurso é emancipatório e a prática, embora revestida do mesmo discurso, impõe limites a esse projeto social.

Para Dagnino (2011, p. 388), “a democracia é uma condição necessária para construir um Estado que promova o bem-estar das maiorias”, porém, se restrita ao discurso político e sem relações com as ações cotidianas, pode implicar em ações automatizadas, com articulações de assembleias, sem o compromisso em favor da melhoria da qualidade de ensino e/ou transformação social. O discurso reveste-se de inovação, no entanto as ações conservadoras e reprodutivistas permanecem. Ademais, a autora afirma que agir em um ambiente de democracia a participação, em um país onde os contrastes sociais são significativos, requer habilidades complexas ligadas às ferramentas de gestão. Consideramos que conhecimentos legais e teóricos sejam essenciais para o engendramento de ações assertivas, afirmando, assim, que estudos científicos voltados a essas temáticas deveriam repercutir de maneira mais significativa nas escolas de educação básica brasileiras.

O baixo índice de incidência na categoria autonomia, assim como as barreiras apresentadas pela plataforma PP online da SME de Campinas, nos leva à Barroso (2004), que aborda a autonomia relativa, a qual, segundo ele, está “condicionada quer pelos poderes de tutela e de superintendência do governo e da administração pública, quer do poder local, no quadro de um processo descentralizado” (p. 70). Para o autor, mesmo quando o poder público fomenta processos autônomos, há na antemão uma preservação do papel regulador do Estado e da sua administração. Podemos exemplificar com a análise da categoria validação do PP online da SME

de Campinas-SP, em que foi identificado que o documento, cujo acesso não é público durante o processo de elaboração, passa pela validação dos gestores escolares, supervisores e representantes regionais, mantendo os moldes hierárquicos e reguladores. Além disso, o autor afirma (p. 50) que a autonomia raramente ultrapassa as barreiras do discurso político, porém é uma “ficção necessária”, pois é impossível imaginarmos o funcionamento democrático das escolas sem a efetiva capacidade de definirem suas normas, regras e tomarem suas próprias decisões.

Com base no pressuposto de que as escolas se mantêm presas em padrões arcaicos, Paro (2010, p. 777) aborda a necessidade de reformulação da configuração administrativa e didática das escolas de educação básica, para o avanço da democracia e a formação integral do ser humano histórico. Para tanto, é preciso que os espaços de participação e de diálogo estejam presentes desde a elaboração de propostas até sua execução, acompanhamento e avaliação.

Por meio da análise de conteúdo dos dois primeiros documentos, LDBEN (BRASIL, 1996) e Resolução nº 16 (CAMPINAS, 2018), foi possível identificarmos que o indicativo de que o PP online seja construído e acompanhado pelo coletivo é presente, mas a incidência da categoria participação é pouco representativa. O quadro muda de 8,4% para 10,8% quando apresentamos a incidência agregada dos 11 documentos do *corpus* da pesquisa. Com a leitura qualitativa, foi possível percebermos que a diferença ocorreu porque um dos documentos da nova fase analisada é o PME (CAMPINAS, 2015), elaborado por uma comissão mista de educadores e pessoas da sociedade civil, e outros sete são diretrizes, a maior parte produzida por colegiados com as mesmas características (CAMPINAS, 2018; BRASIL, 2001; BRASIL, 2009a; BRASIL 2009b; BRASIL, 2010a; BRASIL 2010b; BRASIL 2010c).

Nesse sentido, parece claro que documentos elaborados por coletivos valorizam a participação e a vinculam como fator importante para o alcance de objetivos, revelando o compromisso em formalizar algo em favor do bem comum no movimento de corresponsabilização suscitado pela democracia. Ainda que a categoria participação apresente relevância estatística, encontramos entraves na análise da plataforma PP online. A restrição de acesso ao membros escolares e comunidade impossibilita uma participação direta. Também se espera que a equipe gestora reproduza documentos construídos pelo coletivo nos espaços de escrita da

plataforma, porém inferimos que o distanciamento da execução e acompanhamento abrem lacunas quanto à participação no processo. A validação dos documentos já inseridos não é feita previamente pelos membros da comunidade, visto que não há acesso durante o processo; são responsáveis por isso os gestores, supervisores e representantes regionais, cumprindo uma ordem hierárquica de regulação.

Na análise de conteúdo, a categoria tempo ganhou destaque, visto que, para a elaboração e inserção dos tópicos do PP online, estabelece-se o prazo de cerca de três meses. Desse modo, mesmo que a intencionalidade do diretor e demais membros que compõem o universo escolar seja de construção coletiva, o tempo proposto impossibilita tais ações. Para Lahuerta (2020, p. 368), a vitória do neoliberalismo já ocorreu, pois enfrentamos a égide da aceleração sem justificativa, pela qual há sensação de que os tempos estão ocupados e, por serem escassos, destinam-se aos interesses pessoais. As ações reversas devem ser fruto de reflexões, cujo interesse seja transformar a sociedade que já não mais atenta-se aos interesses comuns.

Com base em nosso referencial teórico, é possível afirmarmos que a participação é essencial na construção de um PP autônomo, aspecto que nos levou à escolha da temática desta pesquisa. Silva e Conti (2014, p. 200), em seu artigo sobre o PP, explicam que as evoluções nesse sentido são mais teóricas do que práticas. Para os autores, o documento acaba retratando o cumprimento de uma formalidade, com aspectos pouco representativos ou orientadores para a escola. Citando Arroyo, eles afirmam que aqueles que atuam na elaboração são os que já sabem participar e ainda, muitas vezes, não são aceitos, por não se adequarem às formas previstas pelo sistema, evidenciando a manutenção da ação autoritária dentro de um processo participativo. Baseados nessa afirmação, os autores alertam para a necessidade de identificarmos a autoridade revestida do discurso democrático. Na pesquisa por eles realizada, encontramos evidências de que muitos gestores escolares autoproclamam a democracia e, na contramão, negam a participação do conjunto de agentes na elaboração do PP. Identificar as contradições é ponto de partida para mudanças.

Nesta pesquisa, uma análise que corrobora a ligação direta entre a participação e a gestão democrática é a apresentação do mapa de intersecções entre as categorias, no qual diversas QS foram duplamente classificadas. Dessa maneira, evidenciou-se o papel fundamental da participação na gestão democrática

das escolas públicas.

Habermas (2014) defende a retomada da democracia deliberativa nos espaços públicos, entre eles a escola, por meio da participação que, por sua vez, se constrói pelo diálogo igualitário. Dialogar de maneira igualitária, sem pretensão de poder (FREIRE, 1987), é algo que se aprende. Portanto, participar em espaços livres e democráticos deve ser ação prevista nas escolas que considerem a educação escolar como um dos possíveis caminhos para a emancipação social.

Destarte, afirmamos que na análise de conteúdo da plataforma identificamos que a participação é restrita, até mesmo entre os membros da equipe gestora, não pela impossibilidade do acesso, mas por limitações impostas por processos estanques que engessam a elaboração criativa e livre de amarras impostas pelo sistema.

Voltando para a temática dessa pesquisa: autonomia e participação na elaboração do PP online da SME de Campinas-SP, podemos compreender que a autonomia proposta pela LDBEN (BRASIL, 1996), que em sua apresentação por meio das palavras progressiva e graus, sem aporte de formas de mensuração, acabam por dar aos sistemas a possibilidade de regulação e construção de propostas autônomas, fato esse condizente com a proposta democrática, porém propiciador de atos negligentes pelos entes federados. O desejo de manutenção do *status* regulatório do poder público, ressaltado por Barroso (2004), cria essa dicotomia entre o conceito e a intencionalidade.

A transparência das normativas públicas, em especial na atualidade, favorecida pela tecnologia, possibilita o acesso dos diferentes membros da sociedade. Compreendemos ser esse um fator positivo quanto à veiculação do PP online por meio da plataforma com acesso público. Porém, percebemos que a baixa incidência da categoria se apresenta nas normativas e nas orientações voltadas aos trâmites das unidades escolares. Voltamos a lembrar que a disponibilização pública do PP online só é feita após homologação, o que demonstra que os processos de elaboração e acompanhamento não seguem o princípio da transparência.

Assim como esperado de leis que seguem preceitos democráticos, a categoria de maior incidência foi a de garantia do direito à educação, com 35,6% de representatividade dos dados agregados. Observamos que a LDBEN (BRASIL, 1996) aponta para esse aspecto com maior ênfase, fator justificável pela função de tal documento assegurar o direito social à educação a todos os estudantes

brasileiros. No *corpus* de documentos, identificamos que as demais leis acrescentam formas de garantir os direitos enfatizados pela primeira, como o atendimento educacional especializado, o direito de acesso e permanência, a regulamentação de matrícula na educação infantil e ensino fundamental, entre outros manifestos que amparam a garantia de acesso e permanência. No que diz respeito a essa categoria, não percebemos entraves no direito de acesso, aspecto evidenciado na Resolução CNE/CEB nº 06 de 20 de outubro de 2006 (BRASIL, 2006), que define Diretrizes Operacionais para a matrícula de ensino fundamental e educação infantil. A plataforma também apresenta ícones com propostas ligadas a um projeto democrático que considere o direito de todos. Quanto à definição da educação ofertada, buscamos indicativos de outra categoria, a de qualidade social da educação, com índices tão expressivos quanto aos de direito fundamental à educação. Compreendemos que, ao tratar ambas com a mesma representatividade, as políticas públicas indicam-nos que a garantia do direito só acontece quando amparada pelo formato de uma educação que prese por aspectos sociais, equitativos e culturalmente significativos.

Na incidência agregada do *corpus* de documentos investigados para a elaboração do PP online da SME de Campinas-SP, a categoria qualidade social da educação aparece com a representatividade equivalente a da categoria direito à educação, com 34,2%. Essa evidência demonstra que, além da garantia da oferta, políticas públicas educacionais têm também se voltado à qualidade da educação básica ofertada a crianças e jovens, qualidade educacional que se tornou quase um slogan de governos orientados pela lógica do mercado. Segundo Silva (2009, p. 225), enfrentamos hoje o domínio de uma cultura educacional e escolar muito influenciada, ainda que de forma velada, pelos ditames do Banco Mundial, que demandam dos países o alcance de metas educacionais, em uma lógica neoliberal, isto é, o que importa é que todos completem a educação básica para que possam trabalhar e consumir. Esse encaminhamento tem sido delineado pelas avaliações externas, que aferem os resultados da educação básica em todo o Brasil. Ao contrário disso, para a autora, a qualidade social da educação baseia-se em

princípios políticos que se fundam na busca pela emancipação, ajustando-se a um conjunto de elementos e dimensões socioeconômicas apresentadas no modo de viver dos estudantes, a fim de que objetivos comuns, traçados pela sociedade, sejam alcançados.

Compreendendo que os universos escolares são plurais e que a busca pela emancipação emana do desejo da equipe e comunidade que ali estão. Amparamo-nos na proposta de Freire (2001, p. 20), que orienta os educadores em relação à necessidade da descoberta de formas pelas quais podem contribuir para que o mundo seja mais humano, onde ocorra a validação da unidade na diversidade⁹

Souza (2019) contribui com essa visão, apresentando em seus estudos possibilidades em meio às limitações e dificuldades impostas pelos sistemas. De acordo com o autor, o panorama geral é positivo, porque há mudanças no perfil de gestão democrática das escolas que podem estar conectadas a melhorias nos processos de ensino e aprendizagem.

Fatores positivos à gestão democrática das escolas públicas foram identificados nesta pesquisa, como a ênfase na garantia do direito à educação e subsídios à participação tanto nas normativas como na plataforma para a elaboração do PP. Além disso, ela garante algum acesso e transparência ao PP, quando pronto. Foram encontradas nas QS categorias que podem contribuir para que nas escolas o PP seja elaborado tendo como objetivo a oferta de educação de qualidade social. As limitações, expostas anteriormente, indicam especialmente a falta de condições para que a construção do PP seja suficientemente autônoma, como a exiguidade do tempo para essa elaboração, além do acesso geral só ser permitido quando o documento já está pronto.

Desse modo, nossos resultados levam-nos a constatar que não é possível afirmar que a construção do PP online, com a estrutura que possibilita e regula esse processo, seria suficiente para a sua elaboração autônoma e participativa nas escolas, entretanto, a plataforma e as normativas não são em si impeditivas. Intuímos que aproveitar a agilidade da plataforma para fazer desse processo um

⁹ De acordo com Freire (2003), o termo “unidade na diversidade” refere-se a uma perspectiva intercultural de entendimento das relações entre os sujeitos com base no diálogo intersubjetivo, que não se pauta apenas no reconhecimento da diferença entre as culturas, mas sim no interior delas como riquezas humanas.

movimento democrático depende também dos agentes escolares, do quanto acreditam na importância da autonomia, da participação e da democracia, e também em sua capacidade de mobilizar a comunidade escolar em torno desse objetivo.

Finalizamos, assim, a organização e interpretação, com base em nosso referencial teórico, dos dados levantados na análise de conteúdo do *corpus* de documentos orientadores para a construção do PP e da plataforma PP online da SME de Campinas-SP. Na próxima subseção, apresentamos possibilidades de mudanças, a fim de que a autonomia e participação possam ser ações cada vez mais presentes nas escolas do município.

4.4 Autonomia e participação na elaboração do Projeto Pedagógico online da SME de Campinas – SP

Para Silva e Conti (2014, 209), o PP é um dos documentos que apresentam as formas mais avançadas de aprofundar experiências democráticas e participativas, produzindo criativas maneiras de autonomia relativa nas escolas. Conforme os autores, a boa compreensão dos conceitos democracia, participação e autonomia é ponto de partida para a construção de um documento emancipatório. Para isso, propõem que os próprios atores da construção coletiva reflitam sobre conhecimento prévio acerca das temáticas, de modo que construam um planejamento.

Na busca pela compreensão de como os documentos direcionam e permitem que a gestão democrática aconteça nas escolas, dentro do recorte do sistema educacional de um município, construímos esta pesquisa, partindo do seguinte questionamento: como a SME de Campinas-SP concebe a autonomia concedida pela LDBEN (BRASIL, 1996) e orienta a construção do PP online, colaborando para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas?

A compreensão de que a legislação educacional regula a vida nas escolas levou-nos a buscar nelas indícios de sua intencionalidade em relação à democratização, pois a educação de qualidade está diretamente ligada à gestão democrática (OLIVEIRA; LIMA; CARVALHO, 2020, p. 125). A análise documental das normativas reguladoras da construção do PP indicou incidências agregadas das

categorias gestão democrática e participação, a primeira com 6,3% e a segunda com 10,8% de representatividade. Se inferirmos que ambas são interdependentes, chegamos em um índice significativo. Na busca pela representação de cada categoria individualmente, identificamos textos nos quais essa incidência é maior, como na Lei Municipal de nº 12.501 (CAMPINAS, 2006), que institui o sistema municipal de ensino de Campinas-SP, na qual a gestão democrática é abordada com maior ênfase. Nela são apresentados os ideais centrais para o exercício da função dos gestores e suas respectivas responsabilidades.

Embora seja possível perceber que há um dispositivo legal que apoia o exercício da democracia, notamos a responsabilização dos gestores das escolas, sobretudo do diretor, para levar adiante esse processo frente a diversos entraves já abordados nesta dissertação. Atribuir a gestão democrática primordialmente ao diretor da escola vai contra dois aspectos intrínsecos a ela: a desconcentração de poder e a descentralização das decisões. Desse modo, trata-se de uma contradição, pois a democracia não é implantada de cima para baixo, mas construída de forma coletiva e compartilhada, tampouco o sistema de ensino que estamos estudando assume qualquer responsabilidade sobre o desenvolvimento democrático das escolas de sua rede. Assim, o diretor encontra-se sozinho para mobilizar os demais agentes escolares tendo em vista a elaboração de um PP participativo, o que demanda dele conhecimentos e experiências que, provavelmente, muitos dos diretores não possuem.

Outrossim, a participação faz-se mais presente nas Diretrizes (CAMPINAS, 2018; BRASIL, 2001; BRASIL, 2009a; BRASIL 2009b; BRASIL, 2010a; BRASIL 2010b; BRASIL 2010c), que, em sua maioria, são elaboradas por comissões mistas compostas por membros do quadro de educação e da sociedade civil, o que pode indicar que há o desejo de participação e/ou a participação é considerada relevante, pelo menos pelos elaboradores das diretrizes. Desse modo, entendemos que, por vezes, o termo gestão democrática não aparece de maneira clara na legislação, porém outros conceitos intrínsecos a sua implementação, como a participação, estão melhor representados. Apesar de as ações na elaboração do PP online da SME de Campinas-SP esbarrem principalmente nas limitações da plataforma, cujo acesso é restrito a gestores escolares e educacionais e o tempo para a construção é rigidamente estabelecido, entendemos que os avanços apresentados são significativos. Também analisamos que a participação e a gestão democrática são

entendidas como importantes para os elaboradores da plataforma, mas a maneira pela qual orientam e administram a construção do PP das escolas por meio dela ainda é fortemente regulamentada, hierarquicamente demarcada e burocraticamente posta em prática, aspectos que fragilizam e desconfiguram o processo das escolas em direção ao fortalecimento da participação e à implantação da gestão democrática.

Na elaboração de um projeto educativo, é necessário enxergarmos a escola e sua relação direta com a sociedade, que atualmente tem sido marcada pelo consumismo, individualismo e competitividade. A proposta de emancipação ampara-se na construção de pautas participativas, que façam florescer cidadãos autônomos e conscientes do contexto em que vivem, pessoas que possam propor e promover mudanças. Para Rosa, Silva e Alencar (2019), a escola pode ser considerada lugar de aprendizagem, com a intencionalidade de cumprir funções políticas e sociais, como a socialização do saber e o direito de acesso para todos. Os autores afirmam que a concepção democrática implica na relação orgânica entre a direção e a participação da equipe e dos diferentes membros da comunidade. Ao apresentarmos a estrutura da plataforma, identificamos barreiras para a efetivação dessa relação, pois o acesso ao processo de construção da identidade escolar é facultado apenas à equipe gestora, e sua validação é feita por ela mesma e por seus pares na SME, o que significa uma autonomia bastante restrita das escolas. Mesmo em escolas em que há vontade e mobilização para promover a democracia, inferimos que os processos tendem a ser fruto de lutas cotidianas por encontros rápidos, muitas vezes pré-formulados pela direção escolar.

Mühl (2011), ao apresentar a teoria habermasiana, afirma que o mundo sistêmico possui mecanismos de regência e controle que favorecem a autorreprodução, fato ligado ao desejo da manutenção do controle social. Nesse raciocínio, a escola, como instituição social, incorpora a racionalidade do sistema dominante. Essa premissa foi evidenciada pela ausência de subsídios para a construção autônoma do PP online na Resolução SME nº 16 de 28 de novembro de 2018 (CAMPINAS, 2018), documento que estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do PP. Se a escola reproduz os valores da sociedade e das políticas públicas e se o capital e individualismo são primordiais dentro dos projetos neoliberais, como é possível a existência de normativas que defendam de maneira explícita a autonomia e emancipação? Compreendemos,

nesse sentido, que o interesse dos sistemas de ensino reside principalmente em resultados educacionais positivos, tangíveis do ponto de vista mercadológico, isto é, que continuem reforçando a ideia de que a qualidade da educação reside na formação do cidadão trabalhador-consumidor, que se coaduna com os princípios do neoliberalismo em uma economia mundial globalizada.

A autonomia, pilar da democracia, como categoria na análise de conteúdo, aparece de maneira pouco expressiva, com 4,9% de representação no índice de QS, agregada ao *corpus* dos 11 documentos norteadores para a construção da plataforma. Barroso (2004) corrobora essa reflexão ao definir que nos sistemas públicos a autonomia é relativa, uma vez que não há a intencionalidade de abrir mão do poder, o que se pretende é delegar responsabilidades. Dagnino (2004) reforça esse argumento, afirmando que o discurso inovador sobre democracia não condiz com a prática, de modo que enxergar as dissonâncias nos processos é primordial na busca por mudanças conscientes.

Habermas (2014) vislumbra a possibilidade de transformações sociais. Para ele, a escola deve ser lugar do indivíduo desenvolver coletivamente a sua racionalidade. A convivência democrática, por meio de assembleias que tenham como prerrogativa o diálogo e o consenso, tem potencial transformador em favor de uma educação humanizada, voltada ao bem comum. Em um ambiente onde se aprende a discutir ideias, promover o diálogo não deveria ser um grande desafio, porém, como afirma Lahuerta (2020), o contraponto para essa proposta encontra-se na cultura da sociedade da informação, na qual os tempos são dados como raros, pouco disponíveis para assuntos que envolvam a coletividade.

Esse aligeiramento faz-se presente na exiguidade do tempo concedido pela plataforma para a elaboração do PP e da automatização de suas etapas, o que faz com que as equipes gestoras estejam sujeitas à plataforma, que tenham que obedecer às suas exigências. Trata-se da colonização da escola pelo sistema – neste caso específico, o educacional, que concede a elas uma ferramenta para que construam um documento pretensamente democrático. Nesse sentido, compreendemos que estamos ainda distantes da democratização das escolas públicas, processo que deve estar sendo prejudicado pelo atual retrocesso da democracia em nossa sociedade. No entanto, todos esses entraves não podem nos impedir de continuar lutando por escolas públicas cada vez mais autônomas, participativas e democráticas e, para isso, devemos planejar e implementar ações

concretas.

Com base no exposto, afirmamos que, embora pouco representativa nas incidências das análises de conteúdo, a gestão democrática fortalece-se com o conceito de participação. Amparados na análise de Lahuerta (2020) sobre a descrença popular daquilo que é público, entendemos que a escola deve ser lugar onde se aprende a agir democraticamente, fato que só será possível a partir da participação e autonomia. Identificamos como avanços as orientações dadas pelas normativas e pelos direcionamentos nos ícones da plataforma, para que a construção do PP online da SME de Campinas-SP seja coletiva, já os impeditivos evidenciados por esta pesquisa podem ser considerados desafios a serem vencidos por meio de PP voltado à melhoria da qualidade social da educação, tanto para o poder público como para as escolas.

Entretanto, ainda que os indicativos sejam fonte de informação para ambas as instâncias, compreendemos que a intencionalidade e o poder de atuação são distintos. As instituições educativas são dependentes das normativas públicas e qualquer ato que ultrapasse as barreiras será fruto de lutas em favor de mudanças. Considerando os conceitos principais desta subseção, gestão democrática, participação e autonomia, o menos representativo nos resultados da análise de conteúdo foi o conceito de autonomia. Infere-se que a justificativa para isso se vincula à intencionalidade política em manter o controle das ações das instituições escolares, aspecto entendido por Barroso (2004) como autonomia relativa. Logo, entendemos que as escolas se amparam nas QS das normativas sobre a gestão democrática e buscam, nos poucos espaços de tempo, exercer a sua autonomia relativa em favor da oferta de uma educação de qualidade social para todos, mas encontram barreiras, especialmente no que diz respeito à possibilidade de construção de um PP autônomo e sem limitações.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A escolha da temática gestão democrática das escolas públicas de educação básica justifica-se por identificarmos que, passados 33 anos da promulgação da CF (BRASIL, 1988), voltamos ainda o nosso olhar para os conceitos democráticos e ações oriundas do exercício da democracia, não consolidada nos ambientes escolares. Para nortear a reflexão, optamos por dois conceitos intrínsecos à gestão democrática, participação e autonomia, os quais definem o tema e o título desta dissertação. Tendo como intuito desenvolver uma pesquisa que possibilite avanços da educação, buscamos algo representativo, o PP, pois compreendemos ser este um documento identitário da escola, com potencial emancipador e inovador, capaz de promover mudanças estruturais e epistemológicas (VEIGA, 2003).

Cabe ressaltar que a pesquisa em educação, advinda do contexto escolar (ABDIAN, 2020), tem potencial transformador. A questão central sobre como a SME de Campinas-SP concebe a autonomia concedida pela LDBEN (BRASIL, 1996) e orienta a construção do PP online, colaborando para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas, levou-nos à organização da metodologia, tendo como instrumento a análise de conteúdo dos documentos orientadores para a construção do PP da SME de Campinas-SP, sendo os de maior representatividade os dois citados na redação da questão. De maneira congruente, utilizamos a mesma metodologia para a análise qualitativa da estrutura da plataforma PP online da SME de Campinas-SP.

Para a fundamentação teórica, base de toda a reflexão desenvolvida nesta dissertação, organizamos um roteiro com autores que acreditam na possibilidade de mudança das estruturas sociais, além de agregarmos nas discussões apontamentos dos estudos correlatos levantados nos últimos cinco anos acerca das temáticas centrais.

A sistematização do referencial teórico e dos procedimentos metodológicos possibilitou-nos investigar a plataforma e os documentos e, conseqüentemente, chegar aos resultados. Fundamentados nos conceitos principais selecionados pelas pesquisadoras, gestão democrática, autonomia e participação na elaboração e avaliação do PP online da SME de Campinas - SP, evidenciamos que a autonomia proposta pela LDBEN (BRASIL, 1996) da abertura para que os entes federados definam como melhor estruturar os seus respectivos sistemas, porém, verificamos que tal abertura, embora condizente com a proposta democrática, propicia que os estados e municípios protelem a elaboração de propostas autônomas ou então

utilizem dessa prerrogativa para a elaboração de propostas ligadas aos interesses neoliberais. Esse fato é ressaltado na análise de conteúdo, quando no principal documento norteador para o planejamento, elaboração e avaliação do PP online, a Resolução nº 16 (CAMPINAS, 2018), o conceito não está presente. Ademais, no momento de investigação dos resultados das incidências agregadas dos 11 documentos pertencentes ao *corpus*, notamos que o conceito é pouco representativo, o que nos levou à consideração de que os documentos utilizam o discurso democrático, mas revestem-se de mecanismos de autoridade e controle, concedendo às escolas uma exígua margem para desenvolver sua autonomia, denominada por Barroso (2004) como autonomia relativa.

Esse raciocínio fortalece-se ao identificarmos na estrutura da plataforma que acessos, transparência e validação são etapas exclusivas dos gestores educacionais e escolares durante a elaboração do PP online da SME de Campinas-SP, para os quais, contraditoriamente, são dadas orientações voltadas a uma construção coletiva do PP. Existe, nesse aspecto, uma determinação fortemente hierárquica e burocrática do sistema de ensino, disfarçada de estratégia democrática de elaboração do PP. Sistemas e escola tende a agir dramaturgicamente, isto é, o sistema usa do discurso de que a proposta de elaboração do PP online é democrática e as escolas são instadas pelos mecanismos da plataforma a não somente obedecer às determinações do sistema, mas também a reproduzir diálogos dissociados das ações coletivas.

O resultado do conceito de participação, na análise de conteúdo definido como categoria, mostra-se com baixo índice de incidência na LDBEN (BRASIL, 1996) e na Resolução nº 16 (CAMPINAS, 2018), porém, na incidência agregada dos 11 documentos pertencentes ao *corpus*, possui uma representatividade expressiva. Ao buscarmos a razão dessa evidência, encontramos nos documentos denominados Diretrizes (CAMPINAS, 2018; BRASIL, 2001; BRASIL, 2009a; BRASIL 2009b; BRASIL, 2010a; BRASIL 2010b; BRASIL 2010c) maior índice de apontamentos sobre a importância da participação dos diferentes atores da escola e membros da sociedade no planejamento das propostas escolares. Inferimos que as diretrizes, muitas construídas por comissões, revelam o desejo de participação dos diferentes membros da sociedade nos processos de elaboração de encaminhamentos para a melhoria da qualidade social da educação, aspecto que revela o desejo de grupos por aquilo que é público, fator primordial para a gestão democrática.

Enxergamos de maneira positiva as evidências encontradas nos documentos analisados em favor da participação, assim como a possibilidade de que a representatividade desses documentos demonstre o desejo pela democracia das

pessoas envolvidas no processo. Como um entrave de grande proporção, identificamos o fator tempo para a elaboração coletiva, visto que é proposto que todo o processo se conclua no prazo de três meses. No universo escolar, com as demandas de atendimento educativo diário e a organização dos inícios de anos letivos, o tempo mostra-se restritivo para as discussões necessárias a esse processo.

Buscamos outros conceitos primordiais para a gestão democrática, que contribuíram para a elaboração de categorias de análise de conteúdo, entre elas a transparência. Como exposto, o processo de elaboração do PP online não é de acesso público, mas sinalizamos como positivo o fato de que o documento deixa de ser objeto de gaveta e, embora publicizado só na versão finalizada em plataforma, entendemos este ser um avanço da possibilidade de acesso público à gestão das escolas.

Fato muito expressivo na análise foi o alto grau de representatividade da garantia do direito fundamental à educação, caracteristicamente de qualidade social. Devido às normativas estarem voltadas para tais preceitos, entendemos que isso já identifica aspectos intrínsecos à democracia. A educação de qualidade social, voltada ao conjunto de elementos que revelam a realidade socioeconômica e cultura em busca do bem comum proposto por Toro (2005), expressa o desejo pelo alcance da democracia por meio da gestão democrática.

No que se refere à hipótese de trabalho norteadora desta pesquisa, de que a plataforma e seus documentos pudessem contribuir para o aprimoramento da gestão democrática nas escolas, afirmamos que há possibilidades para que isso aconteça, pois, o discurso aponta para a elaboração de propostas que atendam a essa prerrogativa. Entretanto, ao identificarmos o controle exercido pelo sistema de ensino, que deve ter como base a manutenção do *status quo*, entendemos que há um caminho de luta a ser percorrido para a conquista da autonomia. Para tanto, será necessário que os processos participativos nos espaços públicos se fortaleçam.

Esperamos que este trabalho seja propulsor de mudanças, de reflexões políticas e mobilização da comunidade escolar em favor da melhoria da qualidade social da educação. A escola é lugar de aprendizado, onde convivemos e construímos propostas coletivas em favor de um mundo melhor.

REFERÊNCIAS

ABDIAN, Graziela Zambão; NASCIMENTO, Paulo Henrique Costa. Gestão e qualidade da educação escolar básica: sentidos em construção. **Revista Espaço Pedagógico**, v. 24, n. 2, 2017. Disponível em: <<http://seer.upf.br/index.php/rep/article/view/7416>>. Acesso em 20 de set., 2021.

ABDIAN, Graziela Zambão. O cotidiano escolar como princípio das pesquisas em educação. **Acta Scientiarum Education**, v. 42, n. 1, p. 29, 2020. Disponível em: <<https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/ActaSciEduc/article/view/47545>>. Acesso em: 14 de set., 2021.

ALMEIDA, Flávio Aparecido. A gestão escolar visando a construção da democracia. In: ALMEIDA, Flávio Aparecido (Org.) **Políticas Públicas, educação e Diversidade: uma compreensão científica real**. Científica, 2021. vol. 2., cap. 1, p. 17-26.

ARAÚJO, Francisco de Assis Amorim. Importância do projeto político pedagógico para uma gestão escolar democrática. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação - REASE**, 2021.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, v. 70, p. 225, 1977.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**. Minho, v. 17, n. 002, Universidade do Minho Braga, Portugal, 2004, p. 49-83. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/>>. Acesso em: 25 nov., 2021.

BARROSO, João. **O estudo da autonomia da escola: da autonomia decretada à autonomia construída**. In: BARROSO, João. O estudo da Escola. Porto: Porto Ed., 1996, pp. 167-189.

BASTOS, Viviane da Costa, GONÇALVES, Bárbara de Brito Terra Nova; ALVES, Ana Cristina Vieira. O projeto político pedagógico como instrumento da gestão democrática e participativa. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v.07, n.15, p. 87-93, 2018.

BELL, Judith. **Projeto de pesquisa: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais**. 2008.

BRASIL. [Constituição (1988)] **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Presidência da República, [2021]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 12 de ago. 2021.

BRASIL. **Lei nº 8069 de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasil, 1990. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 27 de out., 2021.

BRASIL. **Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, DF, Brasília, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Projeto de Lei do Plano Nacional de Educação: PNE – 2011/2020.** Brasília, DF: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2011.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001.** Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2001. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 19 set., 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 05 de 17 de dezembro de 2009.** Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 19 set., 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 07 de 14 de dezembro de 2010.** Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2010a. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 19 set., 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2010b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 19 set., 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2009b. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 20 set., 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010.** Define Diretrizes Operacionais para a matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, 2010c. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 19 set., 2021.

BRASIL. **Resolução CNE/CEP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.** Institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica. Brasília: Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, 2017. Disponível em: <www.portal.mec.gov.br>. Acesso em 19 set., 2021.

CAMPINAS. **Biblioteca Jurídica do município de Campinas.** Disponível em: <<https://bibliotecajuridica.campinas.sp.gov.br>>. Acesso em: 19 e 20 set. 2021.

CAMPINAS. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental - Anos Iniciais:** Um processo contínuo de Reflexão e Ação: Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico. Campinas, SP, 2012. Disponível em:

<<https://www.campinas.sp.gov.br/governo/educacao/diretrizes-curriculares.php>>. Acesso em: 20 set, 2021.

CAMPINAS. Lei nº 12501 de 13 de março de 2006. Institui o Sistema Municipal de Ensino. **Diário Oficial de Campinas:** Campinas, SP, ano XXXVI, n. 8.881, p. 11, 14 mar. 2006. Disponível em: <campinas.sp.gov.br>. Acesso em 18 set., 2021.

CAMPINAS. Lei nº 15.029 de 24 de junho de 2015. Institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 6º da Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, do município de Campinas, estado de São Paulo. **Diário Oficial de Campinas:** Campinas, SP, ano XLV, n. 11.142, p. 1-8, 26 jun. 2015. Disponível em: <campinas.sp.gov.br>. Acesso em 18 set., 2021.

CAMPINAS. Portaria SME nº 69 de 31 de outubro de 2018. **Diário Oficial de Campinas:** Campinas, SP, ano XLVII, n. 11.955, p. 7-18, 01 nov. 2018a. Disponível em: <campinas.sp.gov.br>. Acesso em 18 set., 2021.

CAMPINAS. Resolução SME nº16, de 28 de novembro de 2018. Estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas. **Diário Oficial de Campinas:** Campinas, SP, ano XLVII, n. 11.970, p. 5-6, 30 nov. 2018b. Disponível em: <campinas.sp.gov.br>. Acesso em 20 set., 2021.

CAMPINAS. Resolução SME nº17, de 28 de novembro de 2018. Estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico dos Centros de Educação Infantil administrados em sistema de cogestão com a Secretaria Municipal de Educação de Campinas. **Diário Oficial de Campinas:** Campinas, SP, ano XLVII, n. 11.970, p. 6-7, 30 nov. 2018b. Disponível em: <campinas.sp.gov.br>. Acesso em 20 set., 2021.

CAMPINAS. Resolução SME nº18, de 28 de novembro de 2018. Estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das escolas privadas de Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Campinas. **Diário Oficial de Campinas:** Campinas, SP, ano XLVII, n. 11.970, p. 8-10, 30 nov. 2018b. Disponível em: <campinas.sp.gov.br>. Acesso em 20 set., 2021.

CAMPINAS. Resolução SME nº19, de 28 de novembro de 2018. Estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das escolas privadas de Educação Infantil de Organizações Sociais Civis colaboradores das Secretaria Municipal de Educação. **Diário Oficial de Campinas:** Campinas, SP, ano XLVII, n. 11.970, p. 5-6, 30 nov. 2018b. Disponível em: <campinas.sp.gov.br>. Acesso em 20 set., 2021.

CARLOMAGNO, Márcio C.; ROCHA, Leonardo Caetano. Como criar e classificar categorias para fazer a análise de conteúdo: uma questão metodológica. **Revista Eletrônica de Ciências Políticas.** v.7, n.1, s/p, 2016.

CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de; NASCENTE, Renata Maria Moschen. Visões de diretoras de escola sobre políticas públicas e determinações

legais educacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, v. 33, n. 3, p. 771-790, 2017.

COSTA, Elias Oliveira. Gestão escolar democrática e a construção da escola. **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação - REASE, 2021.

DAGNINO, Evelina. Construção democrática, neoliberalismo e participação: os dilemas da confluência perversa. **Revista Política e Sociedade**, n.05, out. 2004, pp. 139-164.

DAGNINO, Renato. Gestão social e Gestão Pública: interfaces, delimitações e propostas. In: BENINI, Edi Augusto et al. **Gestão pública e sociedades: fundamentos e políticas de economia solidária**. 1.ed.--São Paulo: Outras Expressões, 2011, p. 339-40.

DÄUBLER, Thomas; BENOIT, Kenneth; MIKHAYLOV, Slava; LAVER, Michael. Natural Sentences as Valid Units for Coded Political Texts. **British Journal of Political Science**, n. 42, p. 937-951, 2012.

FÉLIX, Carlos Marcelo Cavalheiro; SCHEFER, Maria Cristina. Gestão democrática- Uma breve revisão de literatura (2010-2019). **Revista Prâksis**, Novo Hamburgo, v. 17, n. 3, set./dez. 2020.

FERNANDES, Francisca Risolene; SOUSA, Francisca Genifer Andrade. Gestão escolar da teoria á pratica. **Rev. Pemo**, Fortaleza, v. 3, n. 2, e324562, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 5ª. edição. São Paulo, Editora Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 6ª. edição. São Paulo, Cortez, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GUEDES, Neide Cavalcanti. A importância do projeto Político Pedagógico no processo de democratização da Escola. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 2, p. 1-9, 2021.

HABERMAS, Jurgen. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo: UNESP, 2014.

JUZ, Juan. **Teoria crítica e educação**. Perspectiva, Florianópolis, v.1, n.3, 9-50. Jul./Dez. 1984.

LAHUERTA, Milton. Educação e política no contexto da crise contemporânea: formação para a vida civil e o lugar público da escola. In: BOTO, Carlota; Santos, Vinício de Macedo; SILVA, Vivian Batista da; OLIVEIRA, Zaqueu Vieira (Orgs). **A escola pública em crise: inflexões, apagamentos e desafios**. São Paulo: FEUSP, 2020, p. 336-380.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da escola: Teoria e Prática**. 5ª ed. Goiânia: Alternativa, 2004.

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção Docência em Formação).

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018.

LIMA, Telma Cristiane Sasso; MIOTO, Regina Célia Tamasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. **Revista Katálysis**, v. 10, n. 1, p. 37-45, 2007.

MARTINO, Luiz Mauro Sá. Teoria da Comunicação: processos e articulações dos operadores epistemológicos. **Revista Eletrônica da Pós-Graduação da Casper Líbero**. São Paulo, v. 8, s/p, 2016. Disponível na Internet via: <https://casperlibero.edu.br>. Acesso em 15 de julho de 2021.

MELLO, Roseli Rodrigues; BRAGA, Fabiana Marini; GABASSA, Vanessa. **Comunidades de Aprendizagem**. Outra escola é possível. São Carlos- SP, EdUFSCar, 2014.

MIGUEL, Luís Felipe. Teoria democrática atual: esboço de mapeamento. **BIB - Revista Brasileira de Informação Bibliográfica em Ciências Sociais**, São Paulo, n. 59, 1º semestre de 2005, p. 5-42.

MÜHL, Eldon Henrique. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. **Educação & Sociedade**, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out-dez., 2011.

NASCENTE, Renata Maria Moschen; CONTI, Celso Luiz Aparecido; LIMA, Emília Freitas de. Políticas públicas e formas de gestão escolar: relações escola-estado e escola-comunidade. **Revista FAEBA**, v.27, p.157 - 169, 2018.

NARDI, Elton Luiz. Gestão democrática do ensino público na educação básica: dimensões comuns e arranjos institucionais sinalizados em bases normativas de sistemas municipais de ensino. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 123-136, mar./abr. 2018.

NOGUEIRA, Marco Aurélio. Gestão participativa, estado e democracia. In: NOGUEIRA, Marco Aurélio. **Um estado para a sociedade civil: temas éticos e políticos da gestão democrática**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 117-169.

OLIVEIRA, Isabella Porto; LIMA Beatriz Verginia Guiraldeli; CARVALHO, Amanda. A importância do planejamento na gestão: a função do diretor escolar. **Cadernos da Pedagogia**, v. 14, n. 27, p. 122-133, Jan-Abr/2020 – UFSCAR, 2020.

OLIVEIRA, Lucy. Análise de Conteúdo e Análise Quantitativa Textual: apontamentos sobre a produção latino-americana. In: 12º Encontro da ABCP, 2020. **Anais [...]**.

Associação Brasileira de Ciência Política, 2020.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 4.ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão Escolar, democracia e qualidade do ensino**. São Paulo: Ática, 2007.

PARO, Vitor Henrique. **Por dentro da escola pública**. 3. ed. São Paulo: Xamã, 2008.

PARO, Vitor Henrique. A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 36, n.3, p. 763-778, set./dez. 2010.

PARO, Vitor Henrique. **Diretor escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

PINHEIRO, Ednéia Virgínia. **Democracia deliberativa em Habermas: abordagem do tema no Brasil (2000-2015) e contribuições para a educação**. 2017. 238 f. Tese (Doutorado) - Curso de Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos - UFSCar, São Carlos, 2017.

RIBEIRO, Geize Kelle Nunes; FALEIRO, Wender. Projeto político pedagógico: instrumento de valorização identitária dos sujeitos. **Rev. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 1, p. 96-120, jan./abr. 2021.

RISCAL, Sandra Aparecida. A elaboração e o planejamento do Projeto Político Pedagógico. *In*: RISCAL, Sandra Aparecida. **Gestão Democrática no cotidiano escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2009, p. 81-105 (Unidade 03).

ROSA, Claudia do Carmo; SILVA, Byanca Teles; ALENCAR, Izabella Cintra. Desafios para uma gestão escolar democrática e participativa. **Revista Temporis [ação]** - v 20, n 1, jan/jun, 2019.

SACRISTÁN, Gimeno José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013

SALVADOR, Ângelo Domingos. **Métodos e técnicas de pesquisa bibliográfica**. Porto Alegre: Livraria Sulina Editora, 7ª edição, 1978.

SILVA, Eloênia Oliveira; BETLINSKI, Carlos. Legislação educacional brasileira e a construção da autonomia nas escolas. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, nº 3, PPGE – UNESC, ago/dez. 2020.

SILVA, Flávio Caetano da; CONTI, Celso Luiz Aparecido. Subsídios para a construção do projeto político-pedagógico em escolas municipais. **Revista Histedbr on-line**, Campinas-SP, v. 14, n. 57, p. 199-210, nov. 2014.

SILVA JR., Celestino Alves. **Das instituições às organizações escolares: Políticas comprometidas, culturas omitidas e memórias esquecidas.** UNESP, 2013 [online]. Disponível na Internet via WWW. URL: <https://acervodigital.unesp.br/>. Acesso em 22 de jun. 2021.

SILVA JR., Celestino Alves. **Para uma teoria da escola pública no Brasil.** Marília: M3T Edições e Treinamento, 2015.

SILVA, Maria Abádia. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Caderno Cedes**, Campinas, vol. 29, n.78, p. 216-226, maio/ago., 2009.

SOUZA, Ângelo Ricardo. As condições da democratização da gestão da escola pública brasileira. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 27, n.103, p. 271-290, abr./jun. 2019.

SOUZA, Ângelo Ricardo; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018.

SOUZA, José Edimar. História da educação e o projeto político pedagógico: possibilidades de pesquisa. **Revista Didática Sistemica**.v.20, n.1, p.48-63, 2018.

TITONEL, Raquel Leite; LOPES, Maria Marcos. O gestor educacional na escola pública: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira Multidisciplinar- ReBraM**, v.23, n.2, p.33-47, 2018.

TORO, José Bernardo. **A construção do público: cidadania, democracia e participação.** Rio de Janeiro: SENAC, 2005.

TORO, José Bernardo. **Educación para la democracia.** Disponível em: <<http://funredes.org/funredes/html/castellano/publicaciones/educdemo.html>>. Acesso em 22 de ago., 2021.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Inovações e Projeto Político-Pedagógico: Uma relação regulatória ou emancipatória? **Caderno Cedes**, Campinas- SP, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

VIEIRA, Sofia Lerche; VIDAL, Eloísa Maia. Liderança e gestão democrática na escola pública brasileira. **Revista Eletrônica de Educação**, v.13, p. 11-25, 2019.

APÊNDICE A – Modelo de ficha de leitura para os estudos correlatos

FICHA DE LEITURA- ARTIGOS
Referência bibliográfica completa de acordo com a ABNT 2018:
Título:
Objetivos:
Temática:
Destaques:
Apontamentos:

ANEXO A- Resolução SME nº16, de 28 de novembro de 2018. Estabelece Diretrizes e Normas para o Planejamento, a Elaboração e a Avaliação do Projeto Pedagógico das Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas com marcações da análise de conteúdo

- Participação
- Gestor Democrático
- Qualidade Social da Educação
- Qualidade Social da Educação
- Qualidade Social da Educação
- Qualidade Social da Educação
- Gestor Democrático
- Gestor Democrático
- Transparência
- Participação

a) prioridades identificadas;
 b) metas definidas;
 c) ações para o cumprimento das metas;
 d) principais responsáveis pelas ações;
 e) indicadores para monitoramento das ações;
 f) cronograma das ações planejadas.

II - plano de acompanhamento dos indicadores internos e externos da aprendizagem.

III - plano de trabalho da Equipe Gestora que deverá apresentar as ações de gestão para o cumprimento das metas estabelecidas no plano de trabalho da UE.

IV - planos de trabalho da organização dos espaços educativos e dos tempos pedagógicos: TDC, TDI, TDEP, TDE, CHP, HP e tempo destinado à formação do Agente de Educação Infantil Monitor Infantojuvenil, HFAM, de acordo com a Resolução específica da SME.

V - plano de demandas de formação continuada dos profissionais da UE.

VI - plano de demanda de infraestrutura da UE.

VII - plano de demanda de recursos humanos da UE.

VIII - plano financeiro com previsão de investimentos para formação dos professores, aquisições e manutenção;

IX - plano de ações intersecretariais;

X - planos coletivos de ensino/trabalho elaborados por todos os Professores de cada Agrupamento, Ciclo ou Termo, que contemplem:

a) as ações comuns no trabalho educativo entre as turmas que compõem o Agrupamento, Ciclo ou Termo;

b) a organicidade e as especificidades dos Agrupamentos, Ciclos ou Termos e suas interrelações;

c) um projeto para toda a trajetória educacional do aluno na UE;

d) as seguintes diretrizes comuns para cada Agrupamento, Ciclo ou Termo e que deverão ser consideradas para elaboração dos planos individuais:

1. detalhamento da proposta curricular e seus objetivos;
2. princípios metodológicos, avaliativos e de recuperação de estudos/reorientação da trajetória educacional do aluno;

XI - planos individuais de ensino/trabalho de cada Professor elaborados para cada turma da UE, em consonância com os planos coletivos, e devem contemplar:

a) na Educação Infantil:

1. caracterização da turma;
2. propostas para os diversos tempos e espaços educativos;
3. instrumentos, estratégias de registro e documentação do vivido; e
4. vivências curriculares planejadas para a turma incluindo as propostas para seu desenvolvimento.

b) no Ensino Fundamental/EJA:

1. caracterização da turma;
2. objetivos;
3. conteúdos;
4. metodologia;
5. instrumentos de avaliação;
6. estratégias para recuperação de estudos.

§ 1º Os planos individuais de ensino/trabalho deverão:

I - ser elaborados com a orientação e o acompanhamento da Equipe Gestora da UE e de acordo com as orientações das Coordenadoras Setoriais de Educação Básica e de Formação e da Supervisora Educacional;

II - compor o Projeto Pedagógico homologado, após a validação pelo Supervisor Educacional.

§ 2º As Coordenadoras Setoriais de Educação Básica e de Formação definirão parâmetros e indicará procedimentos, além do previsto no inciso XI deste artigo, para a elaboração dos planos individuais:

I - do Professor Bilingue, em docência compartilhada;

II - do Professor de Educação Especial;

III - do Professor de Classe Hospitalar; e

IV - do Professor de Sala de Recursos Multifuncionais, SRM.

Art. 8º Compete à Equipe Gestora:

I - coordenar o processo de elaboração coletiva do Projeto Pedagógico;

II - submeter o Projeto Pedagógico ao Conselho de Escola para aprovação;

III - inserir e consolidar o Projeto Pedagógico na plataforma digital;

IV - encaminhar o Projeto Pedagógico para a análise e parecer do Supervisor Educacional;

V - disponibilizar o Projeto Pedagógico à comunidade escolar de modo a garantir seu acompanhamento democrático;

VI - orientar e acompanhar a elaboração dos planos individuais de ensino/trabalho dos professores.

§ 1º Compete, ainda, ao Orientador Pedagógico ratificar os planos individuais de ensino/trabalho dos professores na plataforma digital.

§ 2º Compete, ainda, ao Diretor Educacional consolidar os planos individuais de ensino/trabalho dos professores na plataforma digital.

Art. 9º Compete aos Coordenadores Pedagógicos:

I - fornecer os subsídios técnicos e pedagógicos à realização dos Projetos Pedagógicos das UEs;

II - assessorar e acompanhar a elaboração e a implementação dos planos de ensino/trabalho coletivos e individuais dos Professores das UEs;

III - planejar e desenvolver ações formativas em atendimento às demandas indicadas no Projeto Pedagógico das UEs.

Art. 10. Compete ao Supervisor Educacional:

I - assessorar e orientar a elaboração do Projeto Pedagógico das UEs;

II - analisar os aspectos legais e pedagógicos e indicar, se necessário, adequações;

III - emitir parecer de indicação à homologação;

IV - acompanhar a implementação e avaliação do Projeto Pedagógico das UEs;

V - validar, após consolidação pelo Diretor Educacional, os planos individuais de ensino/trabalho dos professores na plataforma digital.

Art. 11. Compete ao Representante Regional da SME a homologação do Projeto Pedagógico de todas as UEs sob sua jurisdição e o encaminhamento para publicação da respectiva portaria em Diário Oficial do Município.

Art. 12. O Projeto Pedagógico das UEs tem validade de quatro anos, após homologação pela autoridade competente.

Art. 13. Os adendos/atualização do Projeto Pedagógico serão elaborados pela Equipe Gestora da UE de acordo com cronograma publicado anualmente no Diário Oficial do Município em comunicado específico.

Art. 14. O cronograma prevendo as datas e ações para elaboração e homologação do Projeto Pedagógico consta do Anexo único desta Resolução.

Art. 15. A SME divulgará o Projeto Pedagógico de cada UE que compõe o Sistema Municipal de Ensino no endereço eletrônico <https://pponlinesme.campinas.sp.gov.br/>.

Art. 16. Os casos omissos serão resolvidos pelo titular da SME, após parecer das instâncias competentes.

Art. 17. Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 18. Esta Resolução revoga a Resolução SME nº 05, de 11 de fevereiro de 2015.

Campinas, 28 de novembro de 2018
SOLANGE VILLON KOHN PELICER
 Secretária Municipal de Educação

AÇÃO NA PLATAFORMA DIGITAL: HTTPS://PPONLINESME.CAMPINAS.SP.GOV.BR/	RESPONSÁVEIS	DATA/PRAZO
DISPONIBILIZAR A PLATAFORMA PARA INSERÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO	IMA	À PARTIR DE 07 DE JANEIRO DE 2019
INSERIR O PROJETO PEDAGÓGICO	EQUIPE GESTORA	ATÉ 28 DE MARÇO DE 2019
ANALISAR O PROJETO PEDAGÓGICO	SUPERVISOR EDUCACIONAL	ATÉ 12 DE ABRIL DE 2019
INDICAR ADEQUAÇÕES AO PROJETO PEDAGÓGICO	EQUIPE GESTORA SUPERVISOR EDUCACIONAL	ATÉ 23 DE ABRIL DE 2019
EMITIR PARECER PELA HOMOLOGAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO	SUPERVISOR EDUCACIONAL	ATÉ 26 DE ABRIL DE 2019
HOMOLOGAR O PROJETO PEDAGÓGICO	REPRESENTANTE REGIONAL	ATÉ 30 DE ABRIL DE 2019
INSERIR OS PLANOS INDIVIDUAIS DE ENSINO/TRABALHO	PROFESSORES	ATÉ 12 DE ABRIL DE 2019
RATIFICAR OS PLANOS DE ENSINO/TRABALHO INDIVIDUAIS	ORIENTADOR PEDAGÓGICO	ATÉ 20 DE MAIO DE 2019
CONSOLIDAR OS PLANOS DE ENSINO/TRABALHO INDIVIDUAIS	DIRETOR EDUCACIONAL	ATÉ 27 DE MAIO DE 2019
VALIDAR OS PLANOS DE ENSINO/TRABALHO INDIVIDUAIS	SUPERVISOR EDUCACIONAL	ATÉ 31 DE MAIO DE 2019

RESOLUÇÃO SME Nº 17, DE 28 DE NOVEMBRO DE 2018
Estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico dos Centros de Educação Infantil administrados em sistema de cogestão com a Secretária Municipal de Educação de Campinas.

A Secretária Municipal de Educação no uso das atribuições que lhe confere o art. 2º da Resolução SME/Furtec nº 4, de 18 de julho de 2007 e, CONSIDERANDO a Lei Federal nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional e suas alterações; CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 12.501, de 13 de março de 2006, que institui o Sistema Municipal de Ensino; CONSIDERANDO a Lei Municipal nº 15.029, de 24 de junho de 2015, que institui o Plano Municipal de Educação, na conformidade do artigo 6º da Lei nº 12.501, de 13 de março de 2006, do Município de Campinas, Estado de São Paulo; CONSIDERANDO a Lei Complementar nº 101, de 19 de março de 2015, que dispõe sobre a qualificação de entidades como organizações Sociais e dá outras providências; CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001, que institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica; CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB nº 5, de 17 de dezembro de 2009, que institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial; CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de outubro de 2010, que define Diretrizes Operacionais para a Matrícula no Ensino Fundamental e na Educação Infantil; CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010, que fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos; CONSIDERANDO a Resolução CNE/CEP nº 2, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a ser respeitada obrigatoriamente ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica; CONSIDERANDO a Resolução CME nº 1, de 11 de agosto de 2016, que dispõe sobre a Avaliação, Frequência e Expedição de Documentação na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais que integram o Sistema Municipal de Ensino de Campinas; CONSIDERANDO a Resolução CME nº 1, de 01 de março de 2018, que fixa Normas para a Criação, Credenciamento e Autorização de Funcionamento de Unidades Educacionais e Autorização de cursos no âmbito do Sistema Municipal de Ensino de Campinas, e dá outras providências; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 14, de 24 de outubro de 2014, que estabelece as Diretrizes para a Implementação da Avaliação Institucional da Educação Infantil e para a Constituição da Comissão Própria de Avaliação (CPA) na Rede Municipal de Ensino de Campinas; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 10, de 30 de outubro de 2016, que Estabelece Princípios e Normas Complementares para a Avaliação, o Acompanhamento de Frequência e a Expedição de Documentação na Educação Infantil, para as Unidades Educacionais da Rede Municipal de Ensino de Campinas; das Escolas Privadas de Educação Infantil de instituições Conventadas com a Secretária Municipal de Educação, nas Condições que Especifica; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 7, de 12 de setembro de 2018, que Estabelece Normas Complementares para os Atos Administrativos de que Trata a Resolução CME nº 1, de 01 de março de 2018; CONSIDERANDO a Resolução SME nº 08, de 19 de setembro de 2018, que define parâmetros para o planejamento do atendimento à demanda de Educação Infantil no âmbito da Secretaria Municipal de Educação, SME, e dá providências correlatas; CONSIDERANDO as Diretrizes Curriculares da Secretária Municipal de Educação, SME, de Campinas; CONSIDERANDO os Editais de chamamento público, publicados em Diário Oficial do Município; e CONSIDERANDO o compromisso do Sistema Municipal de Ensino de Campinas em garantir educação de qualidade,

RESOLVE:

Art. 1º Esta Resolução estabelece diretrizes e normas para o planejamento, a elaboração e a avaliação do Projeto Pedagógico dos Centros de Educação Infantil, administrados em sistema de cogestão com a Secretária Municipal de Educação de Campinas, SME.

Art. 2º O Projeto Pedagógico é o documento que registra o compromisso público da comunidade escolar em aperfeiçoar, continuamente, a educação ofertada no Centro de Educação Infantil, CEI.

§ 1º A Equipe Gestora do CEI é responsável pela elaboração, execução e avaliação