

## Gestão Democrática no Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar do PPC de Pedagogia da UFMS: uma análise crítica

Democratic Management within the Deepening Nucleus in School  
Management of the UFMS Pedagogy Course: a Critical Analysis

Gestión Democrática en el Núcleo de Profundización en Gestión  
Escolar del PPC de Pedagogía de la UFMS: un análisis crítico

Bruno Delmondes Xavier<sup>1</sup>

### Resumo

A Pedagogia é a ciência ‘da’ e ‘para’ a educação, cujo campo do conhecimento abrange a educação em suas mais variadas formas, sem reduzir-se somente ao trabalho docente. Durante uma pesquisa de dois Projetos Político-Pedagógicos do curso (PPC) de Pedagogia de universidades federais do Mato Grosso do Sul, percebemos que o conceito ‘gestão democrática’ permeava várias disciplinas que abordam a gestão e/ou administração escolares. Diante disso, objetivamos, neste recorte de pesquisa, discutir concepções de democracia das sugestões bibliográficas básicas do Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar do PPC de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Por meio das análises documental e bibliográfica, observamos a preocupação em formar pedagogos(as) que exerçam funções de gestão com liderança pedagógica, que possam engajar a comunidade escolar no exercício colaborativo e democrático, descentralizando decisões, compartilhando poder de gestão e produzindo saberes no cotidiano escolar.

**Palavras-chave:** Ciência da Educação. Pedagogo(a) Gestor(a). Gestão Democrática. Análise de PPC de Pedagogia. Liderança Pedagógica.

### Abstract

Pedagogy is the science ‘of’ and ‘for’ education, whose field of knowledge encompasses education in its most varied forms, without being limited solely to teaching work. During a research of two Political-Pedagogical Projects (PPP) of the Pedagogy course of federal universities of Mato Grosso do Sul, we realized that the concept ‘democratic management’ permeated some disciplines that address school management and/or administration. Therefore, we aim in this article to discuss conceptions of democracy from the basic bibliographic suggestions of the Deepening Nucleus in School Management of the Pedagogy’s course PPP of the Federal University of Mato Grosso do Sul (UFMS). Through documentary and bibliographic analyzes, we note that the concern in forming pedagogues who perform management functions with pedagogical leadership, who can engage the school community in collaborative and democratic exercise, decentralizing decisions, sharing management power and producing knowledge in the school daily life.

**Keywords:** Science of Education. Pedagogue Manager. Democratic Management. Analysis of Pedagogy PPPs. Pedagogical Leadership.

### Resumen

La Pedagogía es la ciencia ‘de’ y ‘para’ la educación, cuyo campo del conocimiento abarca la educación en sus más variadas formas, sin reducirse solamente al trabajo docente. Durante una investigación de dos Proyectos Político-Pedagógicos del curso (PPC) de Pedagogía de universidades federales de Mato Grosso do Sul, percibimos que el concepto ‘gestión democrática’ permeaba varias disciplinas que abordan la gestión y/o administración escolares. Ante esto, objetivamos en este recorte de investigación discutir concepciones de democracia de las sugerencias bibliográficas básicas del Núcleo de Profundización en Gestión Escolar del PPC de Pedagogía de la Universidad Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS). Por medio de los análisis documental y bibliográfico, percibimos la preocupación por formar pedagogos/as que ejerzan funciones de gestión con liderazgo pedagógico, que puedan comprometer a la comunidad escolar en el ejercicio

1 Graduado em Ciências Contábeis, Mestre pelo ProfePT (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica em Rede Nacional) no IFMS. Atualmente é Contador na Defensoria Pública do Estado do Mato Grosso do Sul (DPGE/MS), docente do Mba Gestão de Varejo da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) e doutorando em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/FAED - UFMS). E-mail: bruno\_xavier@ufms.br

colaborativo y democrático, descentralizando decisiones, compartiendo poder de gestión y produciendo saberes en el cotidiano escolar.

**Palabras Clave:** Ciencia de la Educación. Pedagogo/a Gestor/a. Gestión Democrática. Análisis de PPC de Pedagogía. Liderazgo Pedagógico.

## 1. INTRODUÇÃO

O curso de Pedagogia é a formação docente mais popular no Brasil atualmente. Não à toa, segundo o Censo da Educação Superior (Inep, 2023) as Instituições de Ensino Superior (IES's) privadas são consideravelmente a maioria no oferecimento dessa graduação, sobretudo, pela modalidade Educação a Distância (EaD). Diante de sua popularidade e importância para a educação escolarizada, adotamos a Pedagogia como objeto central de estudos, nos rumos da elaboração de uma tese de doutoramento, ainda em progresso.

No decorrer da trajetória de pesquisa, optamos por investigar dois Projetos Político-Pedagógicos de cursos (PPC's) de Pedagogia de universidades federais atuantes no estado do Mato Grosso do Sul, com as seguintes questões problematizadoras: como e sobre quais dimensões e concepções teórico-metodológicas a Pedagogia é abordada nos PPC's? Estabelecem-na como ciência, considerando o seu legítimo estatuto epistemológico e campo particular do conhecimento ou reduzem-na como arte, prática ou ao restrito estudo da didática do ensino-aprendizagem?

Em contato com as ementas e bibliografias, pudemos entender preliminarmente que a Pedagogia, como ciência que possui como seu objeto principal a educação, está contemplada nas matrizes curriculares e sugestões bibliográficas nos documentos. Entendemos que a Pedagogia é a principal interlocutora das teorias na *práxis* educativa, como ação direta, intencional e reflexiva 'da' e 'para' a Educação. Diferentemente do que a ciência moderna atribuíra, esse campo epistemológico não se resume às estratégias do saber-fazer educativo-pedagógico, tampouco um 'modo correto' de fazer-se as coisas no ambiente educacional (Franco; Libâneo; Pimenta, 2011).

Essas flutuações de sentido sobre a Pedagogia são historicamente impregnadas nos ambientes acadêmicos e no senso comum, pois a própria origem dos cursos superiores no Brasil foi marcada por questões socioeconômicas (Saviani, 2020a). Com isso, a própria Pedagogia foi explicada pelas ciências humanas da educação em campos disciplinares mais variados possíveis, tais como a sociologia, a antropologia, filosofia, economia, psicologia, etc.

A demanda social brasileira entre os anos 1930 e 1960 aclamava por professores profissionais, em face da alavancagem do processo produtivo e, por consequência, a acelerada urbanização. Naquela época, o avanço das indústrias e o conseqüente êxodo rural fizeram com que as políticas públicas para educação fossem institucionalmente organizadas. Quantitativamente, a ampliação deu-se na escolarização primária, pensada na profissionalização do trabalho feminino (Pimenta, 2006). Na prática e no ideário do senso comum, percebemos que a Pedagogia como profissão resume-se à docência dos anos iniciais e do Ensino Fundamental. Porém, como campo típico do conhecimento, é mais abrangente que isso.

À luz de Libâneo (2001, 2010), pacifica-se a ideia de que nos situamos em uma forma social tipicamente pedagógica. Seja nas mídias, internet, espaços de convivência em comunidade, notamos as mais diversas e complexas práticas pedagógicas de transmissão-assimilação de informações, conhecimentos, saberes e práticas. Por exemplo ilustrativo, o fenômeno ‘faça você mesmo’<sup>2</sup> – ou *Do It Yourself* (D.I.Y.) – sintetiza a concepção. Por meio da internet, redes sociais e canais de transmissão de vídeos, é comum depararmos com algum ‘como fazer’, opiniões críticas, recomendações, boas práticas da rotina do lar ou de alguma profissão, dentre outros. Até nessas maneiras espontâneas de transmitir-se conhecimento e saberes, a Pedagogia faz-se como campo central de investigação, análise e teorização da prática social, visto que ela é a ciência da educação não só na forma escolarizada, mas também em seu sentido mais abrangente na educação informal e não-formal.

Concordamos com Pinheiro e Costa (2016) que a formação inicial pedagógica precisa contemplar os desafios da contemporaneidade. Estamos em pleno século XXI, em que ainda encontramos problemas na inclusão das diversidades e seus indivíduos com as suas devidas peculiaridades política, econômica, social e cultural. A variedade de situações-problema na realidade do(a) pedagogo(a) não nos permite enxergar a profissão somente com sua aplicabilidade à docência ou ao cuidado de crianças.

As formações continuadas, sejam para a profissão docente ou nas empresas, demandam cada vez mais um profissional ‘intelectualizado’. Ademais, com o processo produtivo modernizando-se exponencialmente, “o trabalhador não pode mais ser improvisado. São requeridas novas habilidades, mais capacidade de abstração, de atenção, um comportamento profissional mais flexível.” (Libâneo, 2001, p. 5). Portanto, a intencionalidade da prática educativa requer séria atenção da Pedagogia, mediante as vastas realidades educativas, teorias inerentes, formas interventivas e organizativas do espaço educacional. Isso reforça que essa ciência humana requer comprometimento teórico-prático, ético e moral. Tal desafio merece o devido reconhecimento da Pedagogia como um campo rico e particular do conhecimento humano.

A partir dessa concepção e, durante a pesquisa dos PPC’s das duas universidades federais, algo nos saltou aos olhos. Nas disciplinas oferecidas que abordam a gestão, administração escolar ou suporte organizacional à atividade docente, isto é, a formação da(o) pedagoga(o) para o desempenho de atividades não docentes e/ou de apoio que aborda a gestão escolar, é evidente a premissa da ‘gestão democrática’ no exercício profissional. Nos documentos analisados, as matrizes curriculares enfocam a dimensão democrática tanto nos aspectos político-institucionais, sistêmicos, jurídico-normativos, como nas dimensões gerenciais da escola, papéis, responsabilidades e seus aspectos organizativos.

Mas, por que esse termo aparece constantemente nas matrizes curriculares? E sob quais premissas esses currículos preconizam a democracia na formação da(o) pedagoga(o)? Diante disso, objetivamos, neste recorte de pesquisa, trazer a concepção de gestão demo-

<sup>2</sup> Originário dos tempos pós-guerra dos anos 1950, é um movimento de filosofia mais política, associada a algumas vertentes do pensamento anarquista, anti-mercantilista, com ideário da ajuda mútua, esforço coletivo e práticas sociais alternativas. Hoje, é fenômeno conhecido, sobretudo, pelos vídeos tutoriais da Internet que incentivam o espectador a realizar tarefas autonomamente. Fonte: <https://super.abril.com.br/cultura/a-volta-da-cultura-do-faca-voce-mesmo> (acesso em 20/12/2024).

crática em algumas bibliografias sugeridas na matriz curricular do PPC do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (2022) e levantar as motivações sócio-históricas e formativas da profissão pedagoga(o).

Sob esse prisma, para analisar o PPC, lançamos mão da metodologia de análise documental que, segundo Severino (2007), permite-nos fazer que o documento seja o objeto, a matéria-prima de suporte material primário de informações que ainda não possui nenhum tratamento analítico, a partir do qual o pesquisador possa desenvolver qualitativamente a investigação. Tivemos o devido zelo quanto ao tratamento dessas fontes de dados que, conforme Oliveira (2016), por serem de natureza primária, merecem atenção redobrada, por não terem passado por nenhum tratamento científico.

Fizemos análises bibliográficas das obras categorizadas como *sugestão bibliográfica básica* no PPC de Pedagogia da UFMS que abordassem, direta ou indiretamente, o termo ‘democracia’ e/ou ‘gestão democrática’. Embora essa metodologia caracterize-se como estudo secundário, ela permite ao pesquisador o aprofundamento dos conhecimentos acerca do objeto em foco, fornece base teórica articulada a dados empíricos e, sobretudo, permite identificar lacunas a explorar no decorrer da pesquisa, evitando a duplicação de esforços (Oliveira, 2016; Severino, 2007).

De início, elencamos, brevemente, o percurso sócio-histórico do Brasil-República e a percepção crítica de democracia do fim do século XIX em diante, a fim de compreender o conteúdo democrático e como foram abordados os conceitos inerentes a essa categoria.

## 2. A DEMOCRACIA BRASILEIRA A PARTIR DA REPÚBLICA

“O Brasil ainda não é propriamente uma nação” (Ianni, 1995, p. 24). Em um primeiro contato com esse excerto, pode ser que essa enfática afirmação choque o leitor. Não à toa o faz. Porém, é necessário compreender a justificativa sócio-histórico com a qual o Brasil foi constituído enquanto projeto de nação. Em momentos transitórios da história Império-República brasileira, do século XIX em frente, o autor afirma que “o País parece uma nação, compreendida como um todo em movimento e transformação. Mas são frequentes as conjunturas em que se revelam as disparidades inerentes às diversidades dos estados e regiões, dos grupos raciais e classes sociais” (Ianni, 1995, p. 25).

Neste sentido e mediante uma visão crítica e radical, Florestan Fernandes discute se as elites burguesas brasileiras realmente desejaram a democracia desde a Proclamação da República. Para o autor (Fernandes, 1995), o período republicano transitório entre o final do século XIX e início do século XX foi um deslocamento de uma monarquia clássica escravagista para uma ‘monarquia sem imperador’, uma democracia restrita. Assim sendo, os ‘de cima’ tinham aspirações difusas, não necessariamente inclusivas em relação à classe trabalhadora, tampouco revolucionárias e libertadoras quanto aos movimentos europeus de ruptura da classe burguesa.

O republicanismo foi sepultado ao nascer. A democracia, funcional para as classes dominantes, mantinha-se aquela que prevalecera antes, extra e anti-republicana. Ou

seja, com as alterações havidas ao longo do século XIX, a democracia dos senhores de escravo. Ela definiu a essência da chamada República Oligárquica (Fernandes, 1995, p. 32).

Dos anos 1930 até a promulgação da Constituição Federal de 1988, excetuando-se as tentativas frustradas de rompimento da ordem político-social, tivemos 5(cinco) golpes efetivos de Estado referenciados na historiografia brasileira: a) *Revolução de 1930*: Getúlio Vargas e a Junta Militar impediram a posse de Julio Prestes, fechando o Congresso; b) *Golpe do Estado Novo em 1937*: Getúlio Vargas promoveu um autogolpe que decretou o fim da Segunda República; c) *Deposição de Getúlio Vargas em 1945, o Golpe Branco*: quando foi forçada a assinatura de renúncia, fim da Terceira República; d) *Movimento 11 de Novembro, em 1955*: Golpe preventivo em prol da posse de Juscelino Kubitschek, com *impeachments* de Carlos Luz e Café Filho, e por fim; e) *o Golpe Cívico-Militar de 1964*: com movimentações militares intensificadas, o Congresso declarando vaga a Presidência e, assim, selando o fim da Quarta República.

Nesse ínterim, a classe trabalhadora cresceu enquanto representatividade política. Lutava por uma instauração societária que assegurasse o trabalho assalariado, o direito à greve, à organização sindical e outros direitos civis. Assim sendo, lançava o seu poder de luta social em prol de uma sociedade civilizada. “Enquanto erguiam lentamente sua concepção do trabalho livre como categoria histórica, erigiam uma nova sociedade burguesa, na qual acabariam adquirindo peso social e voz política” (Fernandes, 1995, p. 35). A aspiração por uma democracia da maioria teve sua forma ampliada pelo movimento de luta dos trabalhadores por reivindicações de condições dignas de existência, à luz dos ideários burgueses.

Mas a própria burguesia brasileira não se voltou a discutir os problemas sociais em seus fundamentos filosóficos e políticos. Por consequência, a ‘democracia para todos’ era vista como um mal em si, fazendo com que as elites utilizassem os aparatos estatais de força para promover as reconciliações entre o Estado e a sociedade, à revelia da maioria. A história brasileira dos golpes de Estado sintetiza essa dinâmica.

Embora a escravidão fosse tomada como posição crítica negativa que impulsionara um modelo constituinte de representação democrática, foi por meio dessa herança e seus limites intrínsecos que a República brasileira foi promulgada. O desafio da descolonização era imenso. E como o último país das Américas a abolir formalmente a escravidão, na prática, a classe dominante não tratou de discutir cientificamente e historicamente essa herança, deixando traços culturais repulsivos, que são reproduzidos até hoje (Fernandes, 1995).

Toda essa dinâmica sócio-histórica brasileira está imersa no transcorrer da industrialização e urbanização aceleradas, migração campo-cidade, economia extrativista e cada vez mais extensiva. Com efeito, as consequências foram o surgimento das diversidades e desigualdades regionais, locais, de classes e raças. Para Ianni (1995, p. 24-25),

o que tem sido um dilema brasileiro fundamental, ao longo do Império e da República, continua a ser um dilema do presente: o Brasil se revela ser uma vasta desertificação. O todo parece uma expressão diversa, estranha, alheia às partes. E estas per-

manecem fragmentadas, dissociadas, reiterando-se aqui ou lá, ontem ou hoje, como que extraviadas, em busca de seu lugar.

As forças político-sociais mais poderosas, por meio dos aparatos jurídicos e político-institucionais de Estado, dão aparência pretensamente integradora entre as regiões e entes federativos. Entretanto, a organização sistêmica, que se diz integradora, acaba por fragmentar e aumentar o abismo da desigualdade social. O Brasil ainda carece de uma identidade, não como estado da classe trabalhadora, mas como um povo, nação una. Se, segundo Ianni (1995), o exercício da cidadania for o elo crucial dessa história, é fundamental que a população torne-se povo, à luz de engajamento político, ativo e participativo.

Democracia significa promover a participação de todos e sem exceção. É fundamental que o país combine liberdade, participação e justiça social. Segundo as premissas das ciências políticas modernas, “as instituições permitem às pessoas e grupos cooperar, regular e permanentemente e, de modo confiável, em empreendimentos comuns, necessários à vida em sociedade” (Avelar; Cintra, 2007, p. 36). Contudo, na realidade, o que encontramos concretamente é liberdade restrita subsumida às condições socioeconômicas do cidadão, alguma participação nos embates decisórios, políticos e sociais e muita desigualdade.

Apesar disso, a democracia brasileira tem suas conquistas e êxitos. Reconheçamos as diretrizes trabalhistas promulgadas pela Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT), a educação tipicamente escolarizada e obrigatória para crianças de 4(quatro) a 17(dezessete) anos promulgada pela LDB/1996 e organizada em pré-escola, ensino fundamental e ensino médio. Porém, as cicatrizes das desigualdades assombram historicamente e não precisamos retroagir muito no tempo para enxergar as vulnerabilidades nas relações sociais e de poder.

A destituição da presidenta Dilma Rousseff em 2016 por intermédio de um Golpe jurídico-parlamentar-midiático, por exemplo, expressa o agravamento do autoritarismo, desconfiguração da democracia e consolidação do ultraliberalismo e reacionarismo político-cultural (Araújo; Carvalho, 2021). O que surge, desde então, na política institucional, é a reafirmação das políticas neoliberais que insistem em conservar sistemas políticos autoritários e esfacelar direitos inegociáveis como a proteção do trabalho assalariado da CLT e a educação pública gratuita.

De acordo com Ramalhete (2023), a partir da posse de Michel Temer, dentre o rol de políticas públicas para a educação pública gratuita universal, perdemos vários programas inclusivos e de mitigação dos problemas de alfabetização, acesso e permanência escolares. Além da polêmica e aligeirada promulgação da nova Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2018, foi encerrado o Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa (Pnaic); em 2019, o MEC encerrou o Plano Nacional do Livro e Leitura (PNLL). Em seguida, implementou-se a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e, em 2020, surgiu o *Conta pra mim*<sup>3</sup>. Esse é um dos diversos programas anexos ao PNA que, de forma aligeirada, surge como um ‘tapa buracos’ político, permeado pela racionalidade reguladora do Estado.

3 É um programa de alfabetização vinculado ao PNA e desenhado para o ambiente familiar que tem como objetivo a ampla promoção da Literacia Familiar, por meio da aprendizagem da linguagem oral, da leitura e da escrita. Fonte: <https://alfabetizacao.mec.gov.br/contapramim> (acesso em 21/12/2024).

Vemos que o projeto de sucateamento das ações políticas que enfrentam as desigualdades não é ingênuo ou comporta-se meramente em função de um mecanismo financeiramente racionalista. A lógica de ‘Estado Mínimo’, a racionalidade gerencialista neoliberal e os sistemas de avaliação de desempenho nas políticas educacionais são aspectos sintomáticos. Se considerarmos o que Saviani (2020b) constatou, do fim da Ditadura em 1985 até os anos 2020, as características sistêmicas e organizativas na educação reduzem-se às seguintes categorias: filantropia, protelação, fragmentação e improvisação.

O resultado observável empiricamente é a precarização geral da educação em todo o País visível na rede física, nos equipamentos, nas condições de trabalho e salários dos profissionais da educação, nas teorias pedagógicas de ensino e aprendizagem, nos currículos e na avaliação dos resultados (Saviani, 2020b, p. 4).

Entretanto, o significado histórico da escola vai na contramão das premissas político-institucionais vigentes. Se a Constituição brasileira prevê que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, com incentivo, promoção e colaboração da sociedade, a sua finalidade não pode ser outra senão o “pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). A luta é exercício democrático e deve estar direcionada ao combate às medidas restritivas dos direitos sociais, de que a educação também faz parte.

Concordamos com Saviani que o Golpe *jurídico midiático-parlamentar* de 2016 nada tem de democrático. É inconcebível aceitar o fato de que “as próprias instituições ditas democráticas golpeiam o Estado Democrático de Direito pela ação articulada da grande mídia, do parlamento e do judiciário” (Saviani, 2020b, p. 17) e isso seja considerado legitimamente democrático. Essa democracia pode ser qualquer coisa, menos a democracia popular que emana do povo, para o povo.

Se o conceito de democracia precisa estar imerso às práticas sociais, a graduação em Pedagogia não passaria inerte a essa problemática. O Brasil em via de democracia verdadeiramente popular é ainda um objetivo histórico, que se faz campo de disputas por dentro das relações sociais. Apesar dos obstáculos inerentes ao próprio modo de produção capitalista, é por meio das possibilidades permissíveis que se pode lutar por educação pública, gratuita, de qualidade com participação ativa e democrática nas decisões que afetam diretamente a maioria da população, a classe trabalhadora.

Apresentamos, a seguir, os aspectos e dimensões formativas que abordam o conceito de democracia contido no PPC de Pedagogia da UFMS, mais especificamente nas disciplinas organizadas no Núcleo de Aprofundamento em ‘Gestão Escolar’, que têm, por ementa, a gestão, administração, direção, coordenação e atividades profissionais de apoio ao trabalho educativo.

### **3. GESTÃO DEMOCRÁTICA NO PPC DE PEDAGOGIA DA UFMS: A ANÁLISE DA BIBLIOGRAFIA BÁSICA SUGERIDA NO NÚCLEO DE APROFUNDAMENTO EM GESTÃO ESCOLAR**

Os PPC's de Pedagogia preveem um quantitativo mínimo de aulas para tornar-se um licenciado. A UFMS (2022) propõe integralização mínima 3.388 horas, possibilitando que o acadêmico curse disciplinas obrigatórias e, a partir do cumprimento de pré-requisitos, possa cursar núcleos de aprofundamentos nas áreas de Educação Especial, Educação de Jovens e Adultos, Educação e Diversidade, Gestão Educacional e/ou Educação e Trabalho, sob livre escolha e adesão.

As disciplinas obrigatórias que constam como pré-requisito geralmente estão alocadas entre o 5º e 6º semestres. Para integralizar a carga horária de todo o curso, o estudante deverá escolher um dos núcleos estruturados, de modo que perfaça um total de 204 horas, a ser cursado a partir do 6º semestre. O quadro a seguir demonstra a composição do Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar e suas características:

**Quadro 1:** composição disciplinar do Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar do PPC de Pedagogia da UFMS

Composição disciplinar↓ e suas especificidades→	Carga horária em horas-aula (h/a)	Tipo de disciplina	Sugestão bibliográfica básica	Sugestão bibliográfica complementar
Estado, Sociedade e Políticas Sociais	68 h/a	Teórica	3 livros e 1 artigo	2 livros e 1 artigo
Gestão dos Sistemas de Ensino	68 h/a	Teórica	3 livros	2 livros e 1 Lei Federal
Prática em Gestão Escolar	68 h/a	Prática	2 livros e 1 boletim de estudos educacionais	3 livros

**Fonte:** elaboração própria a partir do PPC de Pedagogia da UFMS (2022).

No Quadro supracitado, são 10(dez) bibliografias básicas sugeridas mais 9(nove) complementares, totalizando 19(dezenove) sugestões. Neste recorte de pesquisa, optamos por analisar somente as bibliografias básicas, por entender que, embora não menos importante à formação, os materiais complementares ficariam como opção acessória para o corpo docente.

A disciplina 'Estado, Sociedade e Políticas Sociais' tem por objetivo trazer as concepções das políticas públicas e sociais brasileiras e conta com variada composição bibliográfica de autores clássicos das ciências sociais, política, economia, filosofia, entrelaçadas nos aspectos históricos do século XIX em diante.

A coletânea *Brasil em Artigos*, organizada por Octávio Ianni (1995b), conta com um compilado de quatorze textos publicados na revista *São Paulo em Perspectiva*. É um apêndice explicativo do Brasil sob vários aspectos: a questão da democracia no Brasil-República e as heranças nefastas da escravidão que persistem, a dimensão econômica, as características do modelo agrário de exportação, as tecnologias nos modelos econômicos. Além do próprio organizador, essa obra conta com contribuições de Florestan Fernandes, Maria Victoria Benevides, Guido Mantega, dentre outros eminentes pesquisadores.

Nessa obra, fica claro o caráter eminentemente burguês da democracia brasileira, subordinada aos controles de uma minoria, frequentemente justificado pela ‘necessidade de governabilidade’, melhoria econômica, fortalecimento das bases produtivas para, enfim, crescer primeiro para, depois, desenvolver e distribuir. Essa democracia, restrita às elites, foi historicamente ‘protegida’ por meio de acionamento dos aparatos de violência estatal, seja para acalmar os ânimos de uma classe que, quando tinha representatividade, reivindicava por justiça social, condições dignas de trabalho e moradia. Nessa forma, o exercício da cidadania ficava restrito às classes dominantes, reverberando sistemicamente nas relações político-institucionais.

A obra de Dallari (2016) convida o leitor a refletir sobre a preocupação em equalizar a eficiência do Estado com a preservação e garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana, considerando os mandamentos constitucionais. Aprofunda, além disso, sobre o tema democracia, trazendo o contexto histórico desde o século XVIII até as concepções modernas de Estado e governo, bem como os modelos socioeconômicos que vão desde o caráter intervencionista do Estado, o capitalismo, o neoliberalismo, os conceitos de democracias populares, até o socialismo e as diversas derivações desses modelos.

Devidamente contextualizada com momentos históricos de alguns países, essa obra afirma o desafio e, ao mesmo tempo, a necessidade de preservar a democracia, não só sob garantia formal assegurada pela Constituição. Faz-se indispensável levar ao conhecimento da população as bases constituintes do Estado e seus diversos significados – sejam eles positivos ou negativos – sob condições de potencializar, por meio da consciência do povo, a promoção dos direitos fundamentais da pessoa humana e a preservação daquilo que se conquistou.

Salvador (2010) discute a dinâmica de utilização de fundos públicos para arrefecer as crises sistemáticas do capitalismo nos aparatos estatais. A especulação financeira, quando os retornos dos investimentos no país ficam aquém do esperado, ganha contornos cada vez mais diversificados. Os sistemas financeiros nacionais transformam-se exponencialmente, mas não investem em capital produtivo.

Com essa característica de aporte financeiro, o país torna-se refém da financeirização do capital. Até as previdências, fundos públicos para aposentadorias dos trabalhadores são afetados por essa dinâmica. De fato,

o fundo público participa indiretamente da reprodução geral do capital, seja por meio de subsídios, negociação de títulos e garantias de condições de financiamento dos investimentos dos capitalistas, seja como elemento presente e importante na reprodução da força de trabalho, única fonte de criação de valor na sociedade capitalista (Salvador, 2010, p. 622).

Esse fenômeno socioeconômico é responsável não só pelos efeitos inflacionários incoerentes aos aumentos efetivos de salário, mas também pelas implicações diretas e severamente restritivas das despesas públicas orçamentárias, indispensáveis na garantia de direitos de seguridade social. A crítica contida no artigo esclarece que os fundos públicos são

utilizados como premissa de articulação financeiro-orçamentária quando o Estado precisa alocar recursos em certas instâncias de interesse. O que era para ser instrumento pontual de correção de rota no orçamento público, esse mecanismo de alocação está cada vez mais frequente nas políticas públicas em caráter permanente, ou seja, a exceção remediativa tornou-se regra.

O obra organizada por Avelar e Cintra (2007) traz, introdutoriamente, o vasto e complexo universo da política, apresentando um panorama geral das instituições, suas atribuições e responsabilidades. Vale ressaltar que, na sétima e última parte, intitulada 'os desafios à democracia brasileira', o diálogo origina-se das condições sociais da democracia, isto é, se algumas teorias políticas trouxeram o direito ao voto como condição fundamental de exercício da cidadania e democracia, como ratificar essa democracia política se o país é assolado por condições de grandes desigualdades?

Mais uma vez é suscitada a ideia de que a 'garantia formal da democracia' nada sustenta concretamente. Assim como nas políticas existentes, as reformas políticas, geralmente, recaem na inescapável equação democracia *versus* eficiência estatal. Isso supõe a eterna tentativa dos poderes em promover equilíbrio entre a problematização dos fins a serem dirimidos (as desigualdades sociais) e a necessidade de utilizar a autonomia estatal, seus instrumentos e seus condicionantes para perseguir os objetivos públicos (limites, responsabilidades fiscais, gestão eficiente).

A disciplina 'Gestão dos Sistemas de Ensino' tem por objetivo trazer conhecimentos sobre o regime de colaboração do Sistema Nacional, articulado aos sistemas estaduais e municipais de educação. Também traz concepções sobre a autonomia do município, dos Conselhos estaduais e municipais de educação, bem como a gestão democrática no conselho escolar e eleição de diretores.

A obra de Saviani (2008) sugerida na ementa traz um estudo sobre a política educacional brasileira, abrangendo a forma capitalista intrínseca aos mecanismos de reprodução social. Tendo a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) como a 'carta magna da educação', o autor situa o documento e articula as suas reflexões e pressupostos à luz do Plano Nacional de Educação (PNE).

Essa medida teve função reguladora da LDB e está imersa em contradições. Inclusive, o autor menciona a dificuldades de implementar-se democraticamente uma política educacional coesa e universal no Brasil, tendo em vista os interesses difusos à mitigação das desigualdades na educação, subordinando-a às políticas econômicas.

Está aí a raiz das dificuldades por que passa a política educacional. As medidas tomadas pelo governo, ainda que partam de necessidades reais e respondam com alguma competência a essas necessidades, padecem de uma incapacidade congênita de resolvê-las. Isto porque a lógica que as preside as torna presas de um círculo vicioso eivado de paradoxos: as crianças pobres teriam melhor rendimento escolar se seus pais participassem mais ativamente da educação escolar dessas crianças; mas para isso eles deveriam ter um melhor e mais alto nível de instrução, precisamente o que lhes foi negado. As crianças pobres teriam êxito na escola se não precisassem traba-

lhar; mas elas precisam trabalhar exatamente porque são pobres. Esses paradoxos manifestam-se também no próprio campo econômico: os trabalhadores seriam mais produtivos se tivessem maior e melhor nível de instrução; mas para terem maior nível de instrução eles precisariam ser mais produtivos para que a economia do país pudesse gerar os recursos que permitiriam maior investimento em educação. (Saviani, 2008, p. 5)

Essas provocações escancaram as contradições e convidam-nos a compreender que o ponto nodal de priorização da educação é o investimento. Definir a educação como a prioridade social e política mais importante do país é investir imediatamente em um sistema abrangente e coeso. Isso carece de vontade política para contrapor a lógica hegemônica demandada pelos mecanismos de mercado.

A obra de Bordignon (2009) inicia com a reflexão sobre a pauta democrática do povo para o povo. “Não basta garantir o direito à educação. É preciso garantir a participação de todos: a educação não será para todos enquanto todos não participarem da educação” (2009, p. 9). Por essa premissa, o autor problematiza a integração entre projeto de nação e de educação, por meio de um sistema.

Para Bordignon (2009, p. 25), sistema, neste sentido, significa “um conjunto de elementos, ideais e ou concretos, que mantêm relação entre si formando uma estrutura”. Essas partes estruturam-se de forma interdependente e compõem uma totalidade com certo grau de harmonia e autonomia. O conceito de Sistema Municipal de Educação (SME) é uma das principais discussões travadas na obra, no sentido de promover educação com o exercício da cidadania mais perto da população. Para o autor, possibilitaria controle social mais efetivo.

O processo de criação do SME atenderia a princípios democráticos, prevendo o exercício do poder pelo cidadão. Além da metodologia, contextualização histórica, essa obra sugere um roteiro para a sua criação, com os seus aspectos organizativos, decisórios e ordenamentos jurídico-legislativos, pois, “é imperioso distinguir o que é geral e o que é específico, o que é da natureza das leis e o que é do campo próprio das normas complementares que regulamentam a aplicação da lei” (Bordignon, 2009, p. 119). Nesse entendimento, a municipalização se ligaria a um sistema nacional articulado, que pudesse tratar devidamente as unidades locais/regionais sem necessariamente pregar uniformidade, para não cair na cilada de sugerir solução única para todos os problemas.

Werle (2006) organiza a obra sugerida que discute, por meio de vários autores, os sistemas municipais de ensino. O foco central do diálogo é o regime de colaboração entre as instâncias de Estado, conforme previsto na Constituição Federal de 1988 e na LDB /1996. Em todos os capítulos suscita, direta ou indiretamente, a democracia participativa não só como premissa formal, mas, sobretudo, como diretriz colaborativa de gestão das instituições escolares e compartilhamento de poder.

A obra discute sistemas municipais de ensino, contexto histórico das políticas educativas no Brasil, a participação do executivo e legislativo no plano de ação educacional. Também traz aspectos da realidade sistêmica do Rio Grande do Sul e, por fim, esboça inte-

ressantes posições teórico-filosóficas sobre o papel da escola, dos conselhos escolares, dos projetos e a respeito das eleições de diretores.

Em um dos capítulos, que discute a função democrática dos conselhos escolares, Costa (2006) questiona se é possível agir por uma rede de colaboração entre os entes federados, garantindo o exercício democrático de cidadania e cada vez mais expansivo à população. Em sua revisão de literatura dos estudos de colegiados dos estados de Pernambuco, Mato Grosso, São Paulo e Rio Grande do Sul, a pesquisadora afirma que há muito o que fazer para garantir a gestão democrática.

O entendimento de que não basta somente criar leis que democratizem uma sociedade que sofreu as marcas profundas do autoritarismo durante os vários golpes ocorridos em nosso país, bem como a crescente necessidade de produzir condições efetivas de participação, permeiam constantemente esse artigo. Está em pauta, também, a discussão em torno das relações que se estabelecem entre os entes federados e conseqüentemente o princípio democrático desses fazeres (Costa, 2006, p. 238).

A ideia de relação entre as pessoas não condiz com as tendências neoliberais e individualizadoras dos méritos e fracassos da vida social. Essa concepção também reverbera na escola. A Constituição Federal de 1988 garante formalmente a possibilidade de democratização. Sem a ação voluntária e ativa dos partícipes, nada acontece ou, quando acontece, as deliberações reproduzem-se no plano formal, para atendimento dos deveres regimentais. Assim, a tendência – o maior e iminente risco – é que a concentração de poder permaneça na direção da instituição educacional, em função das burocracias estatais normativas, não se disseminando à comunidade escolar, pais de alunos, funcionários de apoio e demais agentes envolvidos.

De fato, não há fórmula direta e certa para a democratização das escolas. Porém, só é possível efetivar a política educacional popular se a escola constituir-se pedagogicamente em uma formadora de pensantes, não só para os alunos, mas também para os integrantes dos conselhos. Consideramos, neste sentido, que a maior participação das pessoas envolvidas no cotidiano da escola é que permitirá fazer da educação um espaço de elevação da consciência, do enriquecimento da compreensão de cada um no mundo, para dar condição de luta por direitos.

A disciplina ‘Prática em Gestão Escolar’ tem por objetivo trabalhar os preceitos constitucionais e da legislação escolar, currículo, investigação e problematização da realidade da/na área de Gestão Escolar, a partir dos aportes teóricos. Inclusive, a ementa sugere a observação e/ou observação participante nos trabalhos práticos.

Para Gil (2002), a observação como ponto de partida é um útil procedimento de pesquisa para a construção de hipóteses, visto que se vale de situações do cotidiano, sincréticas por sua própria condição, indiciárias para a proposição resolutivas pela ciência. O estudo de campo, originário das pesquisas antropológicas, vale-se desse procedimento para captar explicações e interpretações do que ocorre em grupo.

Thiollent (1986) define a observação participante como uma metodologia de investigação, na qual os participantes estabelecem relações de comunicação com a população ou grupo de trabalho investigado, no intuito de serem aceitos e permanecerem colaborando na atividade. Para Godoy (1995, p. 27),

Na observação participante, o observador deixa de ser o espectador do fato que está sendo estudado. Nesse caso, ele se coloca na posição dos outros elementos envolvidos no fenômeno em questão. Este tipo de observação é recomendado especialmente para estudos de grupos e comunidades.

Na prática, em ambas as concepções, é necessário que, de antemão, se estabeleçam os objetivos, critérios e limites da investigação, deixando claro às partes o enfoque e os interesses. Esses procedimentos metodológicos darão riqueza teórico-prática à atividade prevista nessa disciplina.

Entender a trajetória da educação brasileira é fundamental. Saviani (2011) traz para o debate a LDB (Brasil, 1996) com contribuições históricas, condicionantes e agravantes no que tange à implementação de um sistema nacional e robusto que contemple democraticamente a classe trabalhadora. O autor percorre, desde o projeto original de 1987 até a promulgação em 1996, analisando criticamente as versões e interpretações dos textos legislativos.

Alguns dos textos preliminares versavam sobre fluxos decisórios democráticos e participativos entre as autoridades governamentais e comunidade educacional organizada. As tentativas de “podar” a manifestação popular foram muitas e, por vezes, sutis. Uma das sugestões pautadas foi a implementação decisória com base em

[...] uma concepção de democracia representativa na qual a participação da sociedade se limita ao momento do voto através do qual se dá a escolha dos governantes. Uma vez escolhidos, estão eles legitimados para tomar as decisões em nome de toda a sociedade não necessitando mais sequer consultá-la (Saviani, 2011, p. 144).

Promulgada a ‘carta magna da educação’ em 1996, o autor persiste na crítica ao modelo liberal de democracia. A contradição é claramente percebida entre o ideal proclamado e o realmente dado. Pelo texto final da LDB, as relações sociais tornam-se opacas, frente ao ‘fetichismo da mercadoria’ da sociedade capitalista e ao ideal da classe burguesa. Assim, permanece a educação escolarizada fragmentada entre duas classes destinatárias: aqueles das profissões manuais e práticas, sem o mergulho na teoria, tampouco na possibilidade de domínio científico e tecnológico do que executam; e aqueles intelectuais que apropriarão o arcabouço teórico da arte, ciência e humanidades e serão futuros dirigentes, representantes das elites dominantes.

A obra de Perrenoud (2000) problematiza as desigualdades e o fracasso escolares. Uma das propostas centrais nessa obra é entender como o tratamento pedagógico nas escolas permanece insensível às diferenças que os alunos trazem consigo, em face das condições sociais de origem. Para o autor, isso não significa que os educadores ou políticos permaneceram inertes às problemáticas escolares. Entretanto, sugere zelo em face dos dilemas

educacionais, de modo que não se generalize as soluções por meio de sistema particular, tampouco aponte o professor como culpado pelos revezes na educação. As atitudes desses profissionais, “suas capacidades, seu desejo de ensinar, suas estratégias e suas resistências são diversos, e essa diversidade é uma das maiores causas da desigualdade do êxito escolar” (Perrenoud, 2000, p. 14).

Assim, sugere não nutrir a ilusão de projetar soluções imediatistas de curto prazo. O fracasso escolar advém de mecanismos sociais pesados, arraigados por uma série de complexidades. Dentre as diversas reflexões e proposições contidas nessa obra, chama a atenção uma específica: a dualidade organizativa e didática entre ciclos modulares e integrados.

Para Perrenoud (2000), a proposta de organização modular seria semelhante às disciplinas das graduações do Ensino Superior, intensivas, partindo ‘do zero’ no ciclo de aprendizagem até o completo domínio da competência trabalhada em um curto espaço de tempo. Os módulos trariam uma dimensão flexível na formação, passariam por temáticas duas ou três vezes em anos de educação básica. Diferente do currículo integrador, em que se passa uma vez a temática do currículo e não se trata mais do assunto. O grande desafio seria equalizar o tempo/espaço escolar, tendo em vista a continuidade, a permanência, o êxito e os sistemas de avaliação. Enfim, seria uma regulação da atividade de ensino-aprendizagem em função de fluxos reduzidos, objetivamente curtos, à luz da aquisição de competências.

Embora essa obra não discuta diretamente as concepções democráticas na educação escolar, o autor propõe inovações, provoca reflexões organizacionais peculiares. Ademais, reconhece que “esse modelo de mudança progressiva não encontra unanimidade” (Perrenoud, 2000, p. 159), mas propõe “chacoalhar” a totalidade do sistema educativo, em função de inovações tecnológicas em movimento e individualização dos percursos de formação.

Enquanto quase toda bibliografia elencada enfoca o ser humano como um ser coletivo, com possibilidades de exercício da cidadania e fortalecimento da democracia por participação ativamente organizada, o autor insiste na individualização formativa na transmissão de conhecimentos para *desenvolver competências*. Duarte (2003, 2013), ao criticar as concepções de Perrenoud, percebe que os ideários estão vinculados à pedagogia do ‘aprender a aprender’, em que o adjetivo ‘conteudista’, de modo geral, é citado com conotação negativa. Há, nessas concepções, uma linha de continuidade entre as pedagogias ativas, das competências e construtivistas, cujo caráter psicologizante e adaptativo é evidente.

Aqui, as conclusões de Saviani (1999) feitas décadas atrás não perdem os seus efeitos. O movimento Escola Nova quanto mais se dizia democrático, menos se realizava na prática. A escola mais aplicou a ordem democrática quando menos se tratava disso, ou seja, no método tradicional sistematicamente criticado por esse movimento.

Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade, já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas expe-

riências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças. Em contrapartida, os homens do povo (o povão, como se costuma dizer) continuaram a ser educados basicamente segundo o método tradicional, e, mais do que isso, não só continuaram a ser educados, à revelia dos métodos novos, como também jamais reivindicaram tais procedimentos (Saviani, 1999, p. 59).

Nos métodos tradicionais, embora pouco se tratasse de democracia no ambiente escolar, o professor exercia a sua autoridade e assumia a sua tarefa de transmissão-assimilação da cultura humana aos alunos. Concordamos com Saviani (1999, p. 73) que “nessas pedagogias está ausente a perspectiva historicizadora. Falta-lhes a consciência dos condicionantes histórico-sociais da educação”. E não nos enganemos com essa ‘consciência ingênua’, pois podemos cair na armadilha ideológica de achar que a educação possa ser redentora das mazelas estruturais e estruturantes desse modelo de sociabilidade, ante o fato do que a determina é o modo capitalista de produção da vida social.

O boletim de estudos *Na Medida* do INEP (2009), sugerido na ementa, traz uma análise do perfil dos diretores de escolas urbanas federais, estaduais e municipais. A premissa do estudo justifica-se na crucial atividade profissional diretiva nas instituições escolares, enquanto agente estratégico na implementação das políticas institucionais e eficácia dos objetivos da educação. “Dentre essas políticas, está a efetivação da autonomia da escola, em seus aspectos pedagógicos, administrativos e financeiros, como uma das principais diretrizes educacionais” (Inep, 2009, p. 21).

Por meio do questionário do diretor do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) do ano de 2007, o estudo aprofunda a análise de perfil profissional dos diretores de escolas urbanas, contando com o total de 36.443 respondentes. Das características pessoais, perfil profissional, grau de maturidade no cargo/função, perfil salarial, dentre outras, alguns dados chamam a atenção.

Dos “diretores que possuem curso superior, 48,7% fizeram Pedagogia ou Normal Superior, enquanto 34,4% cursaram outras licenciaturas e os 16,9% restantes fizeram outros cursos superiores” (Inep, 2009, p. 24). Isso significa que, no período pesquisado, havia diretores que não tinham formação em nível superior, representando 7,8% da população analisada. Embora se constate a evolução da função diretiva nas escolas, ainda lidamos com essa lacuna formativa de um profissional que, além das funções administrativas e orçamentárias, precisa engajar-se também na avaliação de pessoas e, sobretudo, na liderança pedagógica.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após análise das 10(dez) bibliografias básicas sugeridas no Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar do PPC de Pedagogia da UFMS (2022), percebemos que a maioria das obras aborda, direta ou indiretamente, a gestão democrática como diretriz do trabalho de gestão, direção, coordenação e/ou apoio escolares, dada as devidas ressalvas sobre a obra analisada de Perrenoud (2000). Também notamos a premissa pedagógica permeando

os conceitos democráticos, participativos e colaborativos nas instituições escolares, corroborando a dimensão pedagógica, que preconizamos no início deste recorte de pesquisa.

Sugerimos, para uma próxima oportunidade, a análise das sugestões bibliográficas complementares do PPC de Pedagogia da UFMS. A investigação dessas obras pode, além de adicionar qualitativamente na formação dos docentes, contribuir com relevantes concepções teórico-práticas do próprio campo pedagógico, alinhado à administração e gestão escolares. Afinal, conforme a exposição do Quadro 1, estamos a tratar de 9(nove) obras complementares do total de 19(dezenove) sugestões do Núcleo, representando pouco menos da metade das sugestões.

Mas afinal, por que tanto se trata de democracia em um núcleo de formação pedagógica como esse? Entendemos que essa questão atravessa a dimensão da vida social do brasileiro como um todo. Seria, assim, inevitável não atravessar a formação profissional do(a) pedagogo(a). Afinal, a Constituição Cidadã de 1988 preconiza direitos e garantias a todo cidadão brasileiro, à luz de um Estado Democrático de direito que disciplina o poder público e arregimenta todo o país.

Entretanto, essa garantia formal não necessariamente reverbera na realidade concreta da educação escolar pública. Se ainda precisamos reivindicar por direito a mais vagas para os filhos da classe trabalhadora, merenda escolar, melhor qualidade da escola, significa que se faz necessário o exercício ativo e colaborativo da cidadania. A realidade é que os trabalhadores não lutam só por mais direitos, mas ainda há luta para manter as conquistas históricas que a classe dominante insiste em tolher.

Aqui concordamos com Schoffen (2006) que se precisamos hastear a bandeira do direito a escolas públicas, gratuitas e de qualidade, significa que esses espaços seguem carecendo da concretude desses conceitos. A vontade política dos representantes eleitos, a viabilidade dos compromissos de campanha e manutenção de projeto político educacional perene são algumas das lacunas que podemos apontar como obstáculos a essa realização.

Como profissional pedagogo(a), a formação precisa ser mantida sob diretrizes democráticas, inclusive no que tange às tomadas de decisão que afetam diretamente a comunidade escolar. Os agentes que compõem o cotidiano da instituição, sobretudo, os pais de alunos, precisam da mediação pedagógica desses profissionais, no sentido de esclarecer que a escola é um espaço constante de formação de seus filhos, mas também *lócus* político, decisório e aberto ao diálogo, perene como instituição, provisório em saberes e em constante construção.

## 5. REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria do Socorro Sousa de; CARVALHO, Alba Maria Pinho de. Autoritarismo no Brasil do presente: bolsonarismo nos circuitos do ultraliberalismo, militarismo e reacionarismo. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 24, n. 1, p. 146–156, 2021. DOI: <https://>

doi.org/10.1590/1982-0259.2021.e75280. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rk/a/KWXN3b3JFnyYvw6PTtpjcw/>. Acesso em: 22 dez. 2024.

AVELAR, Lúcia; CINTRA, Antônio Octávio. **Sistema político brasileiro**: uma introdução. 2. ed. São Paulo: Editora Unesp, 2007.

BORDIGNON, Genuíno. **Gestão da educação no município**: sistema, conselho e plano. 3. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2023]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em 27 dez. 2024.

BRASIL, Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, ano 134, n. 248, Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 21 nov. 2024.

COSTA, Daianny Madalena. O Conselho Escolar como possibilidade de (co)laboração: a Gestão Democrática construída a várias mãos. *In*: **Sistema municipal de ensino e regime de colaboração**. Ijuí: Editora Ijuí, 2006. p. 237–266.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. 2. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2016.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601–625, 2003. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-73302003000200015>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/GvtW5bPLwmVLGD3mvDq9FrB/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 28 ago. 2024.

DUARTE, Newton. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?** Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. 1. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

FERNANDES, Florestan. Nem federação nem democracia. *In*: **Brasil em Artigos–Coleção SEADE Bolso**. 1. ed. São Paulo: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados–SEADE, 1995. p. 29–36.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; LIBÂNEO, José Carlos; PIMENTA, Selma Garrido. As dimensões constitutivas da Pedagogia como campo de conhecimento. **Educação em Foco**, Belo Horizonte, v. 14, n. 17, p. 55–78, 2011. DOI: <https://doi.org/10.24934/eef.v14i17.103>. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/103>. Acesso em: 15 dez. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2002.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 3, p. 20–29, 1995. DOI: [https://doi.org/10.1590/0034-7590\(1995\)35\(3\)000](https://doi.org/10.1590/0034-7590(1995)35(3)000).

org/10.1590/S0034-75901995000300004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rae/a/ZX4cTGrqYfVhr7LvVyDBgdb/?lang=pt>. Acesso em: 9 dez. 2021.

IANNI, Octávio. O Brasil Nação. *In: Brasil em Artigos–Coleção SEADE Bolso*. 1. ed. São Paulo: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados–SEADE, 1995. p. 9–28.

IANNI, Octávio et al. **Brasil em Artigos–Coleção SEADE Bolso**. 1. ed. São Paulo: Fundação Sistema Estadual de Análise de Dados–SEADE, 1995.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Na Medida. **Boletim de Estudos Educacionais do INEP**, Brasília, v. 1, n. 4, p. 1–24, 2009. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/informativos/boletim\\_na\\_medida\\_4.pdf](https://download.inep.gov.br/informativos/boletim_na_medida_4.pdf). Acesso em: 26 nov. 2024.

INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Superior 2022**: divulgação dos resultados. Brasília. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/educacao\\_superior/censo\\_superior/documentos/2022/apresentacao\\_censo\\_da\\_educacao\\_superior\\_2022.pdf](https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2022/apresentacao_censo_da_educacao_superior_2022.pdf). Acesso em: 20 ago. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar**, Curitiba, v. 17, p. 3–26, 2001. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.226>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/xrmzBX7LVJRY5pPjFxxQgnS/>. Acesso em: 29 dez. 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Pedagogia e pedagogos, para quê?** 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. 7. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Pedagogia diferenciada**: das intenções à ação. 5. ed. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores**: unidade teoria e prática? 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

PINHEIRO, Deusanira Raiol; COSTA, Walber Christiano Lima da. Desafios da formação inicial do pedagogo na sociedade contemporânea. **Revista Prática Docente (RPD)**, Confresa, v. 1, n. 1, p. 116–126, 2016. DOI: 10.23926/rpd.v1i1.10. Disponível em: <https://periodicos.cfs.ifmt.edu.br/periodicos/index.php/rpd/article/view/660>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RAMALHETE, Mariana Passos. Galeria de perdas: a educação brasileira após o golpe (2016-2022). **Praxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 18, n. e21380, p. 1–23, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.17.21380.043>. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21380>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SALVADOR, Evilasio. Fundo público e políticas sociais na crise do capitalismo. **Revista Serviço Social & Sociedade**, São Paulo, v. 104, p. 605–631, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-66282010000400002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ssoc/a/JjjhnQzh9FGx9q3t7WsT35g/>. Acesso em: 9 dez. 2024.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, Dermeval. **Da nova LDB ao Fundeb**: por uma outra política educacional. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação**: trajetória, limites e perspectivas. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **A pedagogia no Brasil**: história e teoria. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2020.a.

SAVIANI, Dermeval. Políticas educacionais em tempos de golpe: retrocessos e forma de resistência. **Roteiro**, Joaçaba, v. 45, n. e21512, p. 1–18, 2020.b. DOI: <https://doi.org/10.18593/r.v45i0.21512>. Disponível em: <https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/21512>. Acesso em: 22 dez. 2024.

SCHOFFEN, Leocádia Inês. Eleição de Diretores, gestão democrática e regime de colaboração. *In*: **Sistema municipal de ensino e regime de colaboração**. Ijuí: Editora Ijuí, 2006. p. 267–290.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 2. ed. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1986.

UFMS, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. **Projeto Pedagógico do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação**. Anexo à Resolução Cograd nº 645 de 25 de novembro de 2022. Campo Grande, MS, Brasil, 2022. 89 p. Disponível em: <https://faed.ufms.br/files/2023/01/PPC-completo-2022.pdf>. Acesso em: 29 nov. 2024.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Sistema municipal de ensino e regime de colaboração**. Ijuí: Editora Ijuí, 2006.

#### Informações do artigo

Recebido: 31 de dezembro de 2024.

Aceito: 06 de junho de 2024.

Publicado: 28 de julho de 2025.

#### Como citar esse artigo (ABNT)

XAVIER, Bruno Delmondes. Gestão Democrática no Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar do PPC de Pedagogia da UFMS: uma análise crítica. **Revista Prática Docente**, Confresa/MT, v. 10, e25014, 2025. <https://doi.org/10.23926/RPD.2025.v10.e25014.id1094>.

#### Como citar esse artigo (APA)

Xavier, B. D. (2025). Gestão Democrática no Núcleo de Aprofundamento em Gestão Escolar do PPC de Pedagogia da UFMS: uma análise crítica. *Revista Prática Docente*, 10, e25014. <https://doi.org/10.23926/RPD.2025.v10.e25014.id1094>.