



A escola republicana negada

The republican school denied
La escuela republicana desmentida

ANDRÉIA SILVA ABBIATI¹

PEDRO GANZELI²

Resumo: A Constituição de 1988 imputou à República brasileira a responsabilidade de promover o bem público e a justiça social. Este artigo tem como objetivo refletir sobre o processo de construção da escola republicana, considerando a ordem desigual que persiste em nosso país. Trata-se de um estudo de abordagem teórico-normativa, na perspectiva da análise de política. Inicialmente, apresentamos os fundamentos de uma escola republicana, com destaque para a gestão democrática e, em seguida, analisamos a organização da rede estadual de educação de São Paulo, enquanto descaminho da organização republicana.

Palavras-chave: Escola Republicana; Cidadania Ativa; Gerencialismo na Educação; Secretaria da Educação do Estado de São Paulo; Gestão Democrática da Escola Pública.

Abstract: *The 1988 Constitution assigned the Brazilian Republic the responsibility of promoting the public good and social justice. This article aims to reflect on the process of building a republican school, considering the unequal order that persists in our country. It is a study with a theoretical-normative approach, from the perspective of policy analysis. Initially, we present the foundations of a republican school, with emphasis on democratic management, and then we analyze the organization of São Paulo's state education network as a deviation from republican organization.*

Keywords: *Republican School; Active Citizenship; Managerialism in Education; São Paulo State Department of Education; Democratic Management of the Public School.*

1 Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3557-1279>. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), Grupo de pesquisa de Avaliação e Relações Escolares, São João da Boa Vista, SP, Brasil.

2 Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6237-5110>. Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Faculdade de Educação, Departamento de Política, Administração e Sistemas Educacionais, Laboratório de Gestão Educacional, Campinas, SP, Brasil.

Resumen: *La Constitución de 1988 atribuyó a la República brasileña la responsabilidad de promover el bien público y la justicia social. Este artículo pretende reflexionar sobre el proceso de construcción de una escuela republicana, considerando el orden desigual que persiste en nuestro país. Se trata de un estudio con enfoque teórico-normativo desde la perspectiva del análisis de políticas. Inicialmente, presentamos los fundamentos de una escuela republicana, con énfasis en la gestión democrática, y luego analizamos la organización de la red estatal de enseñanza de São Paulo como un paso atrás de la organización republicana.*

Palabras clave: *Escuela Republicana; Ciudadanía activa; Gerencialismo en la educación; Departamento de Educación del Estado de São Paulo; Gestión democrática de la escuela pública.*

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como propósito promover a reflexão sobre o processo de construção da escola republicana em nosso país, na complexidade do real, quando expressa a manutenção de uma ordem desigual, assim como possibilita o favorecimento de transformações constitutivas da cidadania ativa, inerente ao Estado Democrático de Direito.

Trata-se de um estudo exploratório, de abordagem teórico-normativa, na perspectiva da análise de política (Shiroma; Campos; Garcia, 2005), que se propõe a explicitar e questionar conceitos e caminhos para a transformação da escola que temos, marcada pela reprodução das relações de poder, em direção a uma escola republicana, que fundamenta e alimenta a sociedade democrática.

A Constituição da República Federativa do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, será a referência principal para esta análise, sendo que tomaremos a rede estadual de ensino do estado de São Paulo enquanto objeto de estudo da realidade educacional, na contemporaneidade.

O texto foi organizado de forma a analisar, dentro dos limites de espaço deste estudo, os fundamentos de uma escola republicana e sua (não) relação com a organização da rede estadual de educação de São Paulo, na esfera macro, no âmbito da Secretaria Estadual de Educação, assim como na esfera micro, na gestão das unidades escolares.

CAMINHOS DA ESCOLA REPUBLICANA

O Estado Democrático de Direito, no qual se assenta o Estado brasileiro, é fundado em uma Constituição, originada da vontade popular, a qual orienta toda a estrutura política, administrativa, social e econômica da sociedade em nosso país.

Devemos compreender a Constituição como referência para a análise da organização societária, pois, ao mesmo tempo em que condiciona, o texto constitucional alimenta a construção de uma sociedade democrática. Araújo (2018,

p. 139), ao conceber a Carta Magna como o cerne do sistema jurídico brasileiro, demonstra a sua substancialidade para a materialização da sociedade democrática, conforme segue:

É através do texto constitucional que se originam os veios que fundamentam as experiências jurídicas que devem ser postas em prática. A pretensão de eficácia da materialidade axiológica constitucional deve ser a força determinante para condicionar a realidade e a normatividade em torno dos principais valores abrigados no sistema jurídico. É nesse sentido que se extrai que o desenvolvimento passa a ser o vetor do processo de realização da dignidade da pessoa humana, conferindo materialidade às ações estatais e ao ordenamento jurídico.

A Constituição de 1988, ao instituir o Estado Democrático de Direito (Art. 1º), imputou à República brasileira, com seus poderes e instituições, a responsabilidade por “superar as desigualdades sociais e regionais e instaurar um regime democrático que realize a justiça social” (Silva, 1988, p. 24), em conformidade com os seguintes objetivos:

- I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 1988, Art. 3º).

Assim, a construção de uma sociedade democrática, livre e justa, nos termos do objetivo constitucional, demanda a solidariedade como raiz das relações sociais, políticas e econômicas, sendo esse o amálgama da República.

Nosso desafio é refletir sobre as possibilidades de construção da escola republicana, que se denomina universal, direito de todos os cidadãos brasileiros, e tem como finalidade a difusão do espírito republicano, solidário, coletivo, público e democrático, identificado como bem comum, em um Estado organizado sob a perspectiva de uma sociedade de classes.

Inicialmente, cumpre destacar a importância da existência de um amparo legal para a salvaguarda dos direitos humanos e da ação estatal enquanto provedora desses, garantindo a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos, em busca da redução das desigualdades ou intervindo no campo das disparidades, as quais nascem das contendas gestadas na sociedade capitalista (Cury, 2002; Duarte, 2004).

A declaração de direitos é fundamental e necessária, uma vez que nem todos os cidadãos possuem consciência de que são portadores desses e, nessa perspectiva, a inscrição da educação como direito de todos, na Lei Maior brasileira, é condição

sine qua non para a sua exigibilidade (Chauí, 1989). Cabe ressaltar que não se trata de qualquer forma de educação, mas aquela que promova a formação do sujeito de direito.

A educação, nesses termos, “para além de se constituir em determinado tipo de direito, o direito social, configura-se como condição necessária, ainda que não suficiente, para o exercício de todos os direitos, sejam eles civis, políticos, sociais, econômicos ou de qualquer outra natureza” (Saviani, 2013, p. 745).

Trata-se, pois, de uma educação que potencializa a sociedade e impele o indivíduo à compreensão de seus direitos e deveres na democracia, ou seja, adota uma concepção de ensino que privilegia a formação dos cidadãos ativos.

A cidadania ativa é concebida como um processo de constante e permanente construção histórica, social, cultural, política e econômica, compreendendo não apenas a titularidade de direitos já existentes, mas, também, a possibilidade de criação de novos direitos (Benevides, 2016). O sujeito de direito possui uma visão sobre o passado, o presente e o futuro da sociedade em que vive, em uma perspectiva histórica transformadora.

A cidadania ativa confere ao sujeito de direito uma consciência de governante sobre o mundo em que vive (Canivez, 1991). Assim, a educação para a cidadania ativa possibilita a compreensão histórica, individual e coletiva sobre o caráter solidário que fundamenta a sociedade democrática, atendendo o ser humano em sua integralidade política, econômica, social e cultural, em concordância com as premissas constitucionais, dispostas no Art. 205, quais sejam o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (Ganzeli, 2018).

A liberdade, considerada como um valor no espaço educativo, possibilita a formação de sujeitos reflexivos e criativos, fundamentais para o enfrentamento dos problemas sociais, econômicos e políticos, assim como para as transformações necessárias à construção da democracia em nosso país. O diálogo entre os sujeitos torna-se um fundamento da educação para a cidadania ativa, pois é pelo diálogo solidário, coletivo e público, entre iguais em direitos, que se constrói a identidade coletiva democrática.

Compreendemos a gestão democrática da educação enquanto espaço de construção histórica, constituído de aprendizados organizacionais, individuais e coletivos. A complexidade dos elementos inerentes à educação republicana, tais como: a organização do sistema educacional, da rede de ensino, das unidades escolares; a formação docente inicial e continuada; a definição do currículo; dentre outros, deve ter como critério a cidadania ativa que compreende a formação do sujeito de direito, incorporando a racionalidade democrática no fazer político-pedagógico.

A construção da educação democrática demanda docentes produtores de saberes e conhecimentos acadêmicos, ou seja, profissionais que possuem a capacidade de escolhas fundamentadas na ciência da educação e concebam um trabalho solidário, garantindo, dessa forma, um processo de ensino e aprendizagem cooperativo e transformador. Assim, o espaço escolar (sistema, rede, unidade escolar, sala de aula) possibilita vivências democráticas necessárias à formação da cidadania ativa.

A cidadania passiva, em oposição à cidadania ativa, restringe o indivíduo às demandas da sociedade desigual, adequada à reprodução das relações de poder e relacionando-se a processos de dominação dos interesses da classe dominante sobre toda a sociedade. Na perspectiva da cidadania passiva, a comunidade é considerada

como uma espécie de material que o homem de Estado pode modelar em função do projeto que é seu. Implica, no termo dessa deriva, a redução dos cidadãos à situação de objetos manipuláveis, ou à situação de animais que podem ser explorados ou domesticados: os regimes totalitários do século XX mostraram até onde essa lógica pode ir (Canivez, 1991, p. 137).

A cidadania passiva é fomentada pela educação instrumental que, por sua vez, privilegia a racionalidade econômica das demandas da realidade desigual, em detrimento da dimensão humana dos sujeitos e da sociedade. Trata-se de uma educação que concebe a realidade como um processo de constante progresso, no qual todas as relações sociais devem se voltar para a eficácia e para o pragmatismo das relações econômicas.

A organização escolar ganha, assim, a finalidade restrita de formação de mão de obra para o mercado de trabalho, desvinculando-se de sua função social de formação do sujeito de direito para a construção da sociedade democrática. Nesse contexto,

As instituições educativas transformam-se em ambientes nos quais não existe senão o indivíduo racional disposto a adquirir e incorporar conhecimentos e habilidades com o fim de integrar-se e operar na sociedade sem se importar com os sentidos culturais, sociais e psicológicos (Goergen, 2010, p. 68).

A educação instrumental se materializa pela profusão de técnicas pré-estabelecidas nos processos educativos, sobrepondo-se ao pensar humanizado, quando “o conhecimento objetivo, matematizado, mantém o pensamento preso ao imediatamente dado, alienando os homens dos objetos dominados e coisificando o seu próprio espírito” (Goergen, 2010, p. 68).

O trabalho escolar passa a ser dominado por controles externos, promovendo a desprofissionalização do docente, quando este perde a autonomia acadêmica sobre o seu fazer político-pedagógico.

DESCAMINHOS DA EDUCAÇÃO REPUBLICANA

A materialização da educação republicana, conforme dispõe o texto constitucional, ocorre em uma realidade transpassada pela luta de classes, sendo necessária a contextualização histórica para o enfrentamento dos desafios cotidianos, visando à garantia da cidadania ativa.

No período da aprovação da Constituição Cidadã, verificamos um processo de globalização que, com a difusão da ideologia neoliberal, tornou hegemônica a ideia de restrição das ações do Estado, especialmente nos setores sociais, alicerçada na concepção de Estado Mínimo e contrapondo-se ao Estado Democrático de Direito (Harvey, 2013). No Brasil, reformas constitucionais, orientadas pela ideologia neoliberal, foram sendo implementadas e difundidas em todas as esferas do poder público (Pereira; Spink, 1999; Ganzeli, 2021).

Evidencia-se, nesse cenário, o discurso do individualismo, do desenvolvimento de habilidades e competências e da competitividade. Transmuta-se a função social da escola e faz-se emergir o conceito de educação instrumental, a qual pressupõe a acomodação do indivíduo à realidade social na qual está inserido, sob a retórica da formação do cidadão, agora reduzido a um consumidor (Canivez, 1991).

Em outras palavras, enquanto a cidadania ativa pressupõe a formação do sujeito para a participação na vida da sociedade, defendendo seus direitos e possibilitando a criação de novos direitos, a educação instrumental visa resigná-lo aos ditames daqueles que o representam na estrutura política em que se assenta o Estado brasileiro com a defesa do Estado mínimo, dessa forma,

Condenando o Estado por considerá-lo oneroso e ineficiente e interessados num novo segmento de mercado e lucro, defendem a privatização da educação e sua submissão às leis do mercado. Restringindo o acesso à educação àqueles que podem pagar por ela, transformam-na em mero produto. Esta estratégia, além de opor-se, em princípio, ao conceito de educação como direito de todos, consagra a desigualdade social e impede a realização dos seres humanos como sujeitos e cidadãos (Goergen, 2013, p. 741).

Esse contexto distancia-se da concepção de direitos inscrita no texto constitucional, que tem como premissa “a compreensão de desenvolvimento, centrado nas pessoas e nos valores cidadania e solidariedade, [...] cujos benefícios sejam solidariamente partilhados entre todos os cidadãos, com vistas a atingir um padrão de bem-estar e justiça sociais de forma mais abrangente possível” (Araújo, 2018, p. 139).

Podemos inferir, à luz do exposto até o momento, que as reformas implementadas na educação brasileira, nas últimas décadas, influenciadas pela lógica neoliberal, passam ao largo do ideário constitucional, em especial, a difusão da solidariedade e a formação do sujeito de direito.

A rede estadual de educação do Estado de São Paulo, a qual tomamos como objeto deste estudo, traduz, de forma exemplar, as principais características da educação instrumental, conforme discussão apresentada sequencialmente. De acordo com os dados extraídos do Censo da Educação Básica, no ano de 2023, estavam matriculados, nas diversas etapas e modalidades de ensino da rede estadual de educação paulista, 3.672.009 estudantes, distribuídos nas 5.601 unidades escolares, configurando-se, pois, na maior rede pública de educação básica do país (Brasil, 2024).

A rede possui um histórico recente peculiar, sendo que o estado foi governado por um mesmo partido político, o Partido da Social Democracia Brasileira, no período de 1995 a 2022, favorecendo a continuidade da política educacional, e, mesmo com a alteração de partido político, no ano de 2023, quando o Partido Republicanos assumiu o governo, observamos o aprofundamento da concepção gerencial na rede estadual, conforme analisaremos na sequência.

A política educacional, a partir de 1995, no estado de São Paulo, segundo Adrião (2006), teve como objetivo introduzir a racionalidade gerencial no atendimento escolar, orientada pela desconcentração, descentralização e avaliação de resultados. Nesse contexto, o debate sobre a gestão democrática na rede de educação paulista foi marcado pelo movimento de ocupação das escolas, no ano de 2015, enquanto reação ao projeto de “Reorganização do Ensino” que tinha como objetivo o fechamento de cerca de 90 unidades escolares.

O movimento de resistência, liderado por estudantes, pais e professores, colocou luz sobre o caráter pedagógico da gestão democrática ao promover a discussão pública sobre a função social da escola e a participação ativa dos sujeitos envolvidos, assim como dos poderes de Estado, ao mobilizar o diálogo institucional entre a Secretaria de Estado da Educação e o Ministério Público, que, por sua vez, passou a questionar o poder executivo sobre o cumprimento da legislação relacionada à gestão democrática na rede pública de ensino.

Sob essa perspectiva, o exercício da gestão democrática carrega, em si, a possibilidade de formação de cidadãos ativos, integrantes de um projeto de construção de uma escola dinâmica e multicultural, em que as experiências didático-pedagógicas favorecem o aprendizado da democracia pela participação ativa.

Em resposta ao movimento de ocupação das escolas, foi instituído, no ano de 2016, o Projeto de Gestão Democrática da Educação com o objetivo de “ampliar a cultura democrática no cotidiano das escolas e de sua comunidade” (São Paulo, 2016b). Inicialmente, foi formado um Grupo de Trabalho (GT), composto por

servidores representantes de órgãos centrais da Pasta, para planejar e executar ações relativas ao Projeto. Seguindo a lógica das organizações empresarias, a composição do GT alijou do processo de planejamento e de definição das políticas os seus principais agentes, delegando aos técnicos, alocados no alto escalão da Secretaria, essa responsabilidade. Dentre suas atribuições, o GT foi responsabilizado pela “definição de normas e recomendações, observados os objetivos, metas, etapas e cronograma a serem por ele traçados” (São Paulo, 2016a, Art. 1º) do Projeto.

Para Barbosa, Coló, Cunha e Gomes (2023, p. 19), o Projeto de Gestão Democrática foi uma estratégia da Seduc para “apaziguar as tensões decorrentes dos movimentos de professores e estudantes no ano de 2016, tentando convencer a comunidade escolar e, ao mesmo tempo, o Ministério Público, de que a gestão democrática seria uma prioridade da Secretaria da Educação”, ou seja, foram utilizados subterfúgios institucionais que não atenderam às demandas democratizantes da rede educacional paulista.

Apesar da mudança de governo no Estado de São Paulo, verificamos a continuidade das políticas educacionais por meio de processos de burocratização aumentada (Lima, 2021), do reforço da centralização nas tomadas de decisão e da utilização de recursos informacionais para a ampliação do controle no fazer político-pedagógico, em todas as instâncias da rede estadual de ensino.

Esse cenário, caracterizado pelo aumento da burocracia ou hiperburocracia, conforme termo alcunhado por Lima (2021), envolve o uso de sistemas informacionais e midiáticos para a governança da educação, ampliando o controle do poder central em torno das ações administrativas e pedagógicas existentes no cotidiano das escolas. Nas palavras do autor,

[...] as tecnologias da velocidade e da aceleração, do cálculo e da mensuração e de gravação e gestão de grandes massas de dados (*Big Data*) possibilitam novos instrumentos de regulação e controle, a erosão da democracia e a recentralização das decisões sobre uma educação e uma administração heterônomas (Lima, 2021, p. 5).

Verificamos, assim, a governança eletrônica com a desmaterialização dos processos de administração, o uso de plataformas informacionais somados à esfera racional legal, caracterizando o hibridismo na gestão da educação, ou seja, novas tecnologias de informação e comunicação integradas às normativas institucionais (Lima, 2021). Amplia-se, pois, a centralização tecnocrática em oposição à gestão democrática da educação.

Tomamos como exemplo o Comitê de Políticas Educacionais, “responsável pela definição da política educacional e das estratégias a serem implementadas pelas unidades centrais, regionais e locais da Secretaria da Educação” (São Paulo, 2019, Art. 112). Instituído pelo Decreto n. 57.141/2011 e referendado pelo Decreto

n. 64.187/2019, o Comitê encontra-se alocado, no organograma da Secretaria da Educação (Seduc), como um órgão colegiado de assessoramento da Secretaria de Educação, registrando em sua composição no ano de 2024, os seguintes membros:

- I - o Secretário da Educação, que é seu Presidente;
- II - o Secretário Adjunto;
- III - o Chefe de Gabinete;
- IV - o responsável pela Subsecretaria de Articulação Regional;
- V - o Coordenador da Escola de Formação e Aperfeiçoamento dos Professores;
- VI - o Coordenador de Gestão da Educação Básica;
- VII - o Coordenador de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional;
- VIII - o Coordenador de Infraestrutura e Serviços Escolares;
- IX - o Coordenador de Gestão de Recursos Humanos;
- X - o Coordenador de Orçamento e Finanças;
- XI - o Dirigente da Assessoria Técnica e de Planejamento, que é seu Secretário Executivo (São Paulo, 2024a).

O Comitê caracteriza-se como o núcleo do gerenciamento que nega do processo de planejamento das políticas educacionais a representação dos seus principais agentes, supervisores de ensino, diretores de escola, professores e demais profissionais da educação, em oposição ao que estabelece o princípio da gestão democrática da educação.

Evidencia-se a opção pela divisão do trabalho educacional, ou seja, há os especialistas que planejam e que, portanto, integram o *petit* Comitê de Políticas Educacionais, e há aqueles que devem executar o que foi planejado e definido por outrem. Fica evidente a semelhança com o planejamento tecnocrático implementado no período da ditadura cívico-militar nos anos de 1960/1970/1980 (Horta, 1982), agora potencializado com a utilização das novas tecnologias informacionais.

O Mapa Estratégico da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo, instituído pela Resolução SE n. 37/2023, não apresenta nenhum dispositivo sobre a gestão democrática, ao contrário, distancia-se desta ao estabelecer as seguintes finalidades para órgão central, diretorias de ensino e unidades escolares:

- I. Preparar os jovens para as competências necessárias à continuidade dos estudos e ao mundo do trabalho;
- II. Tornar a aula mais atrativa para aumentar a satisfação do estudante e o interesse em permanecer na escola, em um ambiente seguro e inclusivo;
- III. Resgatar a confiança da sociedade na educação pública (São Paulo, 2023a, Art. 3º).

Explicita-se o caráter instrumental da educação oferecida pela rede, prevalecendo os preceitos da lógica neoliberal e os ditames econômicos, resignando a unidade escolar à preparação do estudante para o mercado de trabalho, alienando-o dos processos de reflexão sobre o mundo no qual se insere.

No âmbito das unidades escolares, as reformas gerenciais promoveram o aumento de demandas relacionadas ao controle dos processos de ensino e aprendizagem, conferindo ao/à diretor(a) educacional a responsabilidade por liderar a comunidade escolar, em especial, docentes e discentes, em prol da efetividade das políticas centralmente planejadas.

De acordo com a Resolução SE n. 56/2016, que estabelece o perfil do diretor de escola da rede estadual paulista, a atuação desse profissional deve pautar-se por princípios que se apresentam como contraditórios:

- 2.1 Compromisso com uma educação de qualidade e aprendizagem com igualdade e equidade para todos;
- 2.2 Gestão democrática e participativa;
- 2.3 Planejamento estratégico;
- 2.4 Foco em qualidade e em resultados (São Paulo, 2016c, anexo).

Verificamos, pois, a contradição entre a gestão democrática e as práticas gestionárias centralizadoras, marcadamente instituídas pelo modelo de gestão por resultados. Questionamos a possibilidade de tomada de decisões pelo conjunto de sujeitos que vivenciam o dia a dia na unidade escolar na elaboração de seu projeto político-pedagógico e, ao mesmo tempo, atenderem às determinações métricas definidas por especialistas nos órgãos centrais, com controle e monitoramento pelas plataformas informacionais. A necessidade de atendimento às demandas externas à unidade escolar limita a autonomia de gestores e docentes, prejudicando, se não impedindo, qualquer atividade que não esteja prevista pela burocracia aumentada. Fica evidente o caráter formal do princípio da gestão democrática.

No modelo gerencial de administração, com foco em resultados, o princípio da gestão democrática é escamoteado “dado que assim se torna mais fácil atomizar cada diretora e isolar cada professor, do que resulta que o trabalho cooperativo e a solidariedade entre uns e outros é mais difícil de alcançar, antes favorecendo a hierarquização e a competição” (Lima, 2018, p. 25).

A hiperburocracia fica ainda mais evidenciada na Resolução Seduc n. 4/2024, que dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares / Diretores de Escola, ao delimitar os seguintes indicadores:

- I - Frequência escolar;
- II - Participação nas avaliações bimestrais;
- III - Uso das plataformas digitais;
- IV - Índice de vulnerabilidade da unidade escolar (São Paulo, 2024b, Art. 2º).

A ausência de indicadores relacionados à gestão democrática e a obrigatoriedade de uso das plataformas digitais denotam a prioridade dos órgãos centrais no comando de ações e o disciplinamento do fazer político-pedagógico no âmbito das unidades escolares.

Em caso de resultado insatisfatório na avaliação realizada bimestralmente, o diretor educacional ou diretor escolar estará sujeito aos seguintes procedimentos:

- I - remoção para outra unidade escolar ou sede da diretoria de ensino ou órgão central, a critério da administração;
- II - designação para exercício de funções inerentes ou correlatas ao seu cargo de origem;
- III - submissão a curso de capacitação (São Paulo, 2024b, Art. 5º).

Dentre as penalidades, está prevista a exigência de elaboração, pelo Dirigente Regional de Ensino, do Plano de Desenvolvimento Profissional a ser atendido pelo Diretor de Escola ou Diretor Escolar, sendo que:

- §5º - O Plano de Desenvolvimento Profissional deverá ser acompanhado e avaliado por uma comissão instituída pelo Dirigente Regional de Ensino.
- § 6º - O servidor que não cumprir o Plano de Desenvolvimento Profissional previsto no §4º deste artigo estará sujeito às penalidades previstas na Lei nº 10.261, de 28 de outubro de 1968 (São Paulo, 2024b, Art. 5º).

Identificamos o hibridismo sobre a burocracia aumentada quando elementos que poderíamos considerar modernos são reunidos com aqueles que acreditávamos estarem superados nas organizações, demonstrando o sentido coercitivo e autoritário da gestão gerencial.

A disseminação da cultura gerencial entre as/os diretoras/es educacionais, entre outras estratégias, é fomentada com a vinculação de sua participação, no momento de seu ingresso na carreira, no Curso Específico para Diretores de Escola, sendo a aprovação nesse curso uma exigência para o exercício do cargo (São Paulo, 2016c). Ao desconsiderar a formação inicial específica, realizada pelos ingressantes e ativos no cargo de diretor escolar, a exigência da realização do curso pelos profissionais acentua a cultura gerencial com a difusão da educação instrumental na dinâmica da organização escolar.

Observa-se que o arcabouço legal não prevê, enquanto função do diretor escolar, a sua participação na elaboração do projeto pedagógico da escola, princípio da gestão democrática estabelecido no artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. A perspectiva adotada pela legislação paulista desconsidera a possibilidade de autonomia do gestor escolar, assim como a dos demais profissionais, na condução do seu fazer político-pedagógico, sendo vistos como um material (Canivez, 1991) que os especialistas dos órgãos centrais da Secretaria de Educação podem modelar para a promoção da educação instrumental, reproduzindo as relações autoritárias e alienantes, próprias da sociedade desigual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política educacional paulista, ao sucumbir aos ditames do Estado mínimo, com a difusão do gerencialismo e da educação instrumental, limitada à preparação dos indivíduos para a mão de obra para o mercado de trabalho, distancia-se do propósito constitucional da formação integral do sujeito de direito.

A educação escolar, nesses termos, nega aos docentes e discentes a possibilidade de elaboração do fazer político-pedagógico, retirando a essência da gestão democrática que é, justamente, a participação na tomada de decisões, tornando-os objetos do trabalho escolar planejado por instâncias centralizadas. A hiperburocratização amplia processos autoritários de organização escolar, com a alienação dos sujeitos participantes, que passam a ser apenas governados, nunca governantes (Canivez, 1991), promovendo o descaminho para a realização da escola republicana.

A difusão da ideologia neoliberal, com o espírito mercadológico nas relações pessoais, no qual o egoísmo, o consumismo e a ausência de compreensão sobre os novos processos de exploração do homem pelo homem imperam, torna-se a essência da educação instrumental.

Ao finalizar este estudo, verificamos mais duas iniciativas do governo do Estado de São Paulo, no ano de 2024, que ampliam o distanciamento com a concepção republicana de educação pública, a saber: a proposição da privatização da gestão de escolas estaduais, com o Programa de Parceria de Investimentos, que transfere para empresas a gestão de unidades escolares, promovendo a lógica de mercado na organização da escola pública, com o avanço dos interesses privados sobre os fundos públicos; e a segunda proposição, o Programa de Escola Cívico-Militar, considerada inconstitucional pela Advocacia-Geral da União (AGU, 01/07/2024), modelo de educação comparável àqueles implantados em países mais antidemocráticos do mundo.

A gestão democrática pressupõe um aprendizado organizacional (Ganzeli, 2011), no qual a participação ativa dos sujeitos nos espaços educacionais (sistema de ensino, rede de escolas, unidades escolares, sala de aula), com diálogos acadêmicos e construtivos, promovem a identidade coletiva e solidária, qualificando progressivamente o fazer político-pedagógico. Saberes e conhecimentos elaborados e compartilhados têm como objetivo maior a formação do sujeito de direito, consciente das contradições presentes na realidade brasileira.

Nosso estudo demonstrou como o direito à educação, inscrito na Constituição Federal de 1988, pressupõe uma organização educacional que tem como fundamentos a solidariedade e o diálogo entre os sujeitos para a promoção da sociedade democrática. Essa concepção reconhece cada pessoa como cidadão ativo, governante em potencial, consciente de seus direitos e das suas possibilidades de ampliação destes, sendo a educação escolar republicana um caminho indeclinável para a formação do sujeito de direito.

REFERÊNCIAS

ADRIÃO, Theresa. **Educação e produtividade: a reforma do ensino paulista e a desobrigação do Estado**. São Paulo: Xamã, 2006.

AGU diz que é inconstitucional modelo de escola cívico-militar que governo de SP quer implementar no estado. G1, 01 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/07/01/agu-diz-que-e-inconstitucional-modelo-de-escola-civico-militar-que-governo-de-sp-quer-implementar-no-estado.ghml>. Acesso em: 3 jul. 2024.

ARAÚJO, Jailton M. de. Constituição, cidadania e trabalho: premissas para o reconhecimento de uma racionalidade estatal pautada na solidariedade. **Revista Direito, Estado e Sociedade**, [S. l.], n. 52, 2018. DOI: 10.17808/des.52.667. Disponível em: <https://revistades.jur.puc-rio.br/index.php/revistades/article/view/667>. Acesso em: 27 fev. 2024.

BARBOSA, Andreza; COLÓ, Eric Vellone; CUNHA, Renata C. O. B.; GOMES, Marcos L. O projeto gestão democrática na rede pública de ensino do estado de São Paulo como estratégia de apaziguamento e de convencimento. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação** - Periódico científico editado pela ANPAE, [S. l.], v. 39, n. 1, 2023. DOI: 10.21573/vol39n12023.125403. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/rbpae/article/view/125403>. Acesso em: 20 abr. 2024.

BENEVIDES, Maria V. de M. Cidadania ativa e democracia no Brasil. **Rev. Parlamento e Sociedade**, São Paulo, v. 4, n. 6, p. 21-31, jan./jun., 2016. Disponível em: http://www.camara.sp.gov.br/escoladoparlamento/wp-content/uploads/sites/5/2015/05/REVISTA_PARLAMENTO_SOCIEDADE_2016_NUMERO6_WEB_20161005.pdf. Acesso em: 20 abr. 2024.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF: Presidente da República, [2020]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 2 fev. 2024.

CANIVEZ, Patrice. **Educar o Cidadão?** Campinas, SP: Papirus, 1991.

CHAUÍ, Marilena de S. Direitos humanos e medo. In: FESTER, A. C. R. (org.) **Direitos humanos e...** São Paulo: Brasiliense, 1989. p. 15-35.

CURY, Carlos R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de pesquisa**, n. 116, p. 245-262, 2002. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/cp/n116/n116a10.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2024.

DUARTE, Clarice S. Direito Público Subjetivo e Políticas Educacionais. **São Paulo em Perspectiva**, v. 18, n. 2, p. 113-118, jun. 2004. Disponível em: <https://bit.ly/2P7sSpa>. Acesso em: 10 dez. 2023.

GANZELI, Pedro. Planejamento Participativo da Rede Municipal de Ensino: o processo de construção da autonomia coletiva. **Políticas Educativas – PolEd**, [S. l.], v. 3, n. 2, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/PolEd/article/view/22718>. Acesso em: 4 fev. 2024.

GANZELI, Pedro. Educação Integral: Direito Público Subjetivo. **Educação: Teoria e Prática**, [S. l.], v. 27, n. 56, p. 575–591, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/11954>. Acesso em: 5 nov. 2024.

GANZELI, Pedro. Educação Básica no Brasil Contemporâneo: reflexões sobre o instituído e o instituinte. In: MARTINS, Eliana B. C.; FÉRRIZ, Adriana F. P.; ALMEIRA, Ney Luiz T. de. (Org). **A permanência estudantil na educação em tempos neoliberais e as estratégias de resistência**. 1. ed., Aracaju, SE: Criação Editora, 2021, p.133-150. Disponível em <https://editoracriacao.com.br/a-permanencia-estudantil-na-educacao-em-tempos-neoliberais-e-as-estrategias-de-resistencia/>. Acesso em: 5 mar. 2024.

GOERGEN, Pedro. A educação como direito de cidadania e responsabilidade do Estado. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 723–742, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/fnSxbMMFwkM6kqxVrR5Z8Gc/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

GOERGEN, Pedro. Educação instrumental e formação cidadã: observações críticas sobre a pertinência social da universidade. **Educar em Revista**, n. 37, p. 59–76, maio 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/LTsnCXmXSVhJQGGKrJBgQzpq/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 14 mar. 2024.

HARVEY, David. **O neoliberalismo: história e implicações**. 4. ed., São Paulo: Edições Loyola, 2013.

HORTA, José S. B. **Liberalismo, Tecnocracia e Planejamento no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1982.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Inep). **Censo da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em: <https://app.powerbi.com/w?r=eyJrIjojN2ViNDhjNDEtMTM0OC00ZmFhLWlyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMTNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9>. Acesso em: 20 jul. 2024.

LIMA, Licínio C. Máquinas de administrar a educação: dominação digital e burocracia aumentada. **Educação & Sociedade**, v. 42, p. e24276, 2021. Disponível em <https://doi.org/10.1590/ES.249276>. Acesso em: 14 jul. 2022.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/YCPpdwGWZshhVyhjwpzHZtp/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

PEREIRA, Luiz. C. B.; SPINK, Peter K. (orgs.). **Reforma do Estado e Administração Pública Gerencial**. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1999.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 31, de 13 de maio de 2016**. Dispõe sobre criação de Grupo de Trabalho para planejar e executar ações atinentes ao Projeto de Gestão Democrática da Educação, e dá providências correlatas. 2016a. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/31_16.HTM?Time=17/06/2022%2015:05:56. Acesso em: 15 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Gestão democrática**. 2016b. Disponível em: <https://www.educacao.sp.gov.br/gestaodemocratica>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 56, de 14 de outubro de 2016**. Dispõe sobre perfil, competências e habilidades requeridos dos Diretores de Escola da rede estadual de ensino, e sobre referenciais bibliográficos e legislação, que fundamentam e orientam a organização de concursos públicos e processos seletivos, avaliativos e formativos, e dá providências correlatas. 2016c. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/56_16.HTM?Time=23/04/2024%2019:27:37. Acesso em: 20 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Decreto n. 64.187, de 17 de abril de 2019**. Reorganiza a Secretaria da Educação e dá providências correlatas. 2019. Disponível em <https://www.al.sp.gov.br/repositorio/legislacao/decreto/2019/decreto-64187-17.04.2019.html>. Acesso em: 20 mar. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC 37, de 30 de agosto de 2023**. Dispõe sobre o Mapa Estratégico da Secretaria de Estado da Educação de São Paulo e seu monitoramento. 2023a. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao31082023094123resol%2037%202.pdf?Time=11:21>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC 64, de 24 de novembro de 2023**. Estabelece o Projeto Gestão Educacional Paulista e dá providências correlatas. 2023b. Disponível em: <https://sedsee.blob.core.windows.net/ficha/Anexo/legislacao21122023081729RESOLU%C3%87%C3%83O%2064%20DOIS.pdf?Time=20:52>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Perfil da Administração Pública Paulista**. 2024a. Disponível em: <http://perfil.sp.gov.br/site/exibe.asp?entidadecodigoid=10426>. Acesso em: 13 abr. 2024.

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SEDUC- 4, de 19 de janeiro de 2024**. Dispõe sobre a Avaliação de Desempenho de Diretores Escolares/Diretores de Escola e dá providências correlatas. 2024b. Disponível em: <https://deguaratingueta.educacao.sp.gov.br/resolucao-seduc-4-de-19-1-2024-dispoe-sobre-a-avaliacao-de-desempenho-de-diretores-escolares-diretores-de-escola-e-da-providencias-correlatas/>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação & Sociedade**, v. 34, n. 124, p. 743–760, jul. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 20 abr. 2024.

SHIROMA, Eneida O.; CAMPOS, Roselane F.; GARCIA, Rosalba M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **Perspectiva**, [S. l.], v. 23, n. 2, p. 427–446, 2005. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/9769>. Acesso em: 28 fev. 2024.

SILVA, José A. da. O estado democrático de direito. **Revista de Direito Administrativo**, [S. l.], v. 173, p. 15–24, 1988. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/rda/article/view/45920>. Acesso em: 12 abr. 2024.

SOBRE O AUTOR

Andréia Silva Abbiati

Docente da área de Educação/Pedagogia do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), *campus* São João da Boa Vista. Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da UNICAMP (2019). Vice-líder do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE/ UNICAMP) e pesquisadora do grupo de pesquisa de Avaliação e Relações Escolares (ARES/ IFSP). Vice-Diretora da seção São Paulo da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE) no biênio 2021-2023. Possui experiência na área educacional, com ênfase em políticas públicas e sistemas de ensino, desenvolvendo pesquisas relacionadas às temáticas Direito à Educação, Gestão Escolar, Planejamento e Avaliação educacional.

E-mail: andrea.abbiati@ifsp.edu.br

Pedro Ganzeli

Professor Livre Docente da Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) no Departamento de Política, Administração e Sistemas Educacionais (DEPASE). Coordenador do Laboratório de Gestão Educacional (LAGE). Possui graduação em Pedagogia pela Faculdade de Educação/UNICAMP. Mestre e Doutor em Educação pela Faculdade de Educação/UNICAMP. Membro da diretoria da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), gestão 2019/2021. Desenvolve pesquisas relacionadas aos temas Direito à Educação, Planejamento Educacional e Gestão Escolar.

E-mail: pedro.ganzeli@gmail.com

Recebido em: 29/08/2024

Aprovado em: 20/05/2025