

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS
E EDUCAÇÃO – UNAHCE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

JULIANA GASPAR COLOMBO BONFANTE

**GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE UM
MUNICÍPIO CATARINENSE: ANÁLISE DOS PLANOS DE
GESTÃO DA ELEIÇÃO 2017/2018**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira.

**CRICIÚMA
2019**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B713g Bonfante, Juliana Gaspar Colombo.

Gestão democrática em escolas públicas de um município catarinense : análise dos planos de gestão da eleição 2017/2018 / Juliana Gaspar Colombo Bonfante. - 2019.

142 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2019.

Orientação: Antonio Serafim Pereira..

1. Escolas municipais - Organização e administração. 2. Escolas municipais - Eleições. 3. Diretores escolares - Eleição. 4. Gestão democrática. I. Título.

CDD. 22. ed. 371.207

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

JULIANA GASPAR COLOMBO BONFANTE

**“GESTÃO DEMOCRÁTICA EM ESCOLAS PÚBLICAS DE UM
MUNICÍPIO CATARINENSE: ANÁLISE DOS PLANOS DE
GESTÃO 2017/2018”**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 4 de setembro de 2019.

BANCA EXAMINADORA


Prof. Dr. Antonio Serafim Pereira
(Orientador – UNESC)


Profa. Dra. Maria de Fátima Cossio
(Membro - UFPel)


Prof. Dr. Rafael Rodrigo Mueller
(Membro -UNESC)

Profa. Dra. Graziela Fátima Giacomazzo
Nicoleit
(Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola
Coordenador do PPGE-UNESC


Juliana Gaspar Colombo Bonfante
Mestranda

À minha mãe Marlene, a meu esposo Daniel e a meu filho Rafael, que me apoiaram e ajudaram a superar as dificuldades e as angústias com um amor grandioso.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço a Deus, que me fortaleceu em todos os momentos.

Agradeço à minha mãe, que incansavelmente me apoiou e me ajudou em todo o percurso no mestrado.

Ao meu esposo e a meu filho, que tiveram muita paciência e compreensão em relação às minhas ausências.

Aos meus amigos de trabalho, que ouviram minhas aflições e com suas palavras de apoio me incentivaram ao longo deste processo.

Ao meu orientador, Professor Dr. Antonio Serafim Pereira, que com sua sabedoria, experiência e dedicação me conduziu na realização da pesquisa empreendida.

Ao FUMDES (Fundo de Apoio à Manutenção e ao Desenvolvimento da Educação Superior), que me disponibilizou bolsa de estudos para realizar a pesquisa ora descrita.

À Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, e aos gestores das escolas pesquisadas, que dispuseram seus planos de gestão para a realização deste trabalho.

E, em especial, agradeço aos professores que se dispuseram a fazer parte de minha banca, Prof.^a Dra. Maria de Fátima Cóssio, Prof. Dr. Rafael Rodrigo Muller e Prof.^a Dra. Graziela de Fátima Giacomazzo, contribuindo para a finalização deste trabalho.

A todos, minha gratidão.

RESUMO

O presente trabalho descreve o estudo realizado em oito escolas da rede pública municipal de ensino de Criciúma/SC, que buscou responder à seguinte questão: Qual a perspectiva de gestão democrática está expressa nos planos de gestão das diretoras eleitas das escolas públicas municipais de Criciúma/SC apresentados como requisito para o processo eleitoral? Para isso, empreendemos esforços no sentido de: compreender a perspectiva de gestão democrática expressa na Resolução nº 4/2010 e nas leis municipais de Criciúma/SC nos 4307/2002 e 6514/2014, pertinentes ao tema; analisar nos planos de gestão as perspectivas de gestão democrática neles expressa; estabelecer relação entre as perspectivas de gestão democrática expressas nos documentos e nos planos de gestão a partir da visão sociocrítica das políticas públicas que envolvem a democratização da educação. Valeu-se, para tanto, da análise documental nos dispositivos legais mencionados e de oito planos de gestão elaborados pelas candidatas eleitas ao cargo de diretoras de escola no período de 2017/2018, cujos dados foram submetidos à análise de conteúdo de Bardin (1977). A análise dos dados disponibilizados por este instrumento nos permitiu compreender que a gestão democrática é a concepção indicada pelas candidatas eleitas em seus planos para basear seu trabalho, porém a perspectiva que se acentua é a representativa, embora os documentos oficiais apontem para um equilíbrio dessa com a gestão democrática participativa.

Palavras-chave: Gestão democrática. Plano de gestão. Eleição de diretores. Escolas públicas municipais.

ABSTRACT

The present work describes the study carried out in eight schools of the municipal public school of Criciúma / SC, which sought to answer the following question: What is the perspective of democratic management expressed in the management plans of the elected directors of the municipal public schools of Criciúma / SC presented as a requirement for the electoral process? To this end, we made efforts to: understand the perspective of democratic management expressed in Resolution No. 4/2010 and the municipal laws of Criciúma / SC No. 4307/2002 and 6514/2014, relevant to the theme; analyze in the management plans the perspectives of democratic management expressed in them; to establish a relationship between the perspectives of democratic management expressed in the documents and management plans from the sociocritical view of public policies that involve the democratization of education. To this end, it made use of the documentary analysis in the mentioned legal provisions and eight management plans prepared by the candidates elected to the position of school principals in the period of 2017/2018, whose data were submitted to content analysis by Bardin (1977). The analysis of the data provided by this instrument allowed us to understand that democratic management is the conception indicated by the elected candidates in their plans to base their work, but the perspective that is accentuated is the representative one, although the official documents point to a balance of this with participatory democratic management.

Keywords: Democratic management. Management plan. Election of directors. Municipal public schools.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Concepções e perspectivas de gestão escolar.....	50
---	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Participação da comunidade escolar expressa nos planos de gestão	94
Tabela 2 – Atividades-meio expressas nos planos de gestão	98

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AMAC	Avaliação Municipal da Alfabetização Municipal
ANA	Avaliação Nacional de Alfabetização
APP	Associação de Pais e Professores
BDTD	Biblioteca Digital de Teses e Dissertações
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CC	Conselho de Classe
CE	Conselho Escolar
CEPAL	Comissão Econômica para América Latina e Caribe
CF	Constituição Federal
CNE	Conselho Nacional de Educação
CODEA	Coordenadoria de Desenvolvimento da Escola e da Aprendizagem
CONAE	Conferência Nacional de Educação
ENADE	Exame Nacional de Cursos da Educação Superior
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FMI	Fundo Monetário Internacional
GE	Grêmio Estudantil
GERED	Gerência Regional de Educação
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDEC	Índice de Desenvolvimento das Escolas de Criciúma
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MARE	Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado
MEC	Ministério da Educação
NGP	Nova Gestão Pública
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PMC	Prefeitura Municipal de Criciúma
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SAEB	Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica
SC	Santa Catarina
SED	Secretaria de Estado da Educação
SINAES	Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior

EU Unidade Escolar
UNESC Universidade do Extremo Sul Catarinense

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	23
2 MOVIMENTO PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA	30
2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)	43
2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES DE GESTÃO E PERSPECTIVAS DE PARTICIPAÇÃO	49
3 ELEIÇÃO DE DIRETORES COMO DISPOSITIVO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA	55
3.1 ESCOLHA DO GESTOR ESCOLAR COMO PRINCÍPIO DE DEMOCRATIZAÇÃO	58
3.2 O PLANEJAMENTO NA GESTÃO ESCOLAR	68
3.3 AUTONOMIA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA.....	72
3.4 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA	77
4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS	84
4.1 METODOLOGIA	84
4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	86
4.3.1 Análise da Lei nº 4307/2002	88
4.3.2 Análise da Resolução nº 4/2010	90
4.3.3 Análise da Lei nº 6514/2014	91
4.4 ANÁLISE DOS PLANOS DE GESTÃO	93
4.4.1 Síntese dos Planos de Gestão	102
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	105
REFERÊNCIAS	109
ANEXOS	118
ANEXO A – ANÁLISE DOCUMENTAL	120

1 INTRODUÇÃO

O tema da gestão escolar está diretamente relacionado à minha trajetória acadêmica e à minha experiência profissional. Na graduação em Pedagogia, cursada na UNESC, elaborei o trabalho de conclusão de curso sobre essa temática impulsionada pelo cargo de Assistente de Educação¹ no qual eu me efetivei no ano de 2006 para exercer funções administrativas diretamente ligadas à gestão da escola na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina. Cabe salientar que tal interesse pela gestão escolar se intensificou ainda mais quando, no ano de 2015, foi implantado o processo para a escolha do Plano de Gestão², que define a escolha dos diretores de escolas na rede pública estadual de ensino de Santa Catarina.

Foi justamente o plano de gestão elaborado pelos candidatos que me instigou a refletir sobre a gestão educacional nas escolas públicas. Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), optei pela linha de pesquisa Formação e Gestão em Processos Educativos com o intuito de aprofundar, teoricamente, o tema e contribuir para o avanço dos estudos sobre a eleição de diretores e os planos de gestão. Pelo fato de atuar em escola da rede pública estadual de ensino de Santa Catarina e de o processo de eleição ser recente, optei por realizar a pesquisa em escolas da rede pública municipal de ensino de Criciúma/SC, onde o processo eleitoral é realizado desde a década de 1980.

Assim, o presente trabalho descreve a análise efetivada nos planos de gestão das diretoras³ eleitas das escolas públicas municipais de Criciúma/SC, que atuaram como gestoras nos anos de 2017 e 2018, escolhidas por meio do voto direto da comunidade escolar, constituída por pessoal técnico administrativo, professores, funcionários, pais e alunos. É importante enfatizar que a eleição para diretores das escolas públicas do município mencionado é realizada desde a década de 1980 (conforme registros encontrados no setor administrativo da prefeitura

¹ Realiza funções administrativas na secretaria das escolas estaduais catarinenses mediante concurso público. Cargo instituído por meio da Lei Complementar nº 287, de 2005.

² Edital nº 16/SED/02/07/15, regulamentado pelo Decreto SC nº 1794/13, com alterações introduzidas pelo Decreto SC nº 243/15 e pela N/24/SED/SC/15.

³ Ao analisar os planos de gestão selecionados, verificamos que todas as candidatas eleitas são do sexo feminino.

desse município), porém, no final da década de 1990, com a publicação da Lei Complementar nº 12, de 20 de dezembro de 1999 (dispõe sobre o regime jurídico dos servidores municipais de Criciúma), é que a eleição para diretores escolares foi instituída na forma da Lei.

Assim, para desenvolver a pesquisa, procuramos identificar quais os requisitos básicos que o professor da escola pública municipal criciumentense precisa seguir para pleitear a vaga de diretor de escola, dados que encontramos na Lei Complementar a que nos referimos, visto que esse documento traz em sua redação uma seção que trata da eleição para diretor de escola, indicando as disposições gerais e quem serão os eleitores com direito ao voto, bem como da habilitação necessária do candidato, do mandato e da eleição propriamente dita. Desse modo, o candidato ao cargo deve cumprir uma série de pré-requisitos determinados por edital publicado pela Secretaria Municipal de Educação, dentre eles a elaboração de um plano de trabalho/gestão. Por nos ter chamado a atenção a elaboração desse plano, definimos o problema da pesquisa deste modo: Qual a perspectiva de gestão democrática está expressa nos planos de gestão das diretoras eleitas das escolas públicas Municipais de Criciúma/SC apresentados como requisito para o processo eleitoral?

Por conseguinte, elegemos como objetivo principal do processo investigativo: compreender a perspectiva de gestão escolar expressa nos planos de gestão das diretoras eleitas das escolas públicas Municipais de Criciúma/SC apresentados como requisito para o processo eleitoral, desdobrado nos seguintes objetivos específicos: identificar a perspectiva de gestão democrática expressa na Resolução nº 4/2010 e nas leis municipais de Criciúma/SC nos 4307/2002 e 6514/2016 pertinentes ao tema; analisar nos planos de gestão as perspectivas de gestão democrática neles expressas; e estabelecer relação entre as perspectivas de gestão democrática expressas nos documentos e nos planos de gestão a partir da visão sociocrítica das políticas públicas que envolvem a democratização da educação.

Com o problema e os objetivos definidos, buscamos no site da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) dissertações e teses já publicadas no Brasil em relação ao tema, correspondentes ao período de 2010 a 2016. Para esse levantamento, utilizamos os seguintes descritores: “Eleição para diretores”, “Gestão democrática”, “Escola municipal”, “Plano de gestão”, “Relação entre proposta e prática de gestão” e “Prática de gestão democrática”.

Com o descritor “Eleição para diretores” apareceram 12 registros, mas após a leitura de seus resumos, constatamos que somente dois títulos se aproximavam do nosso objeto de estudo. Com os descritores “Gestão democrática”, “Escola municipal”, “Relação entre proposta e prática de gestão” e “Prática de gestão democrática” apareceram 10 registros, porém somente dois se aproximavam do tema pretendido. Com o descritor “Plano de gestão” não foram encontrados antecedentes.

Dando continuidade à busca dos antecedentes, realizamos uma pesquisa no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Todos os antecedentes pesquisados com o descritor “Eleição para diretores” já haviam sido encontrados no banco de dados da BDTD. Com os descritores “Gestão democrática”, “Plano de gestão” e “Prática de gestão democrática” encontramos cinco antecedentes, porém nenhum deles se relacionava com a temática pretendida. Com os descritores “Escola municipal” e “Relação entre proposta e prática de gestão” não encontramos nenhuma pesquisa relacionada.

Ao incluir todos os títulos encontrados com os descritores pesquisados nos bancos de dados dos sites CAPES e BDTD, obtivemos um total de 28 dissertações e teses. Entretanto, após uma leitura e análise mais criteriosa de cada um desses títulos encontrados, selecionamos dois estudos considerados pertinentes à nossa pesquisa, intitulados: “Eleição de diretores no Ceará: um processo de construção da gestão democrática, seus desafios e suas possibilidades” (SILVEIRA, 2013) e “Eleição de diretores no Paraná: uma análise dos planos de ação na Gestão das escolas estaduais de Curitiba – Triênio 2012-2014” (FEIGES, 2013).

Em seu estudo, Silveira (2013, p. 12) elencou como objetivo:

Investigar como os diferentes sujeitos que participaram da implementação das eleições de diretores, na sua versão 2008/2009, na 1ª CREDE em Maracanaú, Ceará, perceberam o processo de seleção e eleição de diretores, identificando desafios, avanços e oportunidades.

Assim, para o desenvolvimento da pesquisa, o autor pautou-se em “[...] uma abordagem quantitativa e qualitativa com entrevistas semiestruturadas e questionários [...]” (SILVEIRA, 2013, p. 13). Utilizou a bibliografia existente sobre o tema, a legislação e as normas

vigentes para fundamentar sua pesquisa, além da coleta de dados com os coordenadores da eleição em nível estadual e regional. Em nível estadual, foram entrevistadas “[...] a coordenadora da coordenadoria de desenvolvimento da escola e da aprendizagem (CODEA) e a orientadora da célula de gestão/CODEA.” (SILVEIRA, 2013, p. 13). Os entrevistados em nível regional foram “[...] o coordenador do processo de eleições de diretores [...], um técnico, [...] e dois gestores escolares eleitos da 1ª CREDE, escolhidos por sorteio.” (SILVEIRA, 2013, p. 13).

Os resultados da pesquisa, apesar dos limites e das contradições, mostraram que “[...] a política de seleção e eleição adotada no Ceará encontra-se consolidada [...].” (SILVEIRA, 2013, p. 86). Desse modo, o estudo representou uma tentativa de contribuir para a melhoria desse processo nas escolas estaduais do Ceará.

No estudo denominado “Eleição de diretores no Paraná: uma análise dos planos de ação na Gestão das escolas estaduais de Curitiba – Triênio 2012-2014”, Feiges (2013, p. 19) partiu do seguinte questionamento: “O Plano de Ação na Gestão da Escola do candidato a diretor constitui um instrumento de planejamento capaz de articular a democratização das relações internas da escola e a socialização do conhecimento como direito de todos os educandos?”. Segundo Feiges (2013), é obrigatória a elaboração do plano de ação por parte dos candidatos a diretores de escola, sendo esse um documento norteador do trabalho desenvolvido pela pessoa eleita ao cargo no decorrer de seu mandato.

Feiges (2013, p. 23) definiu os seguintes objetivos específicos:

- Elaborar um quadro teórico explicativo das concepções de gestão democrática a partir das produções acadêmicas mais recentes da área de políticas educacionais em gestão escolar que sirva de referência para interpretar os planos;
- interpretar os limites e as possibilidades da concepção de participação democrática com base nos referenciais da democracia representativa e da democracia participativa enquanto estratégia política de enfrentamento às estruturas excludentes e autoritárias da escola;
- interpretar a natureza política da função do diretor, revelando as fronteiras entre as concepções dos modelos de gestão e suas implicações na democratização das

relações internas da escola e na socialização do conhecimento.

Para isso, Feiges (2013) realizou um estudo documental que contribuiu para as orientações referentes ao desenvolvimento dos Planos de Ação na Gestão da Escola dos cento e quarenta e nove (149) estabelecimentos estaduais de Curitiba que realizaram o processo de eleição. A pesquisa possibilitou interpretar que o processo de eleição de diretor implementado pelo atual governo inviabiliza-se como mecanismo capaz de radicalizar a democratização da escola. Concluiu-se que permanece o desafio de construir a função social da escola, entendida como articulação entre a democratização das relações internas do contexto escolar e a socialização do conhecimento como direito de todos os alunos.

A tese de Feiges (2013) e a dissertação de Silveira (2013) contribuíram consideravelmente para reafirmarmos nosso intento/tema de pesquisa e definirmos o problema e os objetivos mencionados anteriormente, delineando o percurso metodológico de um estudo configurado como qualitativo exploratório, que se valeu da análise documental da Resolução nº 04, de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; e dos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma/SC que tratam sobre a eleição de diretores – Lei nº 4307, de 2002, que instituiu o sistema municipal de ensino de Criciúma/SC; Lei nº 6514, de 2014, que aprova o Plano Municipal de Educação de Criciúma; bem como os oito planos de gestão elaborados pelas candidatas eleitas ao cargo de diretora de escolas na gestão 2017-2018.

Estruturalmente, o presente trabalho está dividido em cinco capítulos, a saber: o primeiro constitui-se da introdução, que justifica a escolha pelo tema da pesquisa e situa o leitor sobre as pesquisas publicadas nessa área, as quais contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa, com a indicação também do problema e dos objetivos que a nortearam. No segundo e o terceiro capítulo, descrevemos o referencial teórico, que trata, pela ordem, da contextualização do movimento pela democratização da educação e da escola, a qual enfatiza o percurso histórico da gestão escolar no Brasil, bem como as questões teóricas sobre as diferentes perspectivas de gestão escolar embasadas em Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) e o Plano Nacional de Educação (PNE); da eleição de diretores como dispositivo da gestão democrática, da escolha do gestor escolar como princípio de democratização, do

planejamento na gestão escolar, da autonomia na gestão democrática, da participação da comunidade escolar na gestão democrática, da eleição direta, dos mecanismos de participação da comunidade escolar na gestão da escola e do planejamento estratégico para a elaboração do plano de gestão. A metodologia e a análise dos dados, disposta no quarto capítulo, indica os procedimentos definidos para que o propósito desta pesquisa fosse atingido, bem como os documentos analisados em um diálogo permanente com o referencial teórico. Por fim, no quinto capítulo, apresentamos as considerações finais com o resultado da pesquisa, seguidas das referências.

Com a realização desta pesquisa, esperamos contribuir para que tanto os gestores quanto a comunidade escolar tenham consciência do valor de seu trabalho e de sua participação na escola, visto que dependendo da perspectiva de gestão adotada, essa pode ou não contribuir para que mudanças significativas ocorram no dia a dia da instituição, as quais influenciam diretamente na qualidade do ensino ofertado. Desse modo, é importante que saibam interpretar os planos de gestão elaborados e apresentados pelos candidatos a diretor de escola, pois o que será exposto indicará o nível de participação da comunidade na futura gestão, bem como a preocupação com uma educação de qualidade e acessível a todos.

2 MOVIMENTO PELA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO E DA ESCOLA

Neste capítulo, tecemos considerações a respeito do movimento desencadeado no seio da sociedade brasileira em busca da democratização educacional, especialmente na década de 1980, no contexto do processo de redemocratização do País. Antes, porém, destacamos algumas questões relativas à democracia e às influências das teorias de administração no campo do que consideramos hoje gestão escolar.

A palavra democracia, de acordo com o dicionário Michaelis *On-line*, refere-se ao sistema de governo em que a soberania é exercida pelo povo e está ligada, portanto, a seus interesses e participação, visando promover a igualdade de direitos entre seus cidadãos. Esses elementos, no entanto, variam em consideração e intensidade conforme o processo democrático se organiza.

Santos (2016, p. 133) afirma que a democracia “[...] é todo o processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada”. Tal posição, no entanto, é relativizada pelo autor uma vez que as práticas de democracia têm apresentado variações que, segundo Cardoso (2017), podem se movimentar entre democracia direta, democracia indireta ou representativa e democracia participativa.

Em uma “[...] democracia direta se pressupõe que o povo conduz, sem intermédios, o destino da coisa pública.” (CARDOSO, 2017, p. 119). Ainda segundo o autor, governantes e governados exercem diretamente os poderes no governo. Rousseau (2006 *apud* CARDOSO, 2017) defendia a ideia de governo do povo, em que esse não poderia ser representado, tendo as decisões tomadas direta e coletivamente, voltadas ao bem comum, embora reconhecesse a dificuldade para tal já na sociedade contemporânea da sua época.

Na democracia indireta ou representativa, os representantes eleitos por intermédio do voto da população é que discutem e deliberam as decisões políticas (CARDOSO, 2017). Eis aí o problema apontado por Santos (2016): via de regra, “[...] uma vez eleitos, estes passam a ser os titulares do poder democrático que exercem com mais ou menos autonomia em relação aos cidadãos.” (SANTOS, 2016, p. 119).

Em suma, na democracia representativa, um pequeno grupo de cidadãos é eleito para representar a sociedade ou o grupo ao qual fazem parte, tendo o poder de decidir em nome de todos os seus representados.

Nos sistemas educacionais, essa é uma perspectiva de democracia bastante utilizada na prática de grupos colegiados, como conselho escolar e Associação de Pais e Professores.

Por fim, Cardoso (2017, p. 119) entende que a democracia participativa é a “[...] configuração da democracia representativa combinada com formas extraordinárias de participação política direta, integradas reciprocamente”. Dentre os mecanismos de participação política direta, integrados no modelo de democracia participativa, destacam-se o plebiscito, o referendo e a iniciativa popular legislativa e constitucional (CARDOSO, 2016).

A democracia e suas variações de abordagem permeiam as teorias de administração empresarial que, por sua vez, influenciaram a administração e a gestão dos sistemas educacionais do mundo e do nosso país.

De acordo com Dourado (2006), historicamente, quatro escolas de administração serviram de subsídio para desenvolver a administração escolar: escola clássica ou de administração científica, escola de relações humanas, escola behaviorista e escola estruturalista.

A escola clássica (Jules Henri Fayol) e a de administração científica (Frederick Taylor) fazem parte da abordagem clássica da administração organizacional, que surgiu no início do século XX. São concepções diferentes, mas com vários pontos em comum.

Taylor é considerado o principal responsável pelo desenvolvimento da administração científica, pois “[...] foi quem desenvolveu métodos de organização do trabalho manual, visando a uma operação mais racional para alcançar uma produção-padrão altamente lucrativa.” (FÉLIX, 1989, p. 40). Motta e Vasconcelos (2002, p. 38) afirmam que na administração científica “[...] a boa organização de uma empresa é condição indispensável para que todo o processo de racionalização do trabalho tenha bons resultados”. O taylorismo, como era conhecida a teoria de Taylor, consistia em um sistema cujo trabalho era dividido e cada operário se especializava em uma determinada função, sem que tivesse a necessidade de conhecer todo o processo de produção.

Fayol, fundador da teoria clássica, assim como Taylor, preocupava-se com a eficiência dos trabalhadores na empresa. Conforme Motta e Vasconcelos (2002), seu estilo de trabalho era bem esquemático e estruturado. Ainda de acordo com os autores, “[...] a escola clássica considerava a administração uma ciência com princípios

próprios, com base, de um lado, na experiência científica e no trabalho, e de outro, no método lógico-dedutivo.” (MOTTA; VASCONSELOS, 2002, p. 39). Fayol foi quem dividiu as funções do administrador em “[...] planejar, organizar, coordenar, comandar e controlar.” (MOTTA; VASCONSELOS, 2002, p. 33). Félix (1989) enfatiza que Fayol criou quatorze princípios os quais serviriam como base a uma teoria da administração:

[...] divisão do trabalho, autoridade, disciplina, unidade de comando, unidade de direção, subordinação de interesses individuais aos interesses gerais, remuneração, centralização, hierarquia, ordem, equidade, estabilidade do quadro de pessoal, iniciativa, espírito de solidariedade e lealdade. (FÉLIX, 1989, p. 43)

Esses princípios criados por Fayol para serem aplicados na empresa capitalista objetivavam a organização do processo de produção e o controle por parte da direção. Conforme Motta e Vasconselos (2002, p. 39), a respeito da organização da Escola Clássica, as ideias básicas são:

Quanto mais dividido for o trabalho em uma organização, mais eficiente será a empresa; quanto mais agrupamento de tarefas em departamentos obedecerem ao critério da semelhança de objetivos, mais eficiente será a empresa; um pequeno número de subordinados para cada chefe e um alto grau de centralização das decisões, de forma que o controle possa ser cerrado e completo, tenderá a tornar as organizações mais eficientes; o objetivo da ação é de organizar mais as tarefas do que os homens. Dessa forma, ao organizar, o administrador não deverá levar em consideração os problemas de ordem pessoal daqueles que vão ocupar a função. Deverá criar uma estrutura ideal.

Baseada nessas ideias para a organização, a escola clássica prezava pela divisão de trabalho, pelas decisões centralizadas, em que cada gerente chefiava poucas pessoas, e pela busca da estrutura organizacional ideal para a empresa. Enquanto na teoria clássica partia-

se de sua estrutura organizacional, do todo, para garantir a eficiência dos funcionários, na administração científica, a racionalização do trabalho do operário, somando a eficiência individual de cada um, era o meio de se alcançar a eficiência.

Os teóricos da escola clássica de administração consideravam que o aperfeiçoamento dos sistemas de trabalho era o mais importante, por isso elaboravam sistemas que fossem cada vez mais eficientes e racionais, visto que acreditavam na ideia de que sistemas perfeitos e bem ajustados por si só trariam os resultados esperados (MOTTA; VASCONSELOS, 2002).

Porém, estudos organizacionais realizados a partir de 1927 apontaram a pertinência de “[...] aumentar a lucratividade por meio da diminuição dos custos oriundos dos conflitos internos da empresa.” (MOTTA; VASCONSELOS, 2002, p. 56), o que faz surgir a escola das relações humanas no campo administrativo.

Félix (1989) afirma que a escola das relações humanas tem como proposta uma nova forma de organizar a força de trabalho mediante a participação de trabalhadores dos diversos setores da empresa em comitês de trabalho que discutem o processo produtivo, apresentando as modificações elencadas por suas equipes de trabalho, com a intenção de aumentar a produtividade e reduzir os custos de produção, já que a negociação de seus salários está vinculada a essa produção. Os principais representantes dessa escola foram Mary Parker Follett, George Elton Mayo e Chester Barnard. De acordo com Motta e Vasconselos (2002, p. 63), a escola das relações humanas defendia a motivação como “[...] a grande possibilidade de levar o indivíduo a trabalhar para o atingimento dos objetivos da organização formal”. Dessa maneira, o trabalhador precisaria colaborar na decisão que desse origem ao trabalho que executaria.

No final da década de 1940, surgiu a escola behaviorista, que abordou sobre as ciências do comportamento. Motta (1970) sustenta que ela é uma evolução da teoria das relações humanas, porém, mesmo compartilhando a maioria de suas ideias, não aceita que a satisfação do trabalhador por si só gerava a eficiência. Assim, a ênfase permanece nas pessoas, mas dentro de um contexto organizacional mais amplo. De acordo com Dourado (2006, p. 18), essa teoria “[...] foca toda a sua atenção para a organização informal, ou seja, para as relações sociais não previstas em regulamentos ou organogramas”. Em síntese, a teoria behaviorista defende que na empresa todo colaborador deveria ser

valorizado, independentemente de sua função, em busca, dessa maneira, de um padrão na administração. Seus principais representantes foram Herbert Alexander Simon, Chester Bernard, Elliot Jacques e Chris Argyris.

Já na década de 1950, surge a teoria estruturalista, assentada na relação entre organizações formais e informais. Motta e Vasconcelos (2002, p. 132) afirmam que “[...] o estruturalismo é um método analítico comparativo”. Segundo Dourado (2006, p. 19-20), “[...] os estruturalistas apontam que o conflito, além de necessário, é inerente a determinados aspectos da vida social, tendo em vista as tensões e os dilemas presentes nas organizações”. Dentre os pensadores dessa teoria, podemos citar: Max Weber, Robert K. Merton, Philip Selznick, Alvin Gouldner, Amitai Etzioni e Peter M. Blau. Motta (1970) salienta que o estruturalismo possui três ideias centrais: o homem organizacional, os conflitos inevitáveis e os incentivos mistos. Segundo o autor, o homem organizacional desempenha vários papéis em organizações e em grupos onde se insere, possuindo várias características, entre elas a flexibilidade, a capacidade de adiar a necessidade de recompensas, a tolerância às frustrações e o permanente desejo de realização. Em relação aos conflitos inevitáveis, Motta (1970) afirma que por mais indesejáveis que sejam, eles são elementos propulsores de mudanças e desenvolvimento nas organizações, não devendo ser desconsiderados. Os incentivos mistos, por sua vez, correspondem a recompensar o trabalhador monetariamente e psicologicamente pelo bom trabalho desempenhado por ele, visto que o homem organizacional procura tanto estabilizar-se economicamente quanto realizar-se pessoalmente (MOTTA, 1970).

Os teóricos da administração criaram diferentes teorias, as quais, de um modo geral, têm ideias que se completaram à medida que foram desenvolvidas. Todas tinham formas de organização que se baseavam no modo de produção capitalista e buscavam eficiência na prática administrativa com a racionalização do trabalho. Desse modo, visavam a mais produtividade e ao lucro para a empresa, porém, para que tivessem empregados preparados trabalhando para aumentar o seu capital e garantir a qualidade de seus produtos, seria preciso que eles passassem pela escola com o intuito de aprenderem sobre as técnicas adequadas a fim de qualificarem sua mão de obra. Foi por isso que no início do século XX a administração escolar buscou referências na administração de empresas, visando garantir eficiência e racionalidade por meio das

práticas desenvolvidas por elas, já que seus principais objetivos são planejar, organizar, dirigir e controlar.

Félix (1989) diferencia os dois tipos de administração mencionados:

Enquanto a Administração de Empresa desenvolve as teorias sobre a organização do trabalho nas empresas capitalistas, a Administração Escolar apresenta proposições teóricas sobre a administração do trabalho na escola e no sistema escolar. No entanto, a Administração Escolar não construiu um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da Administração de Empresa, o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica, neste caso, a educação. (FÉLIX, 1989, p. 71)

Na administração escolar, conforme a autora, podemos identificar as diferentes escolas de administração de empresas na busca por modelos de organização e administração que foram exitosos nas empresas desenvolvidas, os quais contribuem para a organização do sistema escolar no sentido de nortear a prática administrativa no alcance de padrões de eficiência e racionalização alcançados pelas empresas.

No contexto histórico em que o termo administração escolar se desenvolveu, seu forte compromisso era com os interesses do capitalismo, porém tal ênfase passou a ser contestada a partir do momento em que os profissionais envolvidos com a educação compreenderam que o processo pedagógico não condiz com a visão de reprodução das desigualdades sociais capitalistas reforçadas pelas teorias clássicas.

Dourado (2006) assegura que para pensarmos a respeito da democratização da escola pública, precisamos, primeiro, definir de modo claro e evidente a função social da escola. De acordo com sua definição,

É função social da escola criar projetos educativos numa perspectiva transformadora e inovadora, onde os afazeres e práticas não estejam centrados nas questões individuais, mas sim nas questões

coletivas. Isso quer dizer que, para a escola avançar, é fundamental considerar os espaços de formação de todos que trabalham, criam, brincam, sonham e estudam, enfim, de todos aqueles que dela fazem parte. Também é fundamental não perdemos de vista que a escola faz parte das relações sociais mais amplas e que as possibilidades históricas de sua organização passam pela sociedade política e civil. (DOURADO, 2006, p. 26).

Assim, é preciso pensar na escola como uma instituição social capaz de transformar e inovar o conhecimento historicamente produzido mediante a socialização do saber por parte dos indivíduos que estão nela inseridos.

Para Mello (2014, p. 20), “[...] a escola constitui um lugar de atuação política, onde se deveria deixar de articular coisas particulares para elementos coletivos, pois é uma das primeiras associações de convívio coletivo”. Desse modo, é preciso pensar o que é melhor para o coletivo e deixar de se preocupar com os interesses individuais, visando ao desenvolvimento do grande grupo. Com relação à condução da escola enquanto instituição de ensino que precisa ser administrada, Dourado (2006, p. 22) sustenta que ela,

[...] como instituição social, deve ser administrada a partir de suas especificidades, ou seja, a escola é uma organização social dotada de responsabilidades e particularidades que dizem respeito à formação humana por meio de práticas políticas, sociais e pedagógicas. Assim, sua gestão deve ser diferenciada da administração em geral, e, particularmente, da administração empresarial.

Enfim, a escola deve ser administrada de acordo com suas singularidades, levando sempre em consideração a formação humana que acontece por meio de diversas práticas: políticas, sociais e pedagógicas.

De acordo com Cóssio *et al.* (2010), os teóricos da administração educacional, até meados dos anos de 1980, utilizavam os propósitos da teoria de administração empresarial para fundamentar seu trabalho, visto que consideravam a educação como um empreendimento.

Nas décadas de 1970 e 1980, vários movimentos surgiram para reivindicar mudanças no sistema educacional brasileiro, entre elas a educação pública e gratuita, com oferta obrigatória por parte do Estado; a erradicação do analfabetismo; e a universalização da escola pública. Além disso, os professores também reivindicaram a democratização da educação, com vistas a superar o modelo hierárquico e burocrático que vigora. É nesse contexto de luta pela democratização da educação e superação do autoritarismo “[...] que a gestão é evidenciada na agenda política dos governos.” (CÓSSIO *et al.*, 2010, p. 327).

Em busca da democratização do ensino público em nosso país, conforme discutido, as políticas de gestão da educação brasileira passaram por grande transformação ao longo das últimas décadas, que resultou na construção e na implementação de três documentos muito importantes para a consolidação do atual sistema de ensino e da gestão democrática no ensino público: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/96 e o Plano Nacional de Educação 2001-2010/2014-2024.

Por causa das pressões populares exercidas por sindicatos e profissionais da educação, no ano de 1988, a democracia escolar foi incluída na Constituição Federal, a qual enfatizou que também é dever do Estado promover uma educação que vise ao pleno desenvolvimento do educando, bem como garantir alguns princípios que nortearão o ensino, conforme o que apresenta a redação do Artigo 205:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988).

Tanto o Estado quanto a família têm o dever de promover a educação, sendo a sociedade colaboradora na sua promoção e no seu incentivo, aspirando ao pleno desenvolvimento do indivíduo como cidadão e qualificando-o para o trabalho.

Em seu artigo 206, a Constituição Federal descreve quais os princípios em que o ensino deverá ser ministrado nas escolas brasileiras:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições

para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade. (BRASIL, 1988).

Com relação a esse artigo da Constituição Federal de 1988, Oliveira (2009) destaca que ao incorporar a gestão democrática da educação em seu texto, abriu margem para diversas interpretações, por isso surgiram diferentes projetos que vieram disputar entre si para ver qual tinha a interpretação mais adequada.

Apesar da conquista na área educacional com a promulgação da Constituição Federal de 1988, que trouxe em seus artigos a obrigatoriedade no oferecimento de uma educação pautada na igualdade e na qualidade, naquele momento, foi apenas mais uma conquista que não saiu do papel, seguindo a lei como era o esperado. Devido à instabilidade financeira pela qual o País passava no final da década de 1980, a educação foi influenciada diretamente, pois sem recursos para aplicar nas escolas e na formação dos professores, diversas consequências agravaram ainda mais o desenvolvimento da educação pública, dentre elas citamos o número de vagas ofertadas nas escolas, as quais não eram suficientes para suprir a demanda, uma vez que o índice de reprovação aumentou consideravelmente e impediu o acesso de novos alunos à escola. Além disso, a evasão escolar foi outro fator negativo. Os alunos reprovavam repetidamente, por isso, desestimulados, acabaram se evadindo da escola, não concluindo o ensino básico.

De acordo com Santos (2010), a evolução da educação pública brasileira ao longo da história pode ser comparada a uma pirâmide, pois, à medida que aumentavam os níveis de ensino, diminuía o número de pessoas que eram atendidas pelo sistema formal da educação. À vista disso, o autor concluiu que “[...] as políticas de expansão da educação

escolar têm se mantido em atraso com relação ao desenvolvimento político e econômico.” (SANTOS, 2010, p. 70).

Baseados nos problemas que ocorreram no meio educacional, Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) afirmam que com as mudanças ocorridas é necessária uma nova qualidade educativa, o que implica na mudança dos currículos, na gestão educacional, na avaliação dos sistemas e na formação dos professores. Ainda de acordo com os autores, com a amplitude desses temas, foi necessária, no contexto das políticas educacionais, a introdução de determinadas estratégias para garantir a qualidade e o acesso à educação em uma sociedade que está em constante transformação.

Nos anos de 1990, o cenário educacional brasileiro passou por mudanças por meio das reformas educacionais influenciadas por agências como o Banco Mundial⁴ (BM), o Fundo Monetário Internacional⁵ (FMI), o Banco Interamericano de Desenvolvimento⁶ (BID), instituições financeiras, grupos privados e setores políticos para atender aos princípios da globalização que haviam se instaurado nos países centrais. Maroneze e Lara (2009) afirmam que o Banco Mundial formulou, para os países em desenvolvimento, um conjunto de propostas para promover reformas educacionais com o discurso de que poderiam alcançar o desenvolvimento e reduzir as desigualdades sociais. Porém, as autoras alertam que para a educação básica a proposta limitou-se a conteúdos mínimos, qualificando minimamente o trabalhador para o mercado de trabalho. Para os outros níveis de ensino, recomendaram reformas e privatizações, o que restringiu o ensino tanto secundário quanto o superior às pessoas que pudessem pagar para estudar (MARONEZE; LARA, 2009).

⁴ É uma agência financeira internacional, que efetua empréstimos a países em desenvolvimento com o objetivo de reduzir a pobreza e as desigualdades.

⁵ É uma agência especializada das Nações Unidas, criada em 1944, que monitora o sistema monetário internacional e as políticas econômicas e financeiras de 189 países.

⁶ É uma organização financeira internacional, criada em 1959 com o objetivo de financiar projetos de desenvolvimento econômico, social e institucional, além de promover a integração comercial e regional da América Latina e Caribe.

Além das propostas do BM para a educação, a Comissão Econômica para a América Latina e Caribe - CEPAL⁷ também produziu, na década de 1990, documentos em que “[...] a educação aparece como principal fator para promover o desenvolvimento social e sustentável para os países da América Latina e Caribe.” (MARONEZE; LARA, 2009, p. 3287). Ainda conforme as autoras (2009, p. 3287-3288), a CEPAL “[...] propõe uma educação alinhada com o mundo do trabalho para a formação de habilidades necessárias à cidadania moderna e aos novos padrões produtivos exigidos pelo mercado”. É importante destacar que a CEPAL orienta para que sejam adotados modelos descentralizados os quais permitam às escolas maior autonomia, tendo elas que se responsabilizar pela gestão e pelo financiamento mediante a participação da comunidade nos processos decisórios, inclusive captando recursos financeiros para a unidade escolar (MARONEZE; LARA, 2009).

Em resposta às orientações das agências internacionais, na década de 1990, foram formuladas novas políticas educacionais no Brasil. Neto e Campos (2017) afirmam que a educação teve mudanças com a nova economia global, dentre elas a diferença entre o antigo capitalismo e o neoliberalismo, que foi identificada no sistema de educação pública.

No antigo capitalismo, o sistema educacional focalizava a formação de sujeitos disciplinados, com força de trabalho qualificado e de confiança. Hoje, na nova ordem econômica neoliberal, o sistema educacional focaliza trabalhadores com capacidade de resposta, com rápida capacidade de aprendizagem, que saibam trabalhar em equipe, que sejam competitivos, criativos e, pela abundância de mão de obra, os indivíduos ficam sem condições de reivindicar melhores remunerações e condições de trabalho. (NETO; CAMPOS, 2017, p. 10992).

Nesse sentido, a educação, no Estado neoliberal, passa a submeter-se à lógica do mercado. Ainda conforme os autores, em resposta às influências neoliberais, o governo avalia o desempenho da

⁷ Foi criada com o objetivo de incentivar a cooperação econômica entre os seus membros. Atualmente ela é uma das cinco comissões econômicas da Organização das Nações Unidas (ONU).

educação como se ela fosse um produto. Com a finalidade de avaliar os sistemas educacionais brasileiros, foram implantadas políticas de avaliação da qualidade da educação que englobam todas as modalidades de ensino. Entre os programas de avaliação implantados, destacamos o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o Sistema Nacional de Avaliação do Ensino Superior (SINAES), a Prova Brasil, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) e o Sistema de Avaliação da Pós-Graduação da CAPES⁸.

Além dos processos nacionais de avaliação da educação brasileira, é importante destacar que, paralelamente, vários Estados e Municípios também criaram seus próprios sistemas de avaliação. Tais avaliações seriam de grande valia se seus dados fossem utilizados para a formulação de novas políticas públicas para qualificar a oferta educacional no País nos níveis considerados.

Oliveira (2015) argumenta que as avaliações em larga escala foram desenvolvidas mediante a necessidade de apreender as diferenças dos sistemas, com a intenção de produzir diagnósticos que permitissem conhecer os desequilíbrios a fim de corrigi-los, promovendo maior equidade.

Maroneze e Lara (2009, p. 3283) afirmam que a política estatal neoliberal implantada no Brasil na década de 1990 “[...] promoveu uma ampla reforma do Estado como medida necessária para reverter os efeitos da crise fiscal e fortalecer a economia do País para torná-lo competitivo no mercado internacional”. Com isso, foi criado pelo governo da época o Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, conhecido como MARE. No ano de 1995, esse Ministério apresentou o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, que, de acordo com Maroneze e Lara (2000, p. 3283), visava “[...] ampliar a governança do Estado e, conseqüentemente, sua capacidade de implementar políticas públicas de forma eficiente”.

Com o propósito de criar um plano decenal para os nove países mais populosos do mundo, iniciou-se uma discussão internacional na década de 1990, que envolveu Brasil, Índia, Bangladesh, Indonésia, China, Egito, México, Nigéria e Paquistão (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSHI, 2003). Apesar de o empenho de muitas organizações

⁸ É responsável pela expansão e consolidação da Pós-Graduação – Mestrado e Doutorado – em todos os Estados brasileiros.

internacionais e nacionais, esse plano não saiu do papel e foi abandonado no ano de 1995, quando Fernando Henrique Cardoso assumiu a presidência do Brasil. Esse novo governo apresentou, então, o Plano Nacional de Educação (PNE), com o objetivo de reformar a educação brasileira. Conforme os mesmos autores, o PNE teve sua aprovação no Congresso Nacional por meio da Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001, com o prazo de dez anos de duração. Ele estabeleceu diretrizes, objetivos e metas que seriam implementados na educação básica e superior, garantindo o acesso, a permanência, a qualidade do ensino e a gestão democrática. É importante salientar que os Estados, os Municípios e o Distrito Federal também devem elaborar planos decenais correspondentes, porém adequados à sua realidade.

Para que possamos compreender a importância do PNE para os sistemas de ensino brasileiros, ampliaremos a discussão sobre esse documento na subseção que segue, com destaque para o seu percurso histórico, as suas contribuições para a educação e as críticas relacionadas às metas estabelecidas.

2.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

O Plano Nacional de Educação (PNE) é um documento de grande importância para a educação pública brasileira, pois nele estão definidas as diretrizes que norteiam o ensino, sendo os Estados e os Municípios responsáveis por elaborar os seus planos correspondentes, mas adequados às suas especificidades locais. Desse modo, nesta subseção, descrevemos o percurso histórico da construção do PNE, com ênfase à sua importância para os sistemas educacionais brasileiros, bem como às suas críticas em relação à execução de suas metas.

Atualmente, o PNE 2014-2024 é que está em vigor. Instituído pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, ele “[...] tem como uma de suas funções promover a articulação dos esforços nacionais em regime de colaboração entre os entes federados e, como objetivo, tornar universal a oferta obrigatória da educação de 4 a 17 anos.” (FURLETTI, 2017, p. 75). Além disso, outros objetivos também foram traçados, com a intenção de aumentar o nível de escolaridade da população e as taxas de alfabetização, melhorar a qualidade da educação tanto básica quanto superior, valorizar os profissionais da educação, reduzir as desigualdades sociais e democratizar a gestão das escolas (BRASIL, 2014).

É importante salientar que o PNE teve uma longa trajetória histórica até ser aprovada a Lei acima citada. Foi iniciado na década de 1930, após um manifesto organizado por um grupo de educadores, que ficou conhecido como o Manifesto dos Pioneiros da Educação. “Ao diagnosticar a situação educacional do país como sendo marcada pela falta de unidade de plano e pela ausência de espírito de continuidade, o Manifesto propôs a formulação de um ‘plano de reconstrução educacional’”. (MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2011, p. 8091).

Esse manifesto foi positivo e resultou na inclusão de um artigo específico na Constituição Brasileira de 1934, o qual declarou que a União deveria fixar o plano nacional de educação, coordenando e fiscalizando a sua execução em todo o território brasileiro. No meio educacional e político, havia um consenso de que o PNE deveria ser elaborado em forma de lei e não ser apenas um artigo publicado nas constituições.

Com esta definição constitucional o direcionamento legal da construção e aplicação do PNE foi se tornando cada vez mais robusto,

porém, sua aplicabilidade ainda não era discutida efetivamente, todas as considerações eram traçadas de maneira teórica sem efetivamente pensar na sua aplicação prática, como se a escrita legal sanasse todos os problemas. (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017, p. 67-68).

Logo, o PNE foi elaborado sem a discussão de como seriam aplicadas as suas metas, apenas o faziam teoricamente como se os problemas educacionais fossem sanados apenas com a escrita legal na Constituição. Posteriormente, no ano de 1937, a proposta do PNE foi levada para votação e foi aprovada pelo relator da Câmara, mas um golpe político ocorrido no final desse mesmo ano fechou todos os poderes representativos, o que fez com que esse Plano fosse engavetado (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Por conseguinte, no governo de Gaspar Dutra (1946-1951), “[...] mesmo que com outro enfoque, o objetivo de retornar a discussão de uma educação com as mesmas diretrizes em âmbito nacional retornou.” (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017, p. 68). Porém, foi somente no governo de João Goulart (1956-1964) que o PNE teve mais desdobramentos.

Saviani (1998) afirma que no período de 1932 a 1962 o plano era entendido como um instrumento para introduzir a racionalidade científica na educação e que, no período de 1963 a 1985, a ideia mudou, e o plano passou a ser visto como um instrumento de racionalidade tecnocrática.

A ideia de um Plano Nacional de Educação voltou a ser discutida com a Constituição Federal de 1988, que contempla a sua obrigatoriedade no Art. 214. Conforme complementam Militão, Militão e Perboni (2011), a Constituição Federal de 1988 reconheceu vários direitos sociais e trouxe ganhos para o campo da educação. Posteriormente, a LDBEN, estabelecida em 1996, consoante ao disposto na Constituição Federal de 1988, veio determinar que a União elabore o Plano, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Haddad *et al.* (2011) afirmam que, na década de 1990, várias conferências internacionais foram realizadas, dentre elas a Conferência Internacional de Educação para Todos, com o objetivo de discutir a direção que as políticas públicas para a educação deveriam seguir. Ainda conforme os autores, o Banco Mundial pautou-se nas conclusões

dessa conferência e solicitou mais atenção em relação à sistemática da avaliação da aprendizagem, voltando o foco para a educação básica. Assim, no ano de 2001, após tramitar por um período de três anos, o Plano Nacional de Educação foi aprovado pela Lei Federal no 10.172/2001, a qual fixou para o PNE a duração de dez anos, ficando o Estado, o Distrito Federal e os Municípios com a responsabilidade de elaborar planos decenais adequados às especificidades de cada região. Estabeleceu também que a avaliação periódica do plano ficaria a cargo do poder legislativo e da sociedade civil organizada.

O PNE 2001-2010 definiu as diretrizes para a gestão e o financiamento da educação, as diretrizes e metas para cada nível e modalidade de ensino e as diretrizes e metas para a formação e valorização do magistério e demais profissionais da educação em um período de dez anos. Aquino (2015, p. 55) afirma que o PNE 2001-2010 “[...] foi elaborado visando enfrentar grandes desafios no cenário das políticas educacionais brasileiras, a descontinuidade das políticas e a ausência de planejamento de longo prazo”. Cury (2011) destaca que dois planos foram enviados ao Congresso Nacional no ano 2000. O primeiro deles, intitulado “Proposta da sociedade brasileira”, foi elaborado por educadores em encontros regionais e nacional. O segundo, chamado de “Proposta do executivo ao congresso nacional”, foi elaborado pelo executivo, que ouviu o CNE e órgãos de representação oficiais. De difícil tramitação no Congresso, “[...] o PNE acabou sendo aprovado de modo a consagrar a maior parte do texto do Executivo, ainda que assimilando algumas metas do plano proposto pela sociedade civil.” (CURY, 2011, p. 804-805). Cury (2011, p. 805) ressalta, ainda, que apesar de aprovar o PNE, “[...] o presidente da república o vetou em seus aspectos de financiamento, não dando sustentação financeira necessária, limitando a obtenção de determinadas metas”. Por sua vez, Aquino (2015) afirma que o PNE, ao pretender manter a continuidade das políticas, fixou a médio e a longo prazo objetivos, diretrizes e metas.

Por sua vez, o PNE 2014-2024, que tramitou três anos até a sua aprovação, foi elaborado levando em conta o documento constituído na Conferência Nacional de Educação⁹ (CONAE), “[...] com o tema central – Construindo o Sistema Nacional Articulado: O Plano Nacional

⁹ É um espaço democrático instituído pelo Poder Público em articulação com a sociedade para que todos possam participar do desenvolvimento da educação nacional (Informação disponível no *site* oficial: conae.mec.gov.br).

de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação [...]” (FURLETTI, 2017, p. 75). Segundo Furletti (2017, p. 75),

[...] as discussões da CONAE foram procedidas por conferências municipais, intermunicipais, distritais e estaduais, e o suporte para as discussões se deu por dois documentos: “Reflexões sobre o Sistema Nacional Articulado de Educação e o Plano Nacional de Educação”, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e “Educação e Federalismo no Brasil”, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura.

A CONAE foi “[...] composta tanto por representantes do Governo Federal quanto por diversos (e, por vezes, antagônicos) segmentos da sociedade civil organizada [...]” (MILITÃO; MILITÃO; PERBONI, 2011, p. 8096). As discussões resultaram em cinco desafios dispostos no documento final da CONAE (BRASIL, 2010), os quais devem ser enfrentados pelo Estado e pela sociedade brasileira. O primeiro desafio se refere à construção do Sistema Nacional de Educação, que se responsabilizará por institucionalizar a orientação política comum e do permanente trabalho da sociedade e do Estado, garantindo, assim, o direito à educação (BRASIL, 2010). O segundo desafio tem como objetivo promover o debate nacional permanentemente, de forma democrática, mediante a participação dos diferentes segmentos da sociedade (BRASIL, 2010). Garantir que as políticas públicas de educação sejam elaboradas conforme os acordos estabelecidos na CONAE e que estes se consolidem em diretrizes, planos, programas, projetos, entre outros, capazes de contribuir para o avanço da educação brasileira com qualidade social, que é o terceiro desafio (BRASIL, 2010). O quarto desafio visa a que as políticas educacionais propiciem condições para promover a formação integral do estudante, reconhecer e valorizar a diversidade, a qualificação dos profissionais envolvidos que trabalham com a educação, boas condições salariais e de trabalho, educação inclusiva, gestão democrática, desenvolvimento social, financiamento da educação e a implantação de uma política nacional de avaliação para a efetivação do Sistema Nacional de Educação (BRASIL, 2010). Por último, indicar aos

sistemas de ensino que os fundamentos das políticas educacionais implantadas estão amparados para garantir a universalização e a qualidade social da educação, além de democratizar a sua gestão (BRASIL, 2010).

Ante tais desafios, é imprescindível que o PNE direcione as políticas públicas, garantindo o direito à educação e sua valorização com o debate constante por parte da sociedade brasileira, pautado na democracia, e que as discussões e orientações oriundas da CONAE contribuam para a qualidade da educação em nosso país em todos os níveis de ensino.

Diferente do PNE/2001-2010, composto por 295 metas, o PNE 2014-2024 contém apenas 20 metas acompanhadas de estratégias para a sua concretização, o que permite que a sociedade brasileira tenha clareza e reivindique a sua aplicação. A Lei nº 13.005/2014, que aprovou o PNE 2014-2024, estabeleceu como diretrizes a erradicação do analfabetismo, a universalização do atendimento escolar, a superação das desigualdades educacionais, a melhoria da qualidade da educação, a formação para o trabalho e para a cidadania, a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública, a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País, o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação, a valorização dos(as) profissionais da educação e a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2014).

A Lei acima citada também estabelece que, no máximo, a cada dois anos, serão realizadas avaliações, sob a responsabilidade do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)¹⁰, por meio de indicadores de rendimento escolar referentes ao desempenho dos(as) estudantes, mediante exames nacionais de avaliação, e indicadores de avaliação institucional relativos às características do alunado e do corpo dos(as) profissionais da educação, à infraestrutura das escolas, aos recursos pedagógicos disponíveis e aos processos da gestão, entre outros relevantes. Os indicadores mencionados servirão para avaliar a qualidade da educação e serão divulgados como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

¹⁰ O INEP é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Sua missão é subsidiar a formulação de políticas educacionais dos diferentes níveis de governo, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento econômico e social do País. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sobre-o-inep>>. Acesso em: 23 mar. 2019.

(IDEB) para aferir a evolução no cumprimento das metas estabelecidas (BRASIL, 2014).

Furletti (2017) reitera que é preciso ações conjuntas entre os Estados, os Municípios e a União para que as estratégias dispostas no PNE tenham êxito, adotando como pressuposto o fortalecimento das instituições de ensino, das secretarias de educação e das instâncias sociais por intermédio dos avanços no campo educacional. Para isso, o PNE estabelece que os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, assegurando a gestão democrática da educação pública, como consta da meta 19 abaixo:

Assegurar condições, no prazo de dois anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da união para tanto. (BRASIL, 2014, p. 335).

Essa meta prevê que seja efetivada nas escolas públicas a gestão democrática, a qual terá início com a nomeação do diretor por meio de critérios técnicos de mérito e desempenho, que serão determinados pelos sistemas de ensino pertencentes aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, garantindo a participação da comunidade escolar nesse processo e recebendo apoio tanto técnico como financeiro da União.

Apesar desse novo PNE ter sido aprovado com apenas 20 metas, conforme mencionamos anteriormente, Furletti (2017) reconhece que é desafiador cumprir, até 2024, as metas de acesso e universalização do ensino. Segundo ele, haverá avanços, porém não se pode esperar que sejam expressivos.

Alvarez (2016) reitera que além das 20 metas, várias estratégias foram traçadas pelo PNE, porém muitas delas, com prazos estabelecidos para antes de 2024, estão deixando de ser cumpridas, comprometendo o seu alcance. A autora também reconhece que mesmo com peso de lei, o PNE foi afetado pela instabilidade política vivenciada em nosso país, a qual fez com que, nos dois primeiros anos de sua vigência, o que estava previsto não fosse levado a termo.

Como mencionamos anteriormente, a Lei fixou para o PNE a duração de dez anos, ficando o Estado, o Distrito Federal e os

Municípios com a responsabilidade de elaborar planos decenais adequados às especificidades de cada região. Nesse sentido, vemos que o Município onde a pesquisa foi realizada cumpriu a determinação e publicou, em 1º de dezembro de 2014, a Lei nº 6514, que aprovou o Plano Municipal de Educação de Criciúma, com vigência por dez anos (2015-2014). De acordo com o artigo 2º dessa Lei, o PME teve a participação da sociedade civil e governamental na sua elaboração e foi coordenado pela Comissão de Acompanhamento e Avaliação do Processo de Elaboração do PME de Criciúma, juntamente com o Fórum Municipal de Educação (CRICIÚMA, 2014).

Assim como o PNE, o PME foi elaborado contendo metas e estratégias para a educação municipal. No que se refere à gestão democrática, foco da pesquisa realizada, a meta 19 objetiva:

Assegurar condições para que a gestão democrática das redes públicas de ensino seja mantida e ampliada, associada a critérios técnicos de desempenho e consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico. (CRICIÚMA, 2014, p. 37).

A gestão democrática trouxe para a educação pública uma nova compreensão sobre a maneira de administrar a escola, descentralizando os poderes mediante a discussão de objetivos/decisões, comprometimento e trabalho coletivo dos segmentos da comunidade escolar na busca por uma educação com qualidade social. Mas trabalhar na perspectiva de uma democracia participativa é um grande desafio, considerando-se o histórico da gestão educacional brasileira em todos os níveis.

Em vista disso, a próxima subseção discute as concepções de gestão e perspectivas de participação que são fundamentais para a definição da gestão a ser executada nas escolas, visto que cada uma delas propicia uma maneira diferente de organizar o trabalho na unidade escolar.

2.2 GESTÃO DEMOCRÁTICA: CONCEPÇÕES DE GESTÃO E PERSPECTIVAS DE PARTICIPAÇÃO

Esta subseção trata de questões relacionadas às diferentes perspectivas teóricas de gestão escolar embasadas em Libâneo, Oliveira e Toschi (2003). Além disso, versa sobre o encaminhamento do trabalho do gestor escolar, de acordo com a concepção adotada.

As características da escola determinam a sua forma de organização e de gestão. A postura no trabalho do gestor refletirá a perspectiva de gestão que adota, a qual pode ser conservadora ou democrática. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 323), “[...] se situássemos as concepções em uma linha contínua, teríamos em um extremo a concepção técnico-científica (também chamada de científico-racional) e, no outro, a sociocrítica”.

Essas perspectivas descritas pelos autores podem ser visualizadas no quadro abaixo:

Quadro 1 – Concepções e perspectivas de gestão escolar

Técnico-científica	Sociocrítica		
	Autogestionária	Interpretativa	Democrático-participativa
<ul style="list-style-type: none"> • Funções e tarefas detalhadas com base na divisão do trabalho. • Poder centralizado no diretor, com destaque para as relações de subordinação. • Administração reguladora e controladora. • Comunicação linear. • Cumprimento de normas e regras. • Maior importância 	<ul style="list-style-type: none"> • Relação da gestão da escola com a gestão da sociedade. • Decisões coletivas por meio de assembleias e reuniões. • Repúdio às formas de autoridade e de poder. • Responsabilidade e coletiva. • Eleição para funções da escola, com ênfase na auto-organização. • Prática da autogestão participativa. 	<ul style="list-style-type: none"> • Realidade da escola construída subjetivamente. • Privilegia menos “o ato de organizar e mais a ação organizadora”. • Ação organizadora valoriza interpretações, valores, percepções e significados subjetivos. 	<ul style="list-style-type: none"> • Definição de objetivos sociopolíticos e pedagógicos por parte da equipe escolar. • Articulação da atividade de direção com participação da comunidade escolar. • Busca pela qualificação e competência profissional. • Acompanhamento e avaliação com finalidades pedagógicas. • Todos administram e são administrados,

nas tarefas do que nas pessoas.	<ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nas relações pessoais, mais do que nas tarefas. 		avaliam e são avaliados. <ul style="list-style-type: none"> • Ênfase nas tarefas e nas relações humanas.
---------------------------------	--	--	---

Fonte: Adaptado de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 327).

Na concepção técnico-científica, conforme exposto no quadro acima, prevalece a visão burocrática e técnica da educação, na qual o poder é centralizado em uma única pessoa, com hierarquia de cargos e funções, visando racionalizar o trabalho. A administração é exercida por meio de um conjunto de normas e regras definidas de forma linear (de cima para baixo), sem a participação dos segmentos da escola. A ênfase nas tarefas é maior que nas relações sociais, a fim de alcançar altos índices de eficácia e eficiência. Desse modo, a relação entre o diretor e a comunidade escolar (professores, alunos, funcionários e pais) é de subordinação. De acordo com Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 324), essa concepção “[...] valoriza o poder e a autoridade, exercidos unilateralmente”.

Em uma concepção técnico-científica, não é oportunizada, de maneira alguma, a participação da comunidade escolar na gestão da escola, uma vez que a hierarquia é bem definida e o poder está centralizado no diretor, além de o currículo escolar estar voltado para o mercado de trabalho. Cabe aos alunos, professores, demais funcionários e pais cumprirem o que foi estabelecido, uma vez que sua “[...] organização escolar é tomada como uma realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente [...]”. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 323).

Ao contrário da primeira concepção, na concepção sociocrítica, as decisões são tomadas de forma democrática, oportunizando a participação da comunidade escolar nas discussões e deliberações realizadas em assembleias para que os objetivos planejados sejam atingidos com êxito. Essa abordagem se desdobra em diferentes formas de gestão: autogestionária, interpretativa e democrático-participativa (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003).

A concepção de gestão autogestionária se caracteriza pela responsabilidade coletiva na qual os envolvidos na instituição participam diretamente. As decisões são deliberadas em reuniões e assembleias, repudiando qualquer forma de autoridade e poder. Valoriza-se a capacidade do grupo de criar e instituir suas próprias

regras e normas, praticando a autogestão. O grupo que trabalha na escola determina as funções administrativas por meio de eleição e alternância de cargos mediante sua auto-organização. A ênfase é maior nas relações pessoais que nas tarefas (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003). Dessa forma, a participação nessa concepção é uma combinação de autonomia com gestão democrática. Todos os envolvidos são autogestores da escola, por isso, como tal, têm autonomia para se impor e expor suas ideias ao grande grupo.

A concepção interpretativa “[...] considera como elemento prioritário na análise dos processos de organização e gestão os significados subjetivos, as intenções e a interação das pessoas”. Ou seja, contrapõe-se radicalmente à concepção técnico-científica, pois prioriza mais a ação organizadora que o modo de organizar, considerando que, nas interações com as pessoas para elaborar e executar as normas e objetivos, os atores da escola vão construindo e adquirindo experiências subjetivas que corroboram a formação e a função social da unidade escolar e, conseqüentemente, a vida em sociedade.

Na concepção democrático-participativa, a gestão é articulada pelo diretor com a participação da comunidade escolar, valorizando “[...] o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional e a competência técnica.” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 337). Dessa maneira, os objetivos para a melhoria da qualidade social do ensino e da escola são definidos democraticamente, com o compromisso coletivo, as ações correspondentes e o conseqüente processo avaliativo de suas efetividades. Portanto, os participantes desse processo administram e são administrados, avaliam e são avaliados.

A gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe à docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo e do consenso. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 344)

É na concepção sociocrítica que “[...] o processo de tomada de decisões dá-se coletivamente [...]” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2003, p. 324), o que possibilita o exercício coletivo da autonomia no sentido de conquistá-la. Por sua vez, há maior valorização do trabalho

em grupo, não centralizado na figura do diretor e há condição de se trabalhar com autonomia e responsabilidade. Diante dessas discussões, reconhecemos que será na concepção sociocrítica democrático-participativa que a comunidade escolar terá condições de participar ativamente da gestão educacional, visando à transformação da escola em um ambiente que promova a formação integral do estudante. Libâneo, Oliveira e Toschi (2003) destacam que essa concepção seria a mais adequada na gestão da escola, visto que privilegia a participação coletiva na busca de objetivos comuns estabelecidos a partir das necessidades e possibilidades da instituição escolar.

Discutidas as concepções de gestão escolar, conforme as contribuições de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003), afirmamos que é fundamental o gestor pautar o seu trabalho em uma gestão que possibilite e crie mecanismos que contribuam para a efetiva participação da comunidade no cotidiano escolar, excluindo qualquer forma de autoritarismo que impossibilite o desenvolvimento dos trabalhos em busca de uma escola melhor.

A eleição para diretor escolar é um dos princípios da gestão democrática e, atualmente, uma realidade presente em muitos sistemas de ensino público brasileiros. Foram, ao longo da história educacional, motivo de luta e reivindicações para a sua implementação nas escolas. Nesse sentido, o próximo capítulo aborda sobre a eleição de diretores como princípio da gestão democrática, bem como sobre a escolha do diretor como princípio de democratização, o planejamento na gestão escolar, a autonomia na gestão democrática e a participação da comunidade escolar nesse processo.

3 ELEIÇÃO DE DIRETORES COMO DISPOSITIVO DA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Atualmente, no cenário da educação pública brasileira, a eleição para diretor de escola mediante a participação da comunidade escolar tem sido tema de muitas discussões e pesquisas no âmbito educacional, já que ela é um dos princípios da gestão democrática incluído no texto da Constituição Federal pelas reivindicações de sindicatos, movimentos populares e outros segmentos da sociedade, que exigiram a publicização do Estado em oposição ao regime militar que o País viveu nos anos de 1964 a 1985. De acordo com Lima, Prado e Shimamoto (2011),

Os movimentos reivindicatórios da década de 1980, por meio da participação política, vão garantir, senão a oferta de políticas sociais, pelo menos a manutenção dos mesmos. A criação de entidades organizativas, sindicais, acadêmicas e classistas naquela década, tencionará o Estado, que responderá, no caso da educação, com a ampliação de vagas e a implantação de projetos democratizadores da educação (eleição de diretores, conselhos escolares deliberativos, reorganização dos grêmios estudantis livres, instituição do projeto político-pedagógico). Enfim, se institui um modelo de organização educacional democrático no qual a “comunidade escolar” tem atuação ativa ou, ao menos, a possibilidade. (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p. 2).

Com a participação da sociedade organizada por meio de entidades sindicais, acadêmicas e classistas, foi possível, no campo educacional, a conquista de mais vagas nas escolas e projetos democratizadores que possibilitariam a participação da comunidade escolar na gestão educacional. Romão e Padilha (2001) enfatizam que a preocupação em relação à escolha de diretores, reivindicada e discutida desde a década de 1980, vem estimulando um questionamento permanente sobre o papel do dirigente escolar na construção da gestão democrática.

No artigo 206 da Constituição Federal, foi definido que “[...] o ensino deve ser ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI - gestão democrática no ensino público, na forma da lei.” (BRASIL, 1988). Melo (2004) afirma que essa foi a primeira vez que uma Constituição Federal incluiu o conceito de gestão democrática em seu texto.

Atendendo à Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96) traz como princípio a gestão democrática, porém amplia essa temática, trazendo a questão da participação da comunidade escolar na discussão/tomada de decisões e a autonomia para administrar a escola. Assim, de acordo com o seu Artigo 14:

Os sistemas de ensino definirão as normas de gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I – participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II – participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes. (BRASIL, 1996, p. 4).

Desse modo, cada sistema de ensino definirá em suas legislações as normas para a implantação da gestão democrática no ensino público, seguindo os princípios de participação tanto na elaboração do Projeto Político Pedagógico quanto nos conselhos escolares. É importante aqui destacar, conforme descrito na Lei acima, que a participação será da comunidade escolar e local nos conselhos escolares, porém essa participação é representativa. Mediante uma assembleia realizada na escola ou edital de eleição, algumas pessoas são escolhidas pela comunidade escolar para representá-las no conselho escolar, na APP e no Grêmio Estudantil. A prática, no entanto, tem demonstrado que os conselhos de representação no contexto escolar têm sido problemáticos em termos de gestão democrática participativa pela ingerência do diretor da escola no que concerne aos processos decisórios em vista de que muitas das questões apresentadas estão definidas *a priori*.

No Art. 15 da LDBEN, instituiu-se que as escolas terão asseguradas por seus sistemas de ensino progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, de acordo com as normas legais (BRASIL, 1996). É também problemática e pode na

prática produzir restrições quanto a sua construção no âmbito da unidade escolar.

Melo (2004, p. 253) cita alguns indicadores fundamentais para que a democracia seja implementada na escola:

1 – a autonomia escolar, considerada como a capacidade de as escolas traduzirem e construírem suas alternativas, fundadas em suas reflexões e leitura da sua realidade [...]; 2 – a descentralização do poder, entendida como método de trabalho coletivo, que divide atribuições e responsabilidades, rompendo com a hierarquização; 3 – a representatividade social dos Conselhos e Colegiados, abolindo o papel de simplesmente legitimar as ações do poder público [...]; 4 – o controle social da gestão educacional, decorrente dos mecanismos de representatividade social [...]; 5 – a escolha dos dirigentes escolares por processo de eleição [...]. A importância das eleições não se esgota no ato em si, mas no conjunto de elementos que elas mobilizam, tematizam, questionam, trazendo à tona passagens do cotidiano da escola em um contexto importante para o seu dimensionamento; 6 – a inclusão de todos os segmentos da comunidade escolar, considerando não apenas a formalidade do Conselho Escolar [...].

A observância desses indicadores é fundamental para que a democracia realmente seja efetivada nas escolas, pautando-se na autonomia escolar, na descentralização de poder, na representatividade dos conselhos e colegiados, no controle social da gestão educacional, nas eleições para diretor escolar e na participação efetiva dos segmentos da comunidade escolar na gestão.

Antes de Melo (2004), Romão e Padilha (2001) definiram pressupostos para a efetivação da gestão democrática na escola: a) capacitação dos segmentos escolares mediante discussões constantes sobre a gestão da escola; b) consulta à comunidade escolar em relação ao processo eleitoral, desenvolvendo a cultura da participação e do envolvimento nas responsabilidades da escola; c) institucionalização da gestão democrática por meio da socialização do processo decisório; d) lisura na definição da gestão na escolha do diretor escolar, na

implantação dos conselhos escolares e na gestão, garantindo transparência nos processos; e) agilidade nas informações e transparência nas negociações, visto que a democratização implica no acesso à informação.

Assim, para que a comunidade escolar tenha a oportunidade de participar da gestão da escola, inicialmente, é preciso que o gestor contribua para esse processo, pois sem que ele aceite essa participação, toda tentativa será em vão. Ainda de acordo com Romão e Padilha (2001, p. 102), “[...] o diretor escolar é, antes de tudo, um educador”. Ao exercer a função que lhe foi confiada, deve articular os segmentos da comunidade escolar em torno do PPP, exercendo uma liderança democrática, dividindo o poder de decisão com eles e estimulando a sua participação nos conselhos escolares, na APP, entre outros (ROMÃO; PADILHA, 2001).

Dessa maneira, a eleição de diretor é princípio relevante para o processo de democratização da escola e da educação. Por isso, é importante discutir sobre a escolha do gestor escolar como princípio de democratização da escola pública, já que sem a sua colaboração e apoio jamais se efetivará uma gestão democrática na instituição de ensino.

3.1 ESCOLHA DO GESTOR ESCOLAR COMO PRINCÍPIO DE DEMOCRATIZAÇÃO

Nos últimos anos, a discussão sobre a escolha para diretor de escola via eleição, com a participação direta da comunidade escolar, tem se intensificado nos sistemas de ensino brasileiro. Porém, é importante enfatizar que antes desse tipo de escolha havia outras muito utilizadas. Dentre elas, Dourado (2003, p. 83) destaca: “1) diretor livremente indicado pelos poderes públicos; 2) diretor de carreira; 3) diretor aprovado em concurso público; 4) diretor indicado por tríplexes ou sêxtuplas; e 5) eleição direta para diretor”.

A livre indicação do diretor escolar pelos poderes públicos “[...] permitia a transformação da escola naquilo que, numa linguagem do cotidiano político, pode ser designado como ‘curral’ eleitoral [...]”. (DOURADO, 2003, p. 83). De acordo com as palavras do autor, isso significa dizer que para a indicação do diretor não era/é necessária a participação da comunidade escolar, por isso ele se torna um instrumento de manipulação do poder público, já que depende desse

para manter-se no cargo. Paro (2003) corrobora Dourado (2003) e acrescenta que a nomeação é, ainda, muito disseminada nas redes públicas de ensino brasileiras, cujo critério precípuo adotado é o do favorecimento, sem considerar a participação da comunidade escolar nem a competência técnica da pessoa para assumir esse cargo com tanta importância e significação no ambiente escolar. Paro (2016, p. 123) acrescenta que

[...] a escolha se dá por critério inteiramente subjetivo, ao arbítrio dos que detêm o poder estatal, e visa a favorecer seus interesses político-partidários, e não a propiciar uma solução adequada à gestão da escola, em direção aos interesses de seus usuários.

O diretor tem compromisso com quem o colocou no cargo, por isso a participação da comunidade não é interessante, visto que o Estado ou Município, tendo o poder sobre as decisões, precisa de alguém que o represente e coloque em prática as suas orientações e determinações sem questionamentos. É importante salientar que nesse tipo de modalidade o mandato do diretor não tem um período definido, depende dos interesses de quem o indicou e do momento político que estão vivenciando.

O diretor de carreira é uma modalidade pouco utilizada e estrutura-se a partir de critérios preestabelecidos, como, por exemplo, tempo de serviço público, grau de escolarização ou merecimento.

A considerar a falta de planos de carreira e a política pedagógica definida na maioria dos Estados, é possível afirmar que tal modalidade não se coaduna ao dinamismo da prática pedagógica, reforçando na maioria dos casos a manutenção da ingerência e do clientelismo na realidade escolar, além de se pautar pela exclusão da comunidade escolar na definição de critérios, nome e outros. (DOURADO, 2003, p. 104).

Em suma, nessa modalidade, o poder público é quem indica o diretor por critérios como a meritocracia, reforçando os seus interesses com a manutenção da ingerência e do clientelismo, excluindo a participação da comunidade escolar nesse processo.

Com relação ao concurso público para nomeação do diretor de escola, segundo Dourado (2003, p. 84), “[...] deve ser a bandeira a ser

empunhada e efetivada, enquanto prática cotidiana, hoje já consagrada como forma de ingresso para a carreira docente no setor público”. Porém ele acrescenta que esse deve ser o ponto de partida, mas não é a melhor forma para a escolha desses dirigentes escolares, já que as atividades mais valorizadas são as administrativas e burocráticas, o que torna secundário o processo político-pedagógico. Paro (2003, p. 19) aponta que as principais virtudes para o concurso são “[...] a objetividade, a coibição do clientelismo e a possibilidade de aferição do conhecimento técnico do candidato”. Mas é importante enfatizar que

Quando um cargo de maior autoridade na escola depende quase exclusivamente de um concurso, cuja função principal é aferir a competência administrativa do candidato sem qualquer vinculação mais direta com os interesses dos usuários da escola, essa hipertrofia do técnico acaba por escamotear a natureza essencialmente política do problema do ensino público entre nós. A autoridade máxima do diretor é concedida pelo Estado e legitimada por um concurso público que, por sua legalidade e pelo caráter de “defesa da moralidade pública” que a ele é associado, embora afastando as danosas consequências da mera nomeação política, dificulta até mesmo às pessoas críticas e bem-intencionadas a percepção do tipo e da forma de exercer o poder que ele legitima. (PARO, 2016, p. 31).

Apesar de o concurso ser considerado por muitos autores a forma mais correta de escolher as pessoas com maior aptidão técnica para o cargo, é fundamental aperfeiçoar os procedimentos utilizados para o concurso, a fim de avaliar com mais precisão o candidato a diretor. Para isso, seria necessário incluir outros mecanismos além da prova, como, por exemplo, entrevistas e estágio probatório, para que avaliem o candidato a diretor na realidade da escola onde será inserido, comprovando sua eficiência para as atividades administrativas, burocráticas, pedagógicas, entre outras que o cargo exige. Cabe informar, ainda, que o diretor aprovado por concurso tem que seguir as prerrogativas do executivo responsável pelo sistema de ensino, não tendo autonomia para gerir a escola.

A indicação por listas, também mencionada por Dourado (2003), consiste em consultar a comunidade escolar para a indicação de nomes que poderão ocupar o cargo de diretor da escola. Os nomes dos escolhidos são entregues ao executivo, que avalia a sua capacidade técnica por meio de provas ou atividades. Apesar de a comunidade ter participação na indicação dos nomes, não é ela quem determina o escolhido, visto que o Executivo é quem tem o poder de decidir no final o nome do futuro diretor, o que acaba confirmando o clientelismo político.

As eleições diretas para diretor escolar, como já mencionamos, são consideradas uma das formas mais democráticas, ocorrendo de acordo com a legislação do poder executivo (Estadual ou Municipal). O processo eleitoral é definido pelo próprio sistema de ensino e ocorre de formas diferenciadas, que vão desde a delimitação do colégio eleitoral, a qual pode ser restrita a alguns segmentos da comunidade escolar ou ampla, até a definição operacional da eleição para garantir sua legitimidade – como local, data, horário e valor operacional dos votos (DOURADO, 2003). Além disso, para ter a participação deferida no processo eleitoral, dependendo dos critérios estabelecidos pelo sistema educacional, o candidato a diretor de escola deve ter que cumprir alguns requisitos obrigatórios, tais como: elaboração de um plano de gestão/trabalho, participação em cursos de formação continuada na área de gestão, apresentação do currículo, entre outros. Apesar dessa modalidade de escolha para dirigente escolar ser historicamente considerada a mais democrática, Lück (2013, p. 77) reconhece

[...] que não é a eleição em si, como evento, que democratiza, mas sim o que ela representaria como parte de um processo participativo global, no qual ela corresponderia apenas a um momento de culminância num processo construtivo e significativo para a escola. Ao se promover a eleição de dirigentes estar-se-ia delineando uma proposta de escola, um estilo de gestão e se firmando compromissos coletivos para levá-los a efeito de forma efetiva.

A eleição para diretores representa uma forma de democracia, que se efetiva, inicialmente, mediante o voto da comunidade escolar. Entretanto, não é só o processo de eleição que garante a gestão

democrática na escola. Ainda conforme a autora, deveriam ser “[...] eleitas as pessoas que melhores condições e competências tivessem de promover a realização desse ideário e de manter os membros da comunidade escolar mobilizados para a sua realização.” (LÜCK, 2013, p. 78-79).

Dourado (2003) contribui para essa argumentação ao afirmar que:

Visualizar a eleição como ação terminal é incorrer no equívoco de se negar o caráter histórico do processo, pois a eleição deve ser vislumbrada como um instrumento a ser associado a outros na luta pela democratização possível das relações escolares. (DOURADO, 2003, p. 85).

A eleição, por si só, não garante a democracia. Ela é uma conquista baseada na luta histórica de nossa sociedade em busca de uma educação pública de qualidade, por isso deve ser agregada a outros instrumentos, visando à democratização das relações no meio educacional. Assim, ao definir o gestor escolar por meio da eleição, a comunidade delinea um estilo de gestão, pautado na participação e no compromisso, na luta coletiva por uma educação de qualidade.

Paro (1988) contribui para essa discussão ao afirmar que quando a escola é administrada coletivamente por meio da democracia participativa, ela se fortalece, sendo muito difícil sofrer pressões e tentativas de cooptação por meio do executivo, já que um grupo unido em prol dos mesmos objetivos tem poder de resistência.

Apesar de o processo eleitoral ser considerado democrático, como já mencionamos anteriormente, há muitos problemas que interferem na gestão da escola, os quais, muitas vezes, acabam impedindo a sua democratização.

Todo processo eleitoral envolve uma série de responsabilidades e de burocracias que, na maioria das vezes, não é compreendida por seus participantes. Por isso, antes do processo eleitoral, é imprescindível reunir a comunidade escolar afim de conscientizá-la sobre a importância de sua participação nas eleições escolares, uma vez que, nesse caso, ela é que decidirá, por meio do voto, quem irá gerir a escola por um período determinado previamente e que poderá ou não propiciar a participação dela na gestão. O aluno, em especial, que é o “cliente” da escola, nesse processo, é muito visado por aquelas pessoas que atuam diretamente com ele e que, às vezes, são candidatas ao cargo. Muitas vezes, o

professor amistoso/flexível acaba levando vantagem nesse processo, porém, nem sempre ele é o mais preparado para assumir, na escola, um cargo que exige tanta responsabilidade quanto o de diretor escolar.

Outro ponto importante a ser considerado é o fato de que o clientelismo não deixa de existir com a eleição de diretores, pois, muitas vezes, um determinado grupo da escola se une para apoiar um candidato visando obter vantagens durante o seu mandato, o que acaba reforçando a ideia de que a eleição não garante a democratização da escola e que a política é ainda o principal meio para colocar o diretor no cargo, legitimando a ideia de Paro (2003, p. 31) de que “[...] a escola só será democrática quando a sociedade for democrática”.

Os conflitos entre as pessoas que querem concorrer ao cargo de diretor também podem prejudicar a eleição na escola. Nesse caso, acreditamos que os mais prejudicados são os alunos e os professores que diariamente têm que conviver com pessoas que, a qualquer custo, querem vencer a eleição. “Às vezes, a impressão que se tem é que se pretende fazer política sem passar pelo debate de ideias e pela legitimação democrática que passa necessariamente pela manifestação da vontade dos indivíduos.” (PARO, 2003, p. 29). Não queremos aqui dizer que os conflitos não podem ocorrer, mas devem ser conflitos de ideias e de projetos que modifiquem positivamente a escola e o processo ensino-aprendizagem.

Outro problema a enfrentar diz respeito ao acesso às fontes de poder. Quando o diretor era indicado politicamente, tinha suporte por parte de quem o indicou, o que facilitava o trabalho na busca de recursos para a melhoria da escola. O diretor eleito por meio do voto direto da comunidade escolar tem que construir uma nova forma de relacionamento com os órgãos superiores, pois muitos projetos da escola necessitam de recursos financeiros oriundos do poder executivo para que sejam colocados em prática.

Dourado (2003, p. 93) salienta que

Sem estacionarmos na tese de que posturas comumente autoritárias de vários dirigentes escolares decorrem da falta de legitimidade de seus mandatos ou dos compromissos que porventura venham a defender durante a gestão, entendemos que as eleições diretas para diretores, a despeito de não estabelecerem a democracia interna na escola, nem garantirem ou mesmo

indicarem uma democracia externa, o que seria esperar demais de uma instituição social, apresentam-se como um caminho fértil que, se associado a outros canais de participação social, pode possibilitar à escola o resgate de práticas concretas em prol da implementação de projetos político-pedagógicos, redimensionando, assim, por meio de mecanismos de gestão participativa – colegiados, conselhos escolares, associações de pais, grêmios estudantis etc. –, as tarefas do dirigente escolar, sendo este visto como implementador de proposta político-pedagógica da qual ele é parte e faz parte.

Portanto, apesar dos diversos problemas que a eleição para diretores pode acarretar, os benefícios são muito maiores e acabam superando todo e qualquer obstáculo que impeça o desenvolvimento de um bom trabalho realizado por pessoas comprometidas com a educação. Basta que a comunidade escolar participe ativamente, pois quanto maior for essa participação, maior será a chance de acerto nas decisões a serem tomadas na escola.

Ainda de acordo com Dourado (2003), distante de querer absolutizar a eleição como forma de provimento ao cargo de diretor escolar, entendemos que ela deve ser implementada e avaliada constantemente, de maneira que a comunidade escolar possa ir se envolvendo e participando cada vez, deixando de existir as relações que negam essa participação. Desse modo, para que a escola tenha uma gestão pautada na participação de toda a comunidade escolar, é necessário que o dirigente dê condições para que isso aconteça, tanto no que diz respeito às decisões de forma democrática quanto à execução delas.

Por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários e o Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária. (PARO, 2016, p. 22).

A participação da comunidade escolar pode ser garantida mediante a efetivação de mecanismos que contribuam para o processo de organização e democratização da escola, desde que equilibrem a participação direta e a representação. Entre eles, citamos: conselho escolar (CE), conselho de classe (CC), associação de pais e professores (APP) e grêmios estudantis (GE). O Projeto Político Pedagógico, quando elaborado coletivamente, constitui-se em mecanismo e espaço de experiência democrática.

O conselho escolar é um órgão colegiado formado por representantes dos segmentos da unidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários e pessoal técnico administrativo). Os conselhos escolares nas escolas estão prescritos no artigo 14, inciso II, da LDB (Lei no 9394/96): “[...] participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes.” (BRASIL, 1996, p. 4).

Dresher (2014, p. 5) afirma que o conselho escolar “[...] se constituiu em um espaço de discussão de todos os segmentos escolares, através do qual a escola pode definir ações que contemplem os desejos de todos em prol da melhoria da educação”. Ainda segundo a autora, a formação dele é um meio democrático de participação da comunidade escolar, sendo de fundamental importância para a transformação da educação em nosso país. Além disso, “[...] pode ser uma alternativa para chamar a família para a escola, a participar da tomada de decisões dentro do seio escolar.” (DRESCHER, 2014, p. 8).

Os conselhos escolares possuem quatro principais funções: deliberativa (decidir sobre determinadas questões que acontecem na escola), consultiva (tem caráter de assessoramento, responde a consultas do governo ou da sociedade, propõe medidas e normas para a melhoria do ensino e da escola), fiscal (fiscaliza o cumprimento das normas e a legalidade ou legitimidade de ações, aprovando ou determinando providências para a sua alteração) e mobilizadora (mediação entre o governo e a sociedade, estimulando a participação de todos para a melhoria da educação) (BRASIL, 2004).

O conselho de classe também é um órgão colegiado, porém formado por professores, equipe pedagógica e direção da escola com o objetivo de discutir e planejar alternativas pedagógicas que visam garantir o processo de ensino e aprendizagem dos educandos. A participação de pais e alunos é permitida somente se o conselho for participativo. Ele é realizado para avaliar o aluno em relação ao seu

rendimento escolar, bem como para discutir ações que podem ser feitas para melhorar o aprendizado.

A Associação de Pais e Professores (APP)¹¹ é uma entidade civil, sem fins lucrativos e com personalidade jurídica própria, formada por pais, professores e funcionários da escola (MENEZES; SANTOS, 2001). Não há uma legislação federal que disponha sobre a criação e a organização da APP nas escolas brasileiras. A obrigatoriedade dessa associação é somente para escolas que recebem verbas federais do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE)¹². Os representantes da APP, organizados em chapas, são eleitos em assembleias por meio do voto secreto para representar a comunidade escolar por um período de dois anos. Ela é regida por estatuto ou regulamento definido por seus membros, em conformidade com a legislação. Dentre as responsabilidades da APP, citamos: manipular os recursos financeiros provenientes de festas e de promoções realizadas pela escola e verbas recebidas de convênios firmados com a secretaria de educação e o governo federal (PDDE); administrar a associação de acordo com as normas de seu estatuto, bem como, em parceria com o conselho escolar, definir mudanças para a unidade escolar (MENEZES; SANTOS, 2001).

O grêmio estudantil é formado unicamente por estudantes regularmente matriculados e que frequentam a escola, escolhidos por voto secreto em eleição organizada pelos próprios alunos. A Lei nº 7398, de 04 de novembro de 1985, dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus. De acordo com o seu Art. 1º:

Aos estudantes dos estabelecimentos de ensino de 1º e 2º graus fica assegurada a organização de Estudantes como entidades autônomas representativas dos interesses dos estudantes secundaristas com finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais. (BRASIL, 1985).

¹¹ Essa nomenclatura é utilizada por todas as Associações de Pais e Professores das escolas públicas do estado de Santa Catarina.

¹² Presta assistência financeira para as escolas, contribuindo para a manutenção da infraestrutura física e pedagógica.

Conforme definido nessa Lei, nenhuma escola, seja ela pública ou particular, poderá impedir que os alunos se organizem para constituir o grêmio estudantil. O inciso 2º do Art. 1º estabelece que ele terá estatuto próprio, aprovado em assembleia geral organizada pelos estudantes para esse fim. Os representantes eleitos irão expor seus interesses à direção e a outros órgãos da escola, em busca de soluções para os problemas existentes, que foram elencados pelos estudantes. São esses representantes os principais responsáveis por desenvolver na escola atividades culturais, esportivas, sociais e culturais, além de participarem na gestão da escola de forma ativa.

O Projeto Político Pedagógico (PPP), como um documento que traduz a proposta curricular da escola, se for constituído mediante um processo democrático, constitui-se em

[...] instrumento de gestão participativa e escolar, é um instrumento de luta, que fortalece o trabalho pedagógico, que possibilita a superação do poder autoritário, que democratiza o processo de decisões e que se compromete com um processo de decisões e que se compromete com um processo de avaliação emancipatória. (DIETER, 2015, p. 22).

Os mecanismos de participação na gestão democrática citados são importantes na busca por uma educação de qualidade pautada no princípio da democracia; porém, é preciso ressaltar que, muitas vezes, sofrem a ingerência da equipe gestora da escola, que acaba restringindo a autonomia desses canais. Com relação a essa afirmação, Gohn (2004) contribui significativamente ao lembrar que no caso do CE e da APP é comum esses serem formados por funcionários da escola que não participam das atividades, apenas compõem o número necessário de pessoas por segmento escolar, sendo um modelo passivo mediante os outros participantes da comunidade.

Compreendemos que fazer uma gestão pautada na democracia em escolas públicas não é uma tarefa simples. Ela deve ser construída gradativamente, visando a uma reflexão quanto a realidade onde a escola está inserida e o planejamento constante para que as mudanças ocorram de forma significativa, com a participação da comunidade escolar.

3.2 O PLANEJAMENTO NA GESTÃO ESCOLAR

Na gestão da escola pública, o planejamento é uma ferramenta indispensável na busca por seus objetivos tanto educacionais quanto administrativos. “Planejar, em sentido amplo, é responder a um problema, isto é, estabelecer fins e meios que apontem para a sua superação, visando atingir os objetivos antes previstos.” (ROMÃO; PADILHA, 2001, p. 81).

Atualmente, muitos sistemas de ensino têm exigido o planejamento prévio das ações e das metas que compõem o “plano de gestão”, como pré-requisito para se concorrer à eleição escolar. Planejar não é uma tarefa fácil e exige muito cuidado, pois se trabalha com incertezas, não se sabe se o que se está planejando vai dar certo ou não. De acordo com Guimarães (2017, p. 41), “[...] o planejamento se constituiu em uma avaliação constante dos desafios e de oportunidades, das atitudes necessárias e do processo de tomada de decisões, respeitando as metas estabelecidas para se alcançar os resultados propostos”.

Nesta subseção, apresentamos os tipos de planejamento que podem orientar a gestão escolar, mencionados por Gandin (1994): o gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico e o planejamento participativo.

O gerenciamento da qualidade total é o planejamento que mais se distancia da realidade das escolas públicas, pois, segundo Gandin (1994, p. 25), “[...] parte da premissa que o mundo é um processo econômico”. Para esse modelo, a educação é vista como negócio. Logo, seu planejamento deve ser feito para satisfazer o cliente e vencer a concorrência. Melo (2004, p. 244) corrobora o autor citado ao afirmar que esse modelo de planejamento

Propõe como fórmula a ser aplicada a da gestão empresarial, na qual a busca por resultados, o pragmatismo pedagógico, a eficiência e a eficácia dos modelos deixam patente a competitividade como método e a busca pelo sucesso individual como regra.

Nesse sentido, a preocupação é buscar resultados que alcancem o sucesso individual, sendo a competitividade o método para essa

finalidade. Gandin (1994) aponta algumas características para o modelo de gerenciamento da qualidade total, tais como: não inclui nenhum tipo de proposta, seja ela social ou pedagógica; visa à obtenção de lucro e à satisfação do cliente; possui hierarquias bem definidas, com atribuições bem distintas e delimitadas; participação limitada aos setores de trabalho em que a pessoa se encontra; padronização das tarefas, procedimentos e resultados.

Com relação ao planejamento estratégico, Gandin (1994, p. 27) enfatiza que ele está vinculado “[...] a um processo de compreensão da necessidade de, num momento de crise, rever os fins para os quais se está gastando energia”. Assim, esse planejamento trata dos fins, ou seja, para que planejar, para quem planejar e o que planejar, estabelecendo um rumo na busca pela realização de seus objetivos a médio e a longo prazo.

Conforme Castro *et al.* (2015, p. 199), o planejamento estratégico é uma das fases da gestão estratégica, que se constitui em

[...] processo que parte da realidade complexa e dinâmica da instituição, envolvendo a tomada de decisões e ações pelos gestores em nível estratégico, e isso força, ou pelo menos estimula os gestores a pensarem sobre o que é importante, e a se concentrarem sobre assuntos de relevância para alcançarem suas metas a longo prazo.

Desse modo, ao planejar estrategicamente, os gestores precisam delinear o que é importante para a escola e, a longo prazo, buscar alcançar as metas objetivadas por meio de ações que levem a esse fim.

O planejamento participativo, conforme Gandin (1994, p. 28), “[...] enquanto instrumento e metodologia [...], abre espaços especiais para a questão política. As questões da qualidade, da missão e, obviamente, da participação são especialmente valorizadas”. Isso significa dizer que nesse tipo de planejamento a democracia e a participação são fundamentos que contribuem para a discussão sobre os meios e os fins, visando à obtenção dos objetivos determinados.

Guimarães (2017, p. 39) aponta que “[...] o planejamento participativo sugere uma gestão democrática baseada na participação e no diálogo com a sociedade [...]”, assegurando o caráter público da educação, no sentido de a escola atender às demandas sociais voltadas à

formação e à valorização do ser humano, garantindo-lhe, assim, o acesso à educação e à sua permanência na escola.

Em relação ao planejamento, Gandin (2001) apresenta três tipos: gerenciamento da qualidade total, planejamento estratégico e planejamento participativo.

No gerenciamento da qualidade total, Gandin (2001, 2010) afirma que a finalidade está em satisfazer o cliente através de um planejamento que solucione de maneira técnica os problemas que aparecem no contexto considerado no sentido de *como e com que fazer*. Nesta visão, o diagnóstico da realidade é elemento considerado.

O planejamento estratégico também se fundamenta no caráter técnico, ligando-se à análise de oportunidades, com vistas a descobrir os pontos fracos e fortes (diagnóstico), no sentido de atingir os objetivos da instituição, o que pode abrir oportunidade para a análise de questões de ordem política (GANDIN, 2001,2010).

No planejamento participativo, contribuir para a transformação da sociedade é sua finalidade. Aliando a questão técnica e política, parte da análise situacional, dando ênfase ao marco referencial. Gandin (2001, 2010). O mesmo autor ressalta que o planejamento participativo foi desenvolvido para instituições, grupos e movimentos que têm como missão, contribuir para a construção da realidade social por meio de “um conjunto de conceitos, de modelos, de técnicas e de instrumentos que permitam utilizar processos científicos e ideológicos e organizar a participação para intervir na realidade, na direção conjuntamente estabelecida”. (GANDIN, 2010, p. 83).

Guimarães (2017) reafirma que a maior diferença entre o planejamento estratégico e o planejamento participativo está na forma como foram criados. Os dois envolvem a participação dos interessados, visando obter sucesso, porém o participativo não foi criado originalmente, com seus conceitos, modelos, técnicas e instrumentos voltados para se obter lucro como no caso do estratégico. Segundo a autora, o planejamento participativo sugere uma gestão democrática baseada na participação e no diálogo com a sociedade, assegurando o caráter público da educação, de modo que a escola responda à formação e à valorização do ser humano como cidadão crítico, garantindo ao educando o acesso à educação e à sua permanência na escola.

O planejamento é um instrumento, uma ferramenta que deve ser utilizada para tentar chegar aos resultados pretendidos. Por isso, independentemente do tipo de planejamento utilizado, seja ele o de

gerenciamento da qualidade total, o planejamento estratégico ou o planejamento participativo, devemos saber que cada modelo tem seus limites e suas circunstâncias conforme Gandin (1994) enfatizou.

Apesar das discussões dos tipos de planejamento, baseadas em Gandin (1994, 2001, 2010) nos ajudar a compreender suas diferenças, cabe salientar, que atualmente a Nova Gestão Pública (NGP) é a forma de gestão adotada pelos setores públicos. Ela implica na adoção de padrões e princípios utilizados pela iniciativa privada, entre eles, o planejamento por metas, avaliação externa, transparência e acima de tudo, resultados o que, nos remete a pensar no planejamento estratégico e qualidade total. Terto e Pereira (2011, p. 5) contribuem com esta discussão ao destacarem que

A partir de uma concepção de administração educacional pautada no gerencialismo proveniente da esfera privada, concebe-se que para obter o sucesso e a qualidade do ensino seria necessário focar a gestão escolar em seus resultados por meio de indicadores de desempenho, além de recorrer a estratégias de responsabilização dos gestores e docentes pelos resultados. A gestão do sistema de ensino orientada para resultados tem sido referenciada como promotora da eficiência e da eficácia pública, sendo defendida como uma forma de, supostamente, se garantir que o poder público busque os resultados almejados, contribuindo, não somente para a eficiência da máquina pública, mas também para melhorar os resultados obtidos com as ações do Estado.

Os indicadores de desempenho obtidos mediante as avaliações externas aplicadas nas escolas são responsáveis por medir a eficiência e a eficácia da educação nas escolas públicas, garantindo que, tanto a escola, quanto o Estado trabalhem na busca por melhores resultados. Para Silva e Carvalho (2014, p. 219), a Nova Gestão Pública

Significa uma perspectiva de organização e funcionamento do Estado que tem, como pilares, a atenção focada nos resultados, verificando se há eficiência, qualidade e eficácia dos serviços; gestão descentralizada; criação de ambientes competitivos dentro das instituições públicas;

objetivos claros de produtividade e subordinação do controle social.

Desse modo, na NGP a gestão é orientada por resultados, verificados através dos serviços oferecidos, gestão descentralizada e competitividade entre as instituições públicas. Para Terto e Pereira (2011, p. 7) “trata-se, na verdade, de uma educação que pode ser “medida” através de índices, da busca por maior produtividade da escola, por maior eficiência e eficácia do sistema e das unidades escolares”. Assim, mediante os índices obtidos pelos educandos nas avaliações, o ensino da instituição escolar é medido, podendo alcançar ou não os resultados esperados. Esta medição acaba por criar uma certa competição entre as escolas, sendo as mais procuradas para matrícula as que obtiverem as maiores notas. Além disso, espera-se que as escolas que não alcançaram as notas esperadas nessas avaliações, reavaliem a sua prática e busquem alternativas para modificar a situação mediante um planejamento bem definido e adequado para este fim, o que na prática não tem acontecido em vista da ênfase ao *ranking* estatístico.

Logo, não podemos esperar um determinado resultado de um planejamento inadequado para o fim objetivado. Quando pensamos e elaboramos um planejamento respeitando os limites de cada modelo, os resultados obtidos podem ser positivos. É importante destacar que, atualmente, quando se pensa em uma gestão escolar pautada nos princípios de democracia, discutidos ao longo desse referencial, o planejamento mais adequado é o participativo, considerando o trabalho coletivo da comunidade escolar nesse processo.

A seguir, discutiremos sobre a autonomia na gestão democrática, indispensável para a democratização da educação e da escola.

3.3 AUTONOMIA NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

O conceito de autonomia vem sendo cada vez mais discutido nos sistemas educacionais de ensino devido à implementação da gestão democrática. Assim, discutiremos sobre as suas características, dimensões e perspectivas de efetivação na gestão escolar democrática.

A palavra autonomia tem origem grega e significa autogoverno, ou seja, a capacidade de manter-se com os próprios meios ou recursos (MOURA, 2011). Pensando somente nesse conceito da palavra

autonomia, a grosso modo, significaria dizer que a escola autônoma é aquela que se governa sozinha.

Para Lück (2013), a autonomia pode se constituir a partir de um processo democrático e participativo, configurando-se de maneira mais ampliada que a gestão escolar.

Autonomia de gestão escolar é a característica de um processo de gestão que se expressa, quando se assume, com competência, a responsabilidade social de promover a formação de crianças, jovens e adultos, adequada às demandas de vida em uma sociedade em desenvolvimento, mediante aprendizagens significativas, a partir de decisões consistentes e coerentes, pelos agentes, levando em consideração, objetivamente, as condições e necessidades expressas desses jovens e crianças, devidamente compreendidas, no contexto de sua sociedade. (LÜCK, 2013, p. 91).

Conforme a autora, é necessário que os agentes envolvidos no processo de gestão assumam a responsabilidade social com competência a fim de promoverem a formação dos estudantes, adequando os ensinamentos de acordo com o contexto da sociedade.

De acordo com Paro (2001), a autonomia possui duas dimensões: pedagógica e administrativa (incluindo nesta a autonomia financeira). Segundo o autor, a escola precisa ter autonomia pedagógica para organizar a proposta de ensino, levando em consideração seus elementos culturais e sociais, além da formação continuada de seus professores, visto que a necessidade de estudos voltados para a qualificação profissional muitas vezes difere de uma escola para outra. Sobre a autonomia administrativa, Paro (2001) afirma que a escola precisa tê-la para administrar os recursos recebidos dos órgãos governamentais, aplicando-os conforme as suas necessidades e particularidades. Não quer dizer que a escola seja livre para aplicar os valores recebidos de verbas oriundas, por exemplo, do Programa Dinheiro Direto na Escola em qualquer material, equipamento ou reforma, mas sim, de maneira democrática, que possa, junto com comunidade escolar, decidir onde esse dinheiro recebido será aplicado. Moura (2011) se aproxima das ideias de Paro (2001) ao afirmar que,

[...] para ser eficaz, uma escola tem que possuir autonomia para decidir sobre temas importantes, tais como a aplicação de seus recursos, seu currículo e seu calendário escolar, o processo de formação continuada dos seus profissionais, além de suas estratégias para avaliar a aprendizagem dos alunos. (MOURA, 2011, p. 17).

Tal sentido tem amparo em Barroso (2004, p. 74), para quem

“[...] só a autonomia garante o poder, os recursos e a capacidade de decisão coletiva necessários ao funcionamento democrático de uma organização. Sem autonomia, a democracia não passa de uma ideologia”.

É preciso dispor à escola um certo grau de autonomia para que o gestor, juntamente com a comunidade escolar, possa planejar e organizar as mudanças necessárias para o bom funcionamento da instituição e para a qualidade do seu ensino, de acordo com a realidade onde ela está inserida.

Todavia, Lück (2013) adverte que, dependendo da perspectiva de gestão que o diretor assume, a autonomia poderá ser inversa à participação e à democracia, caracterizando o que a autora chama de “autonomia vigiada e conservadora”, por não conseguir trabalhar sem deixar de seguir os modelos de gestão tradicionais em que imperava o autoritarismo. Em relação à busca da autonomia nas escolas, Moura (2011) afirma que,

Pensar e buscar a autonomia da escola pública é uma tarefa que se apresenta de forma complexa, pois é complexo alcançar a liberdade total ou independência, principalmente quando se tem que considerar os diferentes agentes sociais e as muitas interfaces e interdependências que fazem parte da organização educacional. Por isso, a busca pela autonomia deve ser muito bem trabalhada, haja vista que só ela é capaz de equacionar os problemas e questões que envolvem a escola. (MOURA, 2011, p. 16).

Nessa perspectiva, devido ao grande número de pessoas envolvidas na escola pública e à diversidade de problemas e de questões que dela fazem parte, a busca pela autonomia se torna complexa e difícil, devendo ser muito bem trabalhada para ser capaz de resolver essa infinidade de situações. Com base no exposto acima, Melo (2004, p. 244) afirma que ao incentivar as pessoas envolvidas com a escola para a solução dos pequenos problemas que surgem no cotidiano de maneira criativa, elas “[...] fazem da escola um lugar de aparente autonomia”.

Lück (2013) enfatiza que para a construção de uma gestão autônoma são necessários alguns princípios, os quais, segundo o nosso entendimento, devem ser princípios que o gestor deve incorporar ao seu trabalho, tais como: comprometimento; competência; liderança; transparência; visão estratégica; visão proativa; iniciativa e criatividade.

Infelizmente, mesmo querendo contribuir para a construção de uma gestão autônoma, algumas práticas e atitudes, conforme nos orienta Lück (2013), acabam contribuindo para o contrário: acomodação e imobilização; autoritarismo; burocratização; medo de perda de poder e controle; delimitação e transferência de responsabilidade; dependência e individualismo. A mesma autora ressalta que “[...] a autonomia não se constrói com normas e regulamentos limitados a aspectos operacionais, mas sim com princípios e estratégias democráticos e participativos.” (LÜCK, 2013, p. 85). Nesse sentido, Lück (2013) define algumas estratégias que contribuem para a construção dessa autonomia:

- Organização de mecanismos de gestão colegiada: é preciso criar esses mecanismos e dar condições para que eles funcionem, visto que a implementação de uma ação autônoma se realiza pela tomada de decisão e ações coletivas, devendo ser organizada, estimulada, orientada, monitorada e avaliada em seus processos e resultados;
- Formação de parcerias: é necessário estabelecer parcerias com a comunidade escolar, visando à contribuição de cada um, de acordo com suas habilidades e conhecimentos para serem compartilhados objetivando o crescimento intelectual das pessoas e a melhoria da escola.
- Desenvolvimento de espírito comunitário e de equipe: nessa estratégia, o gestor precisa estar sempre atento. Além dos resultados pretendidos por meio de determinadas atividades, é

preciso ter em mente também os processos sociais mediante os quais essas atividades são realizadas;

- Desenvolvimento de competências de autogestão: É necessário, para a construção da autonomia, que os gestores promovam entre os profissionais da escola o desenvolvimento de conhecimentos, habilidades e atitudes associados aos princípios e às estratégias em busca dessa construção.

Apesar dessas estratégias para a construção da autonomia escolar, definidas por Lück (2013), é importante destacar o que ela afirma sobre isso:

Nenhuma escola, como qualquer organização social, é inteiramente autônoma. Todas elas são interdependentes, pois, como elementos da sociedade, dependem umas das outras para realizar o seu trabalho, assim como, até mesmo, para justificar a sua existência. Essa dependência é sobretudo acentuada na escola pública que, fazendo parte de um sistema de ensino e de um regime de governo, e sendo através desse governo mantida pela sociedade, tem, em consequência, o escopo de sua autonomia delimitado e caracterizado pelo respeito às proposições legais nacionais, estaduais e municipais, assim como pelas demandas, normas, regulamentos e planos globais de gestão do sistema de ensino como um todo. (LÜCK, 2013, p. 125).

Desse modo, nenhuma escola pública, por mais que se trabalhe para isso, seguindo todos os princípios e estratégias para a efetivação da autonomia, conseguirá ser totalmente autônoma. É preciso respeitar as legislações, as normas dos sistemas educacionais e o regime governamental. Nesse sentido, Lück (2013, p. 126) reitera que “[...] não constitui um direito de agir com liberdade irrestrita, muito menos de adotar, em nome da autonomia, ações e atitudes que detenham, desvirtuem ou prejudiquem a realização dos objetivos e obrigações educacionais e sociais”. Assim, de maneira alguma, em busca da autonomia, podem ser deixados de lado os objetivos e as finalidades da educação na formação dos educandos.

Após as discussões realizadas em torno desse mecanismo democrático que é a autonomia, retornamos às contribuições de Lück (2013) para defini-la na gestão democrática:

A autonomia de gestão escolar corresponde às associações entre tomada de decisão e ação, entre planejamento e compromisso com a execução do planejado, entre execução e monitoramento, entre avaliação e prestação de contas, entre resultados promovidos e recursos utilizados. (LÜCK, 2013, p.128).

Como se percebe, ao trabalhar com esforço e basear essa busca por autonomia na participação dos envolvidos nas decisões sobre o que fazer e quais ações definir, por meio do planejamento executado e monitorado por todos, avaliando os resultados obtidos com a finalidade de repensar ou modificar os pontos negativos e prestando conta dos recursos utilizados, toda escola é capaz de ter a tão almejada autonomia. Essa busca é um processo que demanda esforço, dedicação, paciência e, acima de tudo, trabalho coletivo por meio da efetiva participação da comunidade escolar.

Discutida a questão da autonomia na gestão democrática com o intuito de analisar a legislação e os planos de gestão, passamos a discutir a participação da comunidade escolar no processo democrático.

3.4 PARTICIPAÇÃO DA COMUNIDADE ESCOLAR NA GESTÃO DEMOCRÁTICA

A participação das pessoas na transformação de nossa sociedade tem sido um assunto muito discutido, não sendo diferente no campo educacional. A participação da comunidade escolar é um dos princípios da gestão democrática, porém, dependendo dos mecanismos para a sua efetivação, ela pode ou não ser significativa para almejar mudanças que influenciem positivamente nas escolas. Nesta subseção, abordaremos a questão da participação, com destaque para as suas limitações e a importância de sua implementação na escola.

Bordenave (2013) enfatiza que os movimentos em prol da participação têm acompanhado as transformações de nossa sociedade no decorrer da história e intensificaram-se em virtude do descontentamento

pela ausência da população nas decisões. Ele afirma que na democracia participativa o indivíduo precisa se sentir parte. Segundo esse autor (2013, p. 23),

A democracia participativa seria então aquela em que os cidadãos sentem que, por fazerem parte da nação, têm parte real na sua condução e por isso tomam parte – cada qual em seu ambiente – na construção de uma sociedade da qual se sentem parte.

Transportando para a escola a posição de Bordenave (2013), vale o argumento de Libâneo, Oliveira e Toschi (2003, p. 344) expresso a seguir:

[...] a gestão democrático-participativa valoriza a participação da comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo e aposta na construção coletiva dos objetivos e do funcionamento da escola, por meio da dinâmica intersubjetiva, do diálogo, do consenso.

Desse modo, entende-se que ao ter valorizada a sua participação, a comunidade escolar terá a oportunidade de contribuir para a definição coletiva de uma proposta comprometida com a formação humana de seus alunos e com a sua execução. Nesse sentido, vale a posição de Paro (1992) de que precisamos nos preocupar com a tomada de decisões, o que

[...] não elimina, obviamente, a participação na execução; mas também não tem esta como fim, mas sim como meio, quando necessário, para a participação propriamente dita, entendida esta como partilha do poder. Esta distinção é necessária para que não se incorra no erro comum de tomar a participação na execução como um fim em si, quer como sucedâneo da participação nas decisões, quer como maneira de escamotear a ausência desta última no processo. (PARO, 1992, p. 40).

Nas palavras de Paro (2016, p. 24), “[...] a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”. Não basta participar do processo eleitoral, eleger um candidato e depois deixar as responsabilidades nas mãos de uma única pessoa, acreditando que ela deva trabalhar sozinha para resolver os problemas da escola. É preciso participar ativamente da gestão, tanto nas discussões como nas tomadas de decisão sobre as questões administrativas e pedagógicas da escola a fim de transformar a realidade escolar. Como retrata Dourado (2003, p. 94),

A participação não deve ser confinada apenas à dimensão política do voto, mas a esta deve associar-se o construto da participação coletiva por meio da criação e/ou aperfeiçoamento de instrumentos que impliquem a superação dos vícios clientelísticos e das práticas autoritárias que permeiam as práticas sociais e, no bojo dessas, as práticas educativas.

É preciso superar as práticas autoritárias por meio de uma gestão participativa que possibilite à comunidade escolar, de maneira coletiva, contribuir para as práticas educativas. Paro (2016, p. 22) contribui para a afirmação de Dourado (2003) ao enfatizar que,

[...] por mais colegiada que seja a administração da unidade escolar, se ela não inclui a comunidade, corre o risco de constituir apenas mais um arranjo entre os funcionários do Estado, para atender a interesses que, por isso mesmo, dificilmente coincidirão com os da população usuária.

Sem a inclusão da comunidade escolar nas decisões que envolvem a instituição, essas acabam por ser um arranjo dos profissionais que ali atuam em prol de seus interesses próprios.

Apesar de a gestão democrática ser definida por lei e ter como um de seus princípios a participação da comunidade escolar, em muitas escolas, essa não é uma prática consolidada, pois, muitas vezes, não é possibilitada essa participação, visto que para isso é necessário ter consciência, compromisso e responsabilidade nas decisões do que é melhor para a escola. Por isso, na maioria das vezes, a responsabilidade

fica apenas para o gestor da unidade escolar, o qual tem a obrigação de decidir sozinho a respeito das questões burocráticas e financeiras que envolvem o cotidiano da UE, além de todas as outras questões pedagógicas que surgem diariamente.

De acordo com Hora (1994), ao trabalhar com a perspectiva de uma gestão democrática, é preciso acreditar e adotar alguns princípios: o diretor está na liderança a serviço da comunidade escolar; os especialistas (supervisor, orientador e diretor) têm conhecimento específico conforme a sua área de formação, assim como os professores, e é por intermédio do trabalho coletivo dessa diversidade de conhecimentos que as mudanças acontecerão; a expectativa que a comunidade escolar tem em relação à escola é uma dimensão que precisa ser conhecida para ser atendida; todos os envolvidos na comunidade escolar precisam assumir responsabilidades sem que necessite de cobrança, deixando o individualismo de lado para trabalhar em prol do coletivo; o comando (diretor) realiza a mediação entre as diferentes demandas e pontos de vista divergentes, visando a sempre criar alguma ação que favoreça a todos. Ao seguir esses princípios básicos, “[...] a gestão da escola passa a ser, então, o resultado do exercício de todos os componentes da comunidade escolar, sempre na busca do alcance das metas estabelecidas pelo projeto político-pedagógico construído coletivamente.” (HORA, 1994, p. 52).

Paro (2016, p. 24) acrescenta que “[...] a participação da comunidade na escola é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação”. Nesse sentido, é necessário analisar o contexto escolar e trabalhar coletivamente com o objetivo de concretizar o que foi decidido democraticamente com a participação dos envolvidos. Só assim é que as mudanças acontecerão visando à transformação da educação. Na maioria das vezes, a participação, nesse caso do segmento dos pais, dá-se mediante a presença em reuniões, assembleias, entrega de boletins e festas organizadas com o objetivo de arrecadar fundos para a manutenção da escola.

Paro (2016, p. 23) destaca, ainda, que

A participação da comunidade na gestão da escola pública encontra um sem-número de obstáculos para concretizar-se, razão pela qual um dos requisitos básicos e preliminares para aquele que

se disponha a promovê-la é estar convencido da relevância e da necessidade dessa participação, de modo a não desistir diante das primeiras dificuldades.

Portanto, vários obstáculos no cotidiano escolar atrapalham a concretização da participação da comunidade nesse processo, por isso é importante ter a consciência de que as mudanças só serão significativas e acontecerão de verdade se não houver desistência mediante as dificuldades encontradas no caminho.

Mello (2014, p. 53) indica três níveis de participação na escola:

O menor nível de participação da comunidade ocorre quando o gestor informa aos demais as decisões já tomadas. Também pode ocorrer a participação facultativa onde os membros opinam, discutem, porém a decisão final pertence ao gestor. E o maior grau de participação é quando seus pares e comunidade elaboram propostas, recomendam medidas que podem ser aceitas ou não, mas sempre após discussão com o grupo.

Dessa forma, é o trabalho do gestor que indicará o grau de participação da comunidade escolar na gestão. Por isso que a sua escolha por meio do voto requer muita responsabilidade, visto que, no período em que ele ficar à frente da direção, será quem definirá o nível de participação, podendo ser um facilitador ou um complicador nesse processo. Como retrata Mello (2014),

A participação na escola é possível, mas é preciso que se descortine do autoritarismo, por vezes presente nas ações do gestor, e se compreenda que [...], pode-se oportunizar o diálogo entre os diversos atores, respeitando e buscando, mesmo nesta diversidade, o bem comum num processo desvelado de pré-conceitos e interesse próprio.

Ao acabar com o autoritarismo muitas vezes presente no trabalho gestor, a comunidade terá a sua participação efetivada no contexto escolar, dialogando constantemente com todas as pessoas envolvidas, na busca pelo bem comum. Desse modo, um ato democrático de gestão pode ser considerado quando há participação significativa das partes

envolvidas, em que os objetivos a serem alcançados são construídos coletivamente por meio de diálogo, enfrentando os desafios cotidianos focados na formação do indivíduo e no respeito às pessoas que necessitam de oportunidade para exercer a sua participação (MELLO, 2014). Assim, a perspectiva de gestão adotada pelo diretor implicará no desenvolvimento de seu trabalho, que poderá ser conservador ou democrático.

A seguir, apresentamos os procedimentos metodológicos definidos para o desenvolvimento do processo da pesquisa empreendida a fim de atingirmos os objetivos propostos.

4 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DE DADOS

Neste capítulo, apresentamos os procedimentos metodológicos definidos e utilizados para/na pesquisa visando atingir seus objetivos, seguindo-se posteriormente com a análise dos dados dos documentos oficiais e dos planos de gestão, em diálogo com o referencial teórico.

4.1 METODOLOGIA

Definir a metodologia utilizada na pesquisa é um processo muito importante, visto que essa definição é que irá viabilizar o alcance dos objetivos propostos. Neste estudo, o problema diz respeito à perspectiva de gestão democrática expressa nos planos de gestão das diretoras eleitas das escolas públicas municipais de Criciúma (SC), apresentados como requisito para o processo eleitoral.

Para esclarecê-la, definimos como objetivos específicos: identificar a perspectiva de gestão democrática expressa na Resolução nº 4/2010 e nas leis municipais de Criciúma/SC nos 4307/2002 e 6514/2016 pertinentes ao tema; analisar nos planos de gestão as perspectivas de gestão democrática neles expressas; e estabelecer relação entre as perspectivas de gestão democrática expressas nos documentos e nos planos de gestão a partir da visão sociocrítica das políticas públicas que envolvem a democratização da educação.

Após a definição do problema e dos objetivos, traçamos o percurso metodológico que nos possibilitaria atingir o que foi proposto, pois, segundo Minayo (2009, p. 46), “[...] espera-se que para cada objetivo descrito sejam apresentados métodos e técnicas correspondentes adequados”. Assim, visando atingir os objetivos do estudo, desenvolveu-se uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, em que se utilizou como recurso a análise documental.

Conforme Gil (1994, p. 44), a pesquisa exploratória tem como “[...] finalidade desenvolver, esclarecer e modificar conceitos e ideias, com vistas na formulação de problemas mais precisos ou hipóteses pesquisáveis para estudos posteriores”. Desse modo, proporciona maiores informações sobre determinado assunto e facilita a delimitação e a escolha de uma temática de estudo.

De acordo com Kripka, Sheller e Bonoto (2015), na análise documental, o pesquisador procura identificar informações nos

documentos a partir de seu interesse quanto a determinadas questões, buscando nos documentos originais, os quais não foram analisados por outros autores, a fim de obter informações por meio de técnicas que podem ser decisivas e significativas para a pesquisa. Na escolha dos documentos, o pesquisador deverá observar alguns elementos importantes, entre eles o seu contexto, a sua utilização e a sua função. Além disso, essa escolha não deve ser aleatória, mas se relacionar ao problema que se busca responder. É importante que o pesquisador formule um roteiro com perguntas que fará ao documento, conferindo-lhes sentido (KRIPKA; SHELLER; BONOTO, 2015).

Do material selecionado para a análise documental constam: a Resolução nº 4, de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e os documentos da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma que tratam da eleição de diretores – a Lei nº 4307, de 2002, que instituiu o sistema municipal de ensino de Criciúma (SC); a Lei nº 6514, de 2014, que aprova o Plano Municipal de Educação de Criciúma; e os planos de gestão das diretoras eleitas para assumir a gestão das escolas de Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano nos períodos de 2017/2018.

Ressalta-se que os planos de gestão foram obtidos mediante autorização da Secretaria Municipal de Educação para a realização da pesquisa em oito escolas de Ensino Fundamental que ofertam os anos iniciais e finais – 1º ao 9º ano. Após o recebimento do termo de autorização, entramos em contato com as gestoras das escolas selecionadas para expor o objetivo da pesquisa e solicitar a cópia do plano de gestão elaborado para o processo eletivo 2017-2018. Todas as diretoras foram prestativas e, sem nenhuma oposição, disponibilizaram-nos o documento para a análise. Para respeitar o sigilo dos dados obtidos nos planos de gestão, os nomes das escolas não serão divulgados, por isso os mesmos foram numerados de 1 a 8.

Para a análise dos documentos selecionados, utilizamos a análise de conteúdo de Bardin (1977), que nos auxiliou desde a leitura até a decodificação do conteúdo. Segundo a autora (1977, p. 31), “[...] a análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações”.

Bardin (1977) nos orienta que a análise de conteúdo compreende três fases: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento e interpretação dos resultados. Na primeira fase, o pesquisador deve organizar os documentos que serão utilizados a partir de leituras e

escolhas; formular hipóteses e objetivos e elaborar indicadores que fundamentem a interpretação final (BARDIN, 1977). Ao contemplarmos essa primeira fase, solicitamos a duas escolas da rede pública municipal de Criciúma, que não fariam parte de nossa pesquisa, o acesso aos planos de gestão dos diretores para uma leitura prévia, com o objetivo de verificar se o material nos daria subsídios suficientes para desenvolver o trabalho pretendido. Após a leitura, definimos o problema e os objetivos, os quais nos ofereceram pistas para a elaboração do referencial teórico, que fundamentaria a análise dos dados.

A exploração do material é a segunda fase definida pela autora. Segundo Bardin (1977, p. 101), “[...] esta fase consiste essencialmente de operações de decodificação, desconto ou enumeração, em função de regras previamente formuladas”. Esse momento de análise nos possibilitou decodificar o material selecionado, definir os núcleos de sentido e selecionar em todo o material pesquisado o que realmente deveria ser analisado. Na terceira e última fase, os resultados brutos são tratados, interpretados e descritos, fazendo uma conversação com o referencial teórico escrito com base em autores que trabalham essas temáticas.

Para a leitura/análise da Resolução e das Leis, definimos como categoria a gestão educacional, tendo como subcategorias a participação da comunidade escolar e a autonomia. Para a análise dos planos de gestão, definimos também como categoria a gestão educacional e como subcategorias a participação, atividades-fim, atividades-meio e autonomia. Tais categorias aparecem explicitadas no capítulo seguinte.

Anunciados os procedimentos metodológicos adotados para a pesquisa, passamos a apresentar/analisar os dados obtidos.

4.2 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Conforme anunciado na metodologia, para atingir os objetivos definidos na pesquisa realizada, fizemos a análise de três documentos (duas Leis e uma Resolução) e oito planos de gestão elaborados pelas candidatas ao cargo de diretora das escolas municipais de ensino fundamental, do 1º ao 9º ano, da rede pública municipal de ensino da cidade de Criciúma (SC). Vale lembrar que tais planos são requisitos para que o servidor interessado possa participar do processo eleitoral que ocorre nas escolas municipais a cada dois anos.

Este capítulo apresenta o resultado da análise dos dados no diálogo com os autores de referência, configurado em quatro seções: análise da Lei nº 4307, de 2002, que instituiu o sistema municipal de ensino de Criciúma (SC); análise da Resolução nº 4, de 2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica; análise da Lei nº 6514, de 2014, que aprova o Plano Municipal de Educação de Criciúma; e análise dos planos de gestão e síntese dessa análise.

Definimos para a análise dos documentos mencionados a categoria gestão educacional, tendo como subcategorias a participação da comunidade escolar e a autonomia. Para a análise dos planos de gestão, definimos como categoria a gestão educacional e como subcategorias a participação, atividades-fim, atividades-meio e autonomia.

Antes de iniciarmos a análise, é importante definir a categoria e as subcategorias selecionadas. Definimos gestão educacional como uma nova forma de gerir a escola, baseados nos princípios de participação, democracia e autonomia. A participação fica compreendida como a atuação direta da comunidade escolar nas decisões da escola, visando melhorá-la por meio da democracia. Para conceituar autonomia, vamos nos reportar a Lück (2013, p. 91), para quem

[...] autonomia, no contexto da educação, consiste na ampliação do espaço de decisão, voltada para o fortalecimento da escola e melhoria da qualidade do ensino que oferece, e da aprendizagem que promove pelo desenvolvimento dos sujeitos ativos e participativos.

Ainda conforme a autora, a autonomia só é desenvolvida quando as decisões são tomadas pelos agentes envolvidos; quando há compromisso com o objetivo de efetivar o que foi decidido; e quando há responsabilidade pelos resultados obtidos (LÜCK, 2013).

Com o objetivo de identificar a perspectiva de gestão democrática expressa nos documentos da Secretaria Municipal de Educação de Criciúma e da Resolução no 4/2010 – a qual define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica –, bem como as perspectivas de gestão democrática expressas nos planos de gestão, iniciamos as análises.

4.3 ANÁLISE DA LEGISLAÇÃO SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Passamos a análise da Lei no 4307/2002, da Resolução no 4/2010, da Lei no 6514/2014 e dos planos de gestão. Os documentos foram selecionados com a finalidade de atingir os objetivos propostos nesta pesquisa, que, conforme mencionamos na introdução, versam sobre: compreender a perspectiva de gestão escolar expressa nos planos de gestão dos diretores eleitos das escolas públicas municipais de Criciúma (SC) apresentados como requisito para o processo eleitoral, desdobrada nos seguintes objetivos específicos: identificar a perspectiva de gestão democrática expressa na Resolução nº 4/2010 e nas leis municipais de Criciúma/SC nos 4307/2002 e 6514/2016 pertinentes ao tema; analisar nos planos de gestão as perspectivas de gestão democrática neles expressas; e estabelecer relação entre as perspectivas de gestão democrática expressas nos documentos e nos planos de gestão a partir da visão sociocrítica das políticas públicas que envolvem a democratização da educação.

4.3.1 Análise da Lei nº 4307/2002

Na Lei nº 4307/2002, consideramos como categoria de análise a gestão educacional dividida em duas subcategorias: a participação da comunidade escolar e a autonomia.

Inicialmente, é importante frisar que no Art. 35 dessa Lei foram definidos os participantes da comunidade escolar: alunos, pais, professores, pessoal técnico-administrativo e funcionários da escola, conforme redação abaixo:

Entende-se por comunidade escolar, para efeito desta lei, o conjunto de:

- I – alunos matriculados e regularmente frequentes;
- II – pais ou responsáveis pelos alunos menores de 18 anos de idade;
- III – professores em exercício na instituição;
- IV – pessoal técnico-administrativo e de serviços gerais em exercício na instituição.

No documento analisado, os núcleos de sentido para a subcategoria “Participação da comunidade escolar” correspondem à eleição para diretores das escolas, conselhos escolares e participação na elaboração do PPP. Esses três núcleos estão dispostos no Art. 32 da seguinte maneira:

A gestão democrática no ensino público abrangerá: [...] II – Eleição para os dirigentes das escolas [...], na forma da lei; III – Conselhos escolares [...], na forma da lei; IV – Elaboração participativa no Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino.

A participação na elaboração do PPP da escola também está expressa no Art. 36, que preconiza:

O Projeto Político Pedagógico do ensino público municipal será desenvolvido em dois níveis:
I – da Rede Municipal de Ensino, constituído pela Secretaria de Educação com a participação efetiva dos professores e da comunidade escolar;
II – de cada instituição de ensino, construído com a efetiva participação da comunidade escolar.

Como se pode perceber, em nível municipal, há dois tipos de participação: direta e representativa. A participação direta se dá na eleição de diretores e na elaboração do PPP pela comunidade escolar. A participação representativa acontece no contexto do conselho escolar, por meio do qual a comunidade escolar, em forma de eleição, elege os seus representantes de todos os segmentos a fim de compor a diretoria que a representará em todas as reuniões e encontros para deliberar sobre os assuntos e temas necessários.

A autonomia no documento refere-se à organização dos segmentos da comunidade escolar e do trabalho na escola, conforme consta no Art. 32 da Lei em questão:

IX - Respeito à autonomia da organização dos segmentos de pais, professores, servidores e estudantes;
XI - Progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira, observadas as normas gerais de direito financeiro público e da gestão

democrática do ensino público municipal. (CRICIÚMA, 2002, p.10).

Por seu conteúdo, o mencionado artigo destaca dois tipos de autonomia: autonomia organizativa da comunidade escolar e autonomia organizativa da escola. No que concerne à autonomia organizativa da comunidade escolar, ela acontece por meio da composição da APP, do conselho escolar, do grêmio estudantil e dos sindicatos. Já a autonomia organizativa da escola dispõe sobre o pedagógico, o administrativo e o financeiro que globam o trabalho da unidade escolar.

Descrita a análise de dados da Lei nº 4307, de 2002, seguimos com a análise da Resolução nº 4, de 2010.

4.3.2 Análise da Resolução nº 4/2010

A Resolução nº 4, de 2010, define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Constatamos, após a leitura e a análise desse documento, que a participação da comunidade escolar tem a ver com as decisões coletivas, a horizontalização das relações e a participação na elaboração do PPP da escola.

As decisões coletivas estão expressas no Art. 54, § 2º, da Resolução quando essa preconiza que a gestão democrática no ensino público é obrigatória e que deve pressupor a participação da comunidade escolar mediante decisões coletivas:

É obrigatória a gestão democrática no ensino público e prevista, em geral, para todas as instituições de ensino, o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade escolar na gestão da escola e a observância dos princípios e finalidades da educação.

No que diz respeito à horizontalização das relações, a Resolução dispõe da seguinte maneira:

Art. 55. A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e

organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola.

Em conformidade com esse Artigo, a gestão democrática é um instrumento constituído por relações horizontais, visando superar o autoritarismo no planejamento e na concepção/organização curricular, com vistas a criar e recriar o trabalho na escola.

Com relação ao núcleo “elaboração coletiva do PPP”, a Resolução enfatiza: “À relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido colegiadamente pela comunidade educacional, respeitadas as múltiplas diversidades e a pluralidade cultural.” (Art. 9º, § 1º, II) (BRASIL, 2010, p. 3). Isso significa dizer que a comunidade escolar deve participar da elaboração do PPP da escola e que devem ser respeitadas as suas diferenças sociais.

Como podemos verificar na Resolução nº 4/2010, a participação da comunidade escolar está indicada na elaboração do PPP de forma conjunta, na tomada de decisões deliberadas democraticamente e na horizontalização das relações. Com relação à subcategoria autonomia, não encontramos nenhuma indicação explícita no documento analisado.

Feita a análise da Resolução nº 4/2010, passamos para a análise da Lei nº 6514/2014.

4.3.3 Análise da Lei nº 6514/2014

Na Lei nº 6514, de 2014, condizente com o Plano Municipal de Educação de Criciúma (SC), fizemos a análise da meta 19, a qual se refere ao objetivo da gestão democrática, assim definido:

Assegurar condições para que a gestão democrática da rede pública de ensino seja mantida e ampliada, associadas a critérios técnicos de desempenho e consulta pública à comunidade escolar no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico.

Dessa forma, o PME assegura a ampliação da gestão democrática no ensino público, aliada a critérios técnicos de desempenho e consulta à comunidade escolar das escolas públicas, além de prever recursos e

apoio técnico. É importante enfatizar que essa meta define nove estratégias para que o objetivo definido seja cumprido nas escolas da rede pública municipal de ensino de Criciúma (SC), enfatizando a participação da comunidade escolar nesse processo.

Referida participação da comunidade escolar expressa no PME relaciona-se à participação no processo eleitoral, em conselhos escolares, no grêmio estudantil e na APP.

A participação no processo de eleição está definida no documento conforme a redação da estratégia 19.1 - “[...] participação da comunidade escolar no processo de eleição, para o ato de nomeação dos/as diretores/as de escola, independentemente do número de alunos”. Isso posto significa dizer que a comunidade escolar participará da eleição para eleger os diretores de escola.

Os conselhos escolares, o grêmio estudantil e a APP estão definidos na estratégia 19.4 dessa Lei;

Estimular, em todas as redes e garantir nas escolas da rede municipal de Educação Básica, a constituição e o fortalecimento dos Grêmios Estudantis e Associações de Pais e Professores (APP), assegurando-se lhes, inclusive, espaços adequados de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os Conselhos Escolares, por meio das respectivas representações.

Novamente ficam garantidos à comunidade escolar espaços para participação democrática por intermédio do grêmio estudantil, da APP e dos conselhos escolares. Outra estratégia também assegura a participação e a consulta da comunidade escolar na formulação do PPP, do currículo escolar, do plano de gestão, do regimento escolar, do plano de gestão administrativa e financeira, conforme expresso no item 19.6 (p. 28):

Assegurar a participação e a consulta de profissionais da Educação, estudantes e seus familiares na formulação dos PPPs, currículos escolares [...] planos de gestão escolar e regimento escolares, plano de gestão administrativa e financeira, promovendo a participação de pais,

mães ou responsáveis na avaliação dos/as professores/as, diretor/es ou gestores/as escolares.

Como vimos, a participação da comunidade escolar incide sobre os aspectos de representatividade (algumas pessoas representam o grande grupo) na APP, no grêmio estudantil, no conselho escolar, na consulta da formulação de documentos que nortearão a escola durante o ano letivo, bem como na eleição para a escolha do diretor.

A autonomia, por sua vez, aparece expressa na estratégia 19.7 (p. 28), em que o objetivo é “assegurar processos de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira nos estabelecimentos de ensino da Rede Pública Municipal, respeitando a legislação de responsabilidade fiscal vigente”.

Feitas as considerações a respeito dos documentos oficiais, passamos à análise dos planos de gestão das diretoras eleitas para a gestão 2017-2018, participantes da pesquisa.

4.4 ANÁLISE DOS PLANOS DE GESTÃO

Para a análise dos planos de gestão, definimos como categoria a “Gestão Educacional” e como subcategorias “Participação”, “Atividades-meio”, “Atividades-fim” e “Autonomia”. É importante destacar que o conceito de gestão educacional e autonomia já foram definidos anteriormente.

Para definirmos o conceito de atividades-fim e de atividades-meio, nós nos baseamos em Paro (2016). Para o autor, as atividades-meio se referem aos procedimentos administrativos que viabilizam a realização do processo pedagógico o qual, predominantemente, acontece em sala de aula. Incluem-se também os serviços de secretaria, de direção, de coordenação pedagógica e de orientação. Já as “[...] atividades-fim da escola referem-se a tudo o que diz respeito à apropriação do saber pelos educandos.” (PARO, 2016, p. 92). Nelas, incluem-se a atividade de ensino-aprendizagem propriamente dita, os serviços de coordenação pedagógica e de orientação educacional, na medida em que esses também lidam diretamente com as questões pedagógicas.

Baseados na subcategoria e nos núcleos de sentido definidos, elaboramos uma tabela com a finalidade de contribuir para a análise

realizada, conforme a frequência dos sentidos que emergiram nos planos.

Tabela 1 – Participação da comunidade escolar expressa nos planos de gestão

SUBCATEGORIA	NÚCLEOS DE SENTIDO	FREQUÊNCIA
Participação	APP	8
	Conselho Escolar	6
	Grêmio estudantil	6
	PPP	4

Observação: A frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos que emergiram dos documentos analisados.

Fonte: elaborada pela autora.

Por esses mecanismos, os planos nos permitem inferir a possibilidade de experiências de gestão democrática mais representativas sem, contudo, desconsiderar da democracia participativa, o que demandaria uma análise mais aprofundada das práticas de participação nesses dispositivos. Respostas que não tivemos, vistos os limites da pesquisa realizada.

A Associação de Pais e Professores (APP) é o núcleo enfatizado em todos os planos de gestão analisados. Os planos número dois e cinco apontam que os pais e os professores devem ser estimulados e incentivados a participarem da APP e do conselho escolar, conforme a seguinte redação: plano cinco - “[...] incentivar pais e professores a participarem ativamente da APP e do Conselho escolar.” (p. 26); plano dois - “[...] renovar e estimular a participação de pais, alunos, funcionários e comunidade em geral na APP, Conselho escolar [...]” (p. 6) e “[...] promover eleição da APP [...]” (p. 8). O plano quatro, assim como os demais, afirma que se deve “[...] envolver a APP nas atividades organizadas pela escola; garantir que a APP esteja envolvida no cotidiano escolar.” (p. 31). As afirmações descritas nos planos analisados nos levam a vários questionamentos: Os representantes sabem qual a função da APP na escola? Como a comunidade escolar é incentivada a participar da APP? Quem organiza e como se realizam as eleições para a definição dos representantes da APP na escola?

Consideramos que tais questionamentos são significativos pelo problema histórico gerado pela representação e pela política do voto. É importante lembrarmos, com Dourado (2003), que a participação deve ser construída por meio de instrumentos que superem o clientelismo e as práticas autoritárias na escola. Nesse sentido, Paro (2016) afirma que se

a administração da unidade escolar não inclui a comunidade em sua gestão, por mais colegiada que seja, corre o risco de torná-la apenas um arranjo dos profissionais que atuam na escola para atender aos interesses do Estado, não coincidindo com os interesses da população que é a sua usuária.

Nos planos, a participação da comunidade escolar nos conselhos escolares está representada no plano um (p. 29), da seguinte maneira:

Todas as ações que nortearão o trabalho da escola estarão compostas pela equipe gestora; professores do Ensino Fundamental; Conselho escolar; Grêmio Estudantil e APP, através de reuniões onde todo o planejamento do ano estará sendo organizado para assegurar a participação de todos os envolvidos no processo.

O plano quatro (p. 31) aborda sobre a participação no conselho escolar ao afirmar que esse deve “[...] envolver o Conselho Escolar nas atividades organizadas pela escola; garantir que o Conselho Escolar esteja envolvido no cotidiano escolar”. O plano sete (p. 9) também definiu como uma de suas metas “formar o grupo de trabalho (GT), Conselho Escolar, APP e Grêmio Estudantil”.

Percebemos, em relação ao Conselho Escolar, que a preocupação maior está centrada no movimento de seus integrantes na colaboração e na execução de atividades organizadas pela escola. Novamente nos questionamos: Será que os representantes que formam o conselho escolar conhecem as suas atribuições na escola? Ou é formado apenas por mera formalidade? Os segmentos que o compõem estão realmente representados? A direção da escola propicia a participação do conselho escolar nas suas reais atribuições? O conselho escolar equilibra a representação e a participação direta dos seus integrantes tanto nas questões administrativas quanto pedagógicas e curriculares?

Se na prática nossas suspeitas se confirmarem, a participação da comunidade escolar no processo de gestão da escola ficará restrita aos dois primeiros níveis de participação apontados por Mello (2014), a saber: o menor nível de participação da comunidade escolar acontece quando o gestor informa sobre as decisões já tomadas; a participação facultativa ocorre quando a comunidade opina e discute sobre determinado assunto, porém a decisão final é do gestor; já o maior grau de participação decorre quando juntos, comunidade e direção, elaboram

propostas e medidas que podem ou não ser aceitas, mas sempre se baseando na discussão com o grupo.

Do contrário, se nossas suspeitas não se confirmarem na prática, o conselho pode ser uma maneira de trazer a comunidade para participar das decisões na escola (DRESCHER, 2014). De todo modo, insistimos: é preciso conscientizar a comunidade escolar sobre a importância do conselho para que qualquer mudança ou melhoria na instituição, seja no sentido do ensino ou da infraestrutura, possa acontecer. De nada vai adiantar constituir o conselho escolar por mera formalidade democrática. É preciso que todos participem democraticamente, saibam de sua importância e juntos trabalhem pelos mesmos objetivos.

O grêmio estudantil, composto pelos estudantes da escola, também está descrito nos planos analisados como sendo um mecanismo representativo de participação. O plano dois (p. 8) ressalta que se deve “[...] promover eleição da APP e grêmio estudantil”, assim como no plano três (p. 27), que também menciona a “[...] participação através de mecanismos representativos: Grêmio estudantil [...], etc.”. Assim como acontece nos planos acima citados, o plano oito (p. 28) ressalta como meta a “[...] reunião com o [...] Grêmio estudantil e APP para definir ações quanto ao aspecto administrativo e financeiro da escola e participação dessas associações no GT (grupo de trabalho)”. Com essas afirmativas, questionamos: O grêmio estudantil é um mecanismo representativo de participação assim como a APP e o conselho escolar? Os estudantes que participam do grêmio conhecem a Lei nº 7398, de 1985, que dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus? O diretor da escola deve promover a eleição da APP e do grêmio estudantil ou deve mobilizar e conscientizar os alunos para que se organizem e realizem as eleições?

Conforme anunciado anteriormente, o grêmio estudantil é uma entidade autônoma representativa dos estudantes, formada exclusivamente por alunos e amparada pela Lei nº 7398/85, que dispõe sobre a sua organização. Por esse motivo, para que seja formado o grêmio na escola, os próprios alunos podem se organizar para realizar a eleição que escolherá os seus representantes, não dependendo da iniciativa do gestor para a sua implementação na instituição de ensino. Além disso, sua finalidade não incide sobre as decisões de aspectos financeiros e administrativos da escola, conforme descrito nos planos analisados. De acordo com o artigo 1º da Lei nº 7398/85, o grêmio

possui “[...] finalidades educacionais, culturais, cívicas, esportivas e sociais”.

O Projeto Político Pedagógico (PPP) é um documento norteador elaborado para subsidiar a prática pedagógica na escola, por isso deve ser construído com a participação da comunidade escolar. Nos planos analisados, a participação na construção desse documento é considerada um mecanismo que possibilita à comunidade ajudar e opinar na sua elaboração, apresentando a sua expectativa e necessidade, conforme o contexto a que está inserida. Essa afirmação está em conformidade com o plano um (p. 27): “[...] Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado com a participação de toda a comunidade escolar”. O plano quatro (p. 42) reafirma essa participação e acrescenta que ela deve ser proposta e coordenada na elaboração do PPP: “[...] propor e coordenar a participação na elaboração do projeto político pedagógico”. Aqui suscitamos duas perguntas: Ao coordenar essa participação, o diretor não estaria delimitando as ideias propostas ou impondo algo que já está pronto, fazendo com a comunidade pense que está contribuindo? Ao propor a participação, a comunidade é informada sobre a importância desse documento para a educação dos estudantes e o trabalho da escola?

O plano seis (p. 21) descreve que, mediante a necessidade, o PPP será revisado e alterado com a participação da comunidade escolar, conforme redação a seguir: “[...] mediante a necessidade e contando com a participação da Comunidade Escolar, revisar e alterar o PPP”.

Assim, com relação à participação da comunidade escolar nos questionamos: A comunidade escolar participa realmente da elaboração do PPP, da discussão e da sua elaboração? Ou ela apenas é consultada ou opina sobre o que está decidido?

Se na prática a resposta for positiva ao nosso primeiro questionamento, como salienta Dieter (2015), o PPP será um instrumento de gestão escolar participativa, que fortalece o trabalho pedagógico, posição também reafirmada por Romão e Padilha (2001).

Logo, os núcleos de sentido da participação nos planos analisados versam sobre o conselho escolar, o grêmio estudantil, a APP e o PPP da escola.

Passamos a discutir, agora, sobre as atividades-meio definidas nos planos, que, conforme Paro (2016), referem-se aos procedimentos administrativos que viabilizam a realização do processo pedagógico.

Tabela 2 – Atividades-meio expressas nos planos de gestão

SUBCATEGORIA	NÚCLEOS DE SENTIDO	FREQUÊNCIA
Atividades-meio	Formação continuada para professores	8
	Acompanhamento da prática pedagógica	4

Observação: A frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos que emergiram dos documentos analisados.

Fonte: elaborada pela autora.

Condizentes com as atividades-meio, encontramos evidenciados nos planos a formação continuada para os professores e o acompanhamento da prática pedagógica.

No que se refere à formação continuada, os planos apontam, por meio de diferentes redações, a mesma proposta. No plano um (p. 10-11), fica definido que se deve “[...] realizar formação trimestral com certificação para os professores, assegurando que os mesmos adquiram conhecimentos que auxiliarão em sua prática pedagógica”. O plano dois (p. 8) enfatiza que é necessário “[...] propiciar, facilitar e estimular a participação em cursos de capacitação de professores, estagiários, equipe diretiva e equipe de serviços gerais”. “Oportunizar a participação dos professores nas formações continuadas propostas pela secretaria de educação e também por outros segmentos” é o que afirma o plano seis (p. 19). O plano sete (p. 10) corrobora o que foi exposto acima ao “[...] estimular a formação dos professores”.

As atividades-meio enfatizadas nos planos nos levaram a refletir sobre as questões que permeiam o trabalho realizado: ao organizar as formações pedagógicas na escola, a equipe responsável questiona os professores sobre as suas necessidades de prática docente e sua formação para tal, considerando a proposta expressa no PPP da escola? Ou os temas são propostos pela Secretaria de Educação para padronizar as formações em todas as escolas?

As palavras utilizadas pelas gestoras para descreverem algumas metas nos chamaram a atenção. Ao facilitar ou estimular a participação dos professores nos cursos de capacitação, seria pelo fato de não demonstrarem total interesse em qualificar-se periodicamente para o seu trabalho? Essa falta de interesse corresponderia ao fato de eles já estarem há bastante tempo exercendo a docência? Ou os temas trabalhados não correspondem à realidade vivenciada pelo professor na escola? E quais os objetivos e as temáticas desses processos formativos?

Nesse sentido, corrobora Dourado (2006) ao afirmar que a criação de projetos educativos em uma perspectiva transformadora e inovadora é função social da escola e que para ela avançar é fundamental considerar os espaços de formação de todos que trabalham, criam, brincam, sonham e estudam, de todos aqueles que dela fazem parte. Moura (2011) contribuiu para essa discussão ao afirmar que a escola precisa ter autonomia para decidir sobre temas importantes e o processo de formação continuada de seus profissionais.

Finalizadas as análises das atividades-meio, iniciamos as análises das atividades-fim, definidas como subcategorias de análise por se referirem ao processo de ensino-aprendizagem.

Tabela 3 – Atividades-fim expressas nos planos de gestão

SUBCATEGORIA	NÚCLEOS DE SENTIDO	FREQUÊNCIA
Atividades-fim	Melhorar os índices de avaliação externa da escola (IDEB, IDEC, ANA, AMAC, Provinha Brasil)	8
	Atividades de aprendizagem	8
	Recuperação paralela	7
	Aulas de reforço	6
	Simulados	6

Observação: A frequência corresponde ao número de entrada dos sentidos que emergiram dos documentos analisados.

Fonte: elaborada pela autora.

As melhorias nos índices de avaliação da escola, as aulas de reforço, os simulados, a recuperação paralela e as atividades de aprendizagem das diversas disciplinas foram os núcleos mais enfatizados nas atividades-fim.

O aumento dos índices de avaliação externa da escola que contemplam o IDEB, IDEC, ANA, AMAC e Provinha Brasil foi encontrado nos oito planos analisados, de forma bem sistemática, conforme comprovam algumas referências. No plano um (p. 2), “[...] o foco principal está voltado para a melhoria dos índices de avaliação da escola [...]”. O plano dois (p. 6) define que se devem “[...] superar os índices baixos de resultado da Provinha Brasil, Prova ANA e IDEB ou IDEC”, assim como no plano quatro (p. 24) é apresentado que se devem “[...] superar os índices da Provinha Brasil, Prova ANA e IDEB ou IDEC e AMAC”. O plano sete (p. 16), por sua vez, elencou como objetivo “[...] elevar os índices já conquistados”, corroborando os outros planos, que trazem que é preciso aumentar as notas obtidas por meio das diversas avaliações.

A preocupação em superar índices de resultados será importante se, para além dos números, os resultados oferecerem subsídios para a avaliação dos desafios, oportunidades, atitudes necessárias e o processo de tomada de decisões, atendendo às metas que forem estabelecidas e discutidas pela comunidade escolar (GUIMARÃES, 2017).

Nesse sentido, verificamos um certo nível de preocupação, nos planos, com as atividades de aprendizagem que contemplem as mais diversas disciplinas do currículo escolar. No plano um (p. 11), destacamos a meta definida para a prova ANA de leitura: “Fazer com

que os alunos se envolvam em diferentes situações de leitura a fim de se tornarem leitores competentes, abrangendo os mais variados gêneros textuais”. O plano três (p. 15) afirma que se deve “[...] promover a aprendizagem da alfabetização e letramento através de atividades lúdicas (oralidade, jogos alfabéticos e pedagógicos, metodologias diferenciadas utilizadas pelo professor)”. “Elaborar projetos com atividades envolvendo escrita dos alunos (como: construção de textos, histórias, livros, jornais e cartas)” é uma das metas do plano sete (p. 23), que, por meio do uso de diversos materiais, constrói a sua escrita.

Outra questão importante em relação às atividades-fim é a recuperação paralela, a qual está disposta em todos os planos analisados, de maneira objetiva, conforme as referências citadas: plano nº 2 - “[...] projeto de recuperação paralela para atender as crianças com dificuldades de aprendizagem [...]” (p. 7); plano nº 3 - “recuperação paralela” (p. 9); plano nº 7 - “[...] recuperação paralela [...]” (p. 6). Ambos os documentos citam a recuperação paralela como dispositivo para ajudar os alunos que possuem dificuldade e não alcançaram uma boa nota a compreender o conteúdo e a recuperar a nota.

As aulas de reforço estão expressas nos planos da seguinte maneira: plano nº 5 - “reforço de matemática” (p. 10); plano nº 6 - “organizar grupos de estudos e aulas de reforço no contraturno” (p. 13); e plano nº 8 - “atendimento individual (reforço escolar)” (p. 9). Dispostos dessa maneira, os documentos analisados nos levam a concluir que o reforço escolar é pensado no sentido de contribuir para o aprendizado dos alunos que possuem algum tipo de dificuldade.

Os simulados também são uma atividade-fim pensada a fim de contribuir para a aprendizagem dos educandos. Assim como a recuperação paralela, os simulados estão descritos nos planos de maneira simples, porém muito significativa para compor o currículo escolar. De acordo com a redação dos planos, os simulados serão contemplados da seguinte maneira: plano nº 5 - “prova trimestral e simulado” (p. 14); plano nº 2 - “promover simulados na escola, participação de alunos em olimpíadas de matemática e português” (p. 9); e plano nº 4 - “simulado; recuperação paralela” (p. 26). As escolas promoverão simulados, recuperação paralela e provas trimestrais para auxiliarem os alunos no processo de ensino-aprendizagem.

Nos núcleos de sentido pertinentes às atividades-fim, se pode perceber a influência da concepção de gestão da NGP, pela preocupação focada nos resultados, objetivando produtividade (SILVA;

CARVALHO, 2014). Nesse sentido nos questionamos: Podemos considerar como boas escolas as que possuem índice avaliativo acima das demais? Esse tipo de gestão contribui para a efetivação da gestão democrática nas escolas?

Também definimos a autonomia como subcategoria de análise dos planos, porém, após a leitura desses documentos, verificamos que as gestoras não deixam evidenciado diretamente em seus planos essa questão. No entanto, como a legislação municipal, amparada pelas legislações estadual e federal, aponta que a escola terá progressivos graus de autonomia organizativa da comunidade escolar (composição da APP, conselho escolar e grêmio estudantil) e autonomia organizativa da escola (pedagógico, administrativo e financeiro), consideramos que, de certo modo, há nos planos indícios que remetem à possibilidade de experiências de autonomia, tais como: formação de parcerias, organização de mecanismos de gestão colegiada, espírito comunitário e de equipe, dentre outras (LÜCK, 2013). Resta saber quais são as condições institucionais e formativas das escolas e dos gestores para potencializar a prática da autonomia construída na contracorrente da autonomia concedida e/ou vigiada (BARROSO, 2004).

Expostos os núcleos das subcategorias analisadas, passamos à síntese dos planos de gestão.

4.4.1 Síntese dos Planos de Gestão

Nos oito planos analisados, é possível percebermos que está afirmada a preocupação das então candidatas com a gestão democrática, com menção para a implantação dos conselhos escolares, da APP e do grêmio estudantil. Além disso, aparece também expressa a preocupação com o aumento dos índices nas provas nacionais e municipais aplicadas nas escolas, bem como com as atividades-fim planejadas para a superação dos possíveis problemas detectados, com vistas a ampliar o aprendizado dos alunos e, dessa maneira, elevar os índices educacionais (resultados).

A formação continuada de professores também foi indicada em todos os planos analisados como atividades-meio, objetivando a implementação das atividades-fim. Essa indicação, conforme mencionamos, fez emergir alguns questionamentos e nos fez refletir sobre referida questão: ao organizar as formações pedagógicas na

escola, a equipe responsável questiona os professores sobre as suas necessidades de prática docente e sua formação para tal, considerando a proposta expressa no PPP da escola? Ou os temas são propostos pela Secretaria de Educação para padronizar as formações em todas as escolas?

Em relação à autonomia escolar, não a encontramos de forma explícita nos planos com definição de metas e estratégias próprias/específicas, mas, pelos indícios mencionados, tal subcategoria se vislumbra como possibilidade. Vale, no entanto, perguntar: para pensar/decidir ou apenas executar?

Dito isso, passamos às considerações finais do trabalho.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão democrática e as eleições para diretor de escola são temas pautados nas discussões que se levam a efeito na atualidade no campo educacional. O tema da gestão democrática participativa, suas possibilidades e desafios, é o que vem merecendo maior discussão entre os profissionais e pesquisadores da educação. Nesse campo, a escolha de diretor para a gestão da escola é um deles, que tem merecido grande mobilização no que refere a estudos e práticas.

Em muitos Estados e Municípios esta já é realidade consolidada, que oportuniza à comunidade escolar, de maneira democrática, escolher o diretor da escola mediante critérios, infelizmente, fortemente estabelecidos por muitas secretarias de educação. Entretanto, não podemos abdicar desta experiência democrática, investindo em mobilização e articulação para o aperfeiçoamento do processo democrático da educação em nível de sistema e de escola.

Deste modo, o estudo realizado teve como objetivo geral, referido na introdução deste trabalho, compreender a perspectiva de gestão escolar expressa nos planos de gestão das diretoras eleitas das escolas públicas municipais de Criciúma (SC) apresentados como requisito para o processo eleitoral 2017/2018. O referencial teórico foi construído buscando contemplar tal objetivo, tendo como foco principal a gestão democrática, a qual fundamentou o estudo dos documentos oficiais e dos planos de gestão.

Ao analisarmos os oito planos de gestão selecionados, identificamos, por um lado, que a gestão democrática é a concepção indicada pelas candidatas para fundamentarem o seu trabalho enquanto gestoras de escola para o período em que foram eleitas. Por outro, a perspectiva que mais se acentua é a representativa (democracia de baixa intensidade), pois as candidatas eleitas demonstraram em suas metas e estratégias a preocupação em envolver e incentivar a participação da comunidade escolar nos mecanismos de participação representativos existentes nas instituições de ensino, embora os documentos analisados apontem para um equilíbrio entre representação e gestão democrática participativa. Isso ocorre porque, na legislação analisada, identificamos que a gestão democrática participativa é a perspectiva de gestão evidenciada, indicando aos sistemas de ensino público e às escolas o que é necessário para a sua implementação.

Em relação aos documentos analisados, em síntese, podemos afirmar que a gestão democrática está neles expressa, orientando que os mecanismos de participação da comunidade escolar devem ser implementados nas escolas, seguindo alguns princípios: participação em órgãos colegiados e na elaboração/implementação do projeto político pedagógico. No caso dos documentos do sistema municipal de Criciúma (SC), vale ressaltar a garantia da eleição para diretores escolares com a participação da comunidade escolar.

Pelo exposto, ressalvadas as diferenças textuais dos documentos, é possível inferirmos também que esses anunciam uma possibilidade de gestão democrática que equilibra representação e participação direta da comunidade escolar.

Por ser uma pesquisa de cunho documental, obviamente que questionamentos como estes, dentre outros, não foram respondidos: Qual a perspectiva de gestão democrática praticada nas escolas das autoras dos planos de gestão? Qual a intensidade de participação da comunidade escolar no processo de gestão? Qual a compreensão de autonomia e de pedagógico que têm as gestoras?

Tais questionamentos poderão suscitar estudos futuros a fim de que se possa aprofundar na prática as questões que emergiram do processo analítico efetivado.

Pelo estudo realizado, podemos reafirmar que a implementação da gestão democrática nas escolas é imprescindível na participação da comunidade escolar na discussão da escola que se tem e da escola que se quer. Além disso, reafirmamos a consciência de que realizar a gestão democrática nas escolas é um grande desafio a ser enfrentado. Demanda formação permanente e compromisso político por parte do gestor para lidar com as questões diversas e conflitivas do processo democrático. Uma delas, a que envolve as políticas públicas educacionais e o processo político como um todo, o qual se processa nas esferas de governo tanto federal, estadual e municipal como nas escolas.

É preciso, em primeiro lugar, que as candidatas tenham clareza quanto ao processo de gestão ancorado em uma gestão democrática e em suas nuances para poderem perceber as possibilidades, as armadilhas e as dificuldades. Segundo Paro (2016, p. 24), a “[...] democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”. Assim, sem a efetiva participação da comunidade escolar na gestão da escola, é impossível que a democracia prevaleça como se propõe em uma gestão democrática.

É urgente e de extrema importância que a gestão democrática seja discutida e estudada não só pelo gestor, mas por toda a comunidade escolar que faz parte e participa neste processo. É fundamental que conheçam os princípios deste tipo de gestão e juntos busquem pelas melhores alternativas para implantá-la realmente, para que esta seja uma prática e não mera formalidade. Quando todos tiverem consciência da importância de sua participação na escola, o processo democrático terá maiores chances de acontecer, no sentido de se garantir o direito de aprendizagem e desenvolvimento numa perspectiva crítico-transformadora para as crianças e jovens que frequentam a educação básica, especialmente na escola pública.

REFERÊNCIAS

ALVAREZ, Luciana. PNE: diferenças entre o previsto e o realizado. **Revista Educação** [on-line], ed. 231, 5 ago. 2016. Disponível em: <http://bit.ly/329UleP>. Acesso em: 5 mar. 2018.

AQUINO, Livia M. S. **Formulação do plano nacional de educação 2014-2024**: a gestão democrática da escola na política pública. 2015. 251 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BARROSO, João. A autonomia das escolas: uma ficção necessária. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 17, n. 2, p. 49-83, 2004. Disponível em: <http://bit.ly/2NaH8ye>. Acesso em: 25 set. 2017.

BORDENAVE, Juan E. D. **O que é participação**. São Paulo: Brasiliense, 2013.

BRASIL. Lei no 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 12 de agosto de 1971. Retificado em 18 de agosto de 1971. Disponível em: <http://bit.ly/32aCMeA>. Acesso em: 14 abr. 2018.

BRASIL. Lei nº 7.398, de 04 de novembro de 1985. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 de novembro de 1985. Disponível em <http://bit.ly/34rKH8Q>. Acesso em: 3 jun. 2019.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 5 de outubro de 1988 [on-line]. Disponível em: <http://bit.ly/36uyP7Q>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://bit.ly/2N2IsSv>. Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 de janeiro de 2001. Disponível em: <http://bit.ly/34rL5nO>. Acesso em: 21 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Conselhos Escolares**: democratização da escola e construção da cidadania. Brasília, DF: MEC/SEB, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Resolução nº 04, de 13 de julho de 2010. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica. **Diário Oficial da União**, seção 1, p. 824. Brasília, DF, 14 de julho de 2010. Disponível em: <http://bit.ly/2qlgs4B>. Acesso: 17 jun. 2018.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 26 de junho de 2014. Disponível em: <http://bit.ly/36w1ARC>. Acesso em: 20 jul. 2018.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024**: Linha de Base. Brasília, DF: Inep, 2015. 404 p. Disponível em: <http://bit.ly/2C8ASkb>. Acesso em: 8 jun. 2018.

CARDOSO, Rodrigo M. **A participação popular na assembleia nacional constituinte de 1987-1988**. 2016. 227 f. Tese (Doutorado em Direito) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. Disponível em: <http://bit.ly/2NFskXe>. Acesso em: 06 jul. 2019.

CARDOSO, Rodrigo M. O modelo de democracia liberal e algumas propostas contra-hegemônicas. **Revista de Estudos Jurídicos UNA**, v. 3, n. 1, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/36wZmRW>. Acesso em: 6 jul. 2019.

CASTRO, Ahiram Brunni Cartaxo de *et al.* O planejamento estratégico como ferramenta para a gestão escolar: um estudo de caso em uma

instituição de ensino filantrópica da Bahia/BA. **Holos**, a. 31, v. 2, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/36tA8nv>. Acesso em: 23 out. 2018.

CÓSSIO, Maria de F. *et al.* Gestão educacional e reinvenção da democracia: questões sobre regulação e emancipação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v. 26, n. 2, p. 325-341, maio/ago. 2010. Disponível em: <http://bit.ly/32csiHi>. Acesso em: 5 mar. 2018.

CRICIÚMA. **Lei Municipal Complementar nº 12**, de 20 de dezembro de 1999. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores municipais de Criciúma, revoga as leis nº 564/65, 811/71, 2171/86, 2101/85, 2432/89, 2675/92, a lei complementar nº 6/94 e demais disposições em contrário nos casos que conflitam ou forem omissos à presente lei complementar. Criciúma, SC, 20 de dezembro de 1999. Disponível em: <http://bit.ly/36x055C>. Acesso em: 2 maio 2018.

CRICIÚMA. **Lei nº 4.307**, de 02 de maio de 2002. Institui o Sistema Municipal de Ensino de Criciúma e dá outras providências. Criciúma, SC, 02 de maio de 2002. Disponível em: <http://bit.ly/2psQbl9>. Acesso em: 02 maio 2018.

CRICIÚMA. **Lei nº 6514**, de 1º de dezembro de 2014. Aprova o Plano Municipal de Educação e dá outras providências. Criciúma, SC, 1º de dezembro de 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2r1MXVV>. Acesso em: 7 jan. 2018.

CURY, Carlos R. J. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez. 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2pGdBU7>. Acesso em: 27 dez. 2018.

DIETER, Daiana S. C. **Perspectivas de participação dos pais no processo de gestão da escola**: uma visão a partir da comunidade escolar. 2015. 98 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Criciúma, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/34rZssu>. Acesso em: 23 abr. 2018.

DRESCHER, Carla H. P. **A importância do conselho escolar para a gestão democrática da escola**. 2014. 52 f. Monografia (Especialização

Latu Sensus em Gestão Educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Agudo, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2PKEqkr>. Acesso em: 9 jun. 2019.

DOURADO, Luiz F. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. *In*: FERREIRA, Naura S. C. (org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. São Paulo: Cortez, 2003.

DOURADO, Luiz F. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância, 2006. Disponível em: <http://bit.ly/2r9kL3E>. Acesso em: 4 maio 2018.

FEIGES, Maria M. F. **Eleição de Diretores no Paraná: uma análise dos planos de ação na gestão das escolas estaduais de Curitiba - Triênio 2012-2014**. 2013. 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/36tBej7>. Acesso em: 16 jun. 2017.

FÉLIX, Maria de F. C. **Administração escolar: um problema educativo ou empresarial?** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1989.

FURLETTI, Saulo. Avanços e Desafios do PNE 2014-2024: um recorte exploratório das metas de acesso e universalização do ensino e os desdobramentos no Plano Estadual de educação de Minas Gerais. **Revista Formação Docente**, Belo Horizonte, v. 9, n. 2, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://bit.ly/327P3Ap>. Acesso em: 23 mar. 2019.

GANDIN, Danilo. **A prática do planejamento participativo: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

GANDIN, Danilo. A Posição do planejamento participativo entre as ferramentas de intervenção da realidade. **Currículo sem fronteiras**, v. 1, n. 1, p. 81-95, jan./jun. 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2pB2prG>. Acesso em: 30 jun. 2018.

GANDIN, Danilo; GANDIN, Luís A. **Temas para um projeto político-pedagógico**. Rio de Janeiro: Vozes, 2010. 176 p.

GIL, Antonio C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1994.

GOHN, Maria da G. M. A educação não formal e a relação escola-comunidade. **ECCOS – Revista Científica**, São Paulo, v. 6, n. 2, p. 39-65, dez. 2004. Disponível em: <http://bit.ly/34moVmQ>. Acesso em: 10 jan. 2019.

GUIMARÃES, Silvianny da S. C. **O planejamento estratégico e a missão da escola**: um estudo de caso. 2017. 150 p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Jataí, 2017.

HADDAD, Cristhyane R.; HADDAD, Monaliza E. O. O.; PACHECO, Marinêz M.; SCHUBERT, Silvana E. M.; SEVERO, Suzana. Análise crítica do plano nacional da educação. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10., 2011, Curitiba; SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 1., 2011, Curitiba. **Anais eletrônicos...** Curitiba, PR: Educere, 2011, p. 54-66. Disponível em: <http://bit.ly/2qj70yG>. Acesso em: 24 mar. 2019.

HORA, Dinair L. da. **Gestão democrática na escola**: artes e ofícios da participação coletiva. Campinas, SP: Papirus, 1994. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico)

KRIPKA, Rosana M. L.; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa de L. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. *In*: UNIVERSIDADE TIRADENTES. **Investigação Qualitativa em Educação**. v. 2, Atas CIAIQ, 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2C5X5z9>. Acesso em: 5 abr. 2018.

LIBÂNEO, José C.; OLIVEIRA, João F.; TOSCHI, Mirza S. **Educação escolar**: políticas, estrutura e organização. Rev. e Ampl. São Paulo: Cortez, 2003.

LIMA, Antônio B.; PRADO, Jeovandir C.; SHIMAMOTO, Simone V. M. Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes, velhos rumos. *In: SIMPÓSIO BRASILEIRO, 25.*, 2011, São Paulo. **Anais eletrônicos...** São Paulo: ANPAE, 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2WChrJU>. Acesso em: 10 jan. 2019.

LÜCK, Heloísa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. (Série: Cadernos de Gestão)

MARONEZE, Luciane F. Z.; LARA, Ângela M. B. A política educacional brasileira após 1990: novas configurações a partir da política neoliberal de Estado. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 9.*, 2009, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: Educere, 2009. Disponível em: <http://bit.ly/2C6QbK3>. Acesso em: 8 abr. 2019.

MELO, Maria T. L. Gestão Educacional: os desafios do cotidiano escolar. *In: FERREIRA, Naura S. C.; AGUIAR, Márcia A. S. (orgs.).* **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2004.

MELLO, Heloísa H. **Gestão democrática: a escolha de diretores em Ponta Grossa, políticas públicas e participação**. 2014. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2NcJJru>. Acesso em: 16 jun. 2017.

MENEZES, Ebenezer T.; SANTOS, Thais H. **Verbetes Associação de Pais e Mestres (APM)**. Dicionário Interativo da Educação Brasileira – EDUCABRASIL. São Paulo: Mídiamic, 2001. Disponível em: <http://bit.ly/2qlm3I8>. Acesso em: 4 jun. 2019.

MICHAELIS ON-LINE. **Dicionário brasileiro da língua portuguesa**. Disponível em: <http://bit.ly/36tFrDF>. Acesso em: 2 jul. 2019.

MILITÃO, Silvio C. N.; MILITÃO, Andréia N.; PERBONI, Fabio. Do PNE/2001 ao novo PNE (2011 – 2020): o financiamento da educação em análise. *In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 10.*, 2011, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: Educere, 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2qjBH6U>. Acesso em: 14 jun. 2018.

MINAYO, Maria C. S. (org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

MOTTA, Fernando C. P. O estruturalismo na teoria das organizações. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 10, n. 4, out./dez. 1970. Disponível em: <http://bit.ly/2PEeg33>. Acesso em: 2 jun. 2019.

MOTTA, Fernando C. P.; VASCONSELOS, Isabella F. G. de. **Teoria Geral da Administração**. São Paulo: Thomson, 2002. 441 p.

MOURA, Marlene M. **Autonomia e gestão democrática: Caminhos para a valorização da escola pública**. 2011. 41 f. Monografia (Especialização em gestão educacional) – Universidade Federal de Santa Maria, Palmas, 2011 [EAD]. Disponível em: <http://bit.ly/34sPHu1>. Acesso em: 10 nov. 2018.

NETO, Filinto J. E.; CAMPOS, Gabriela R. O impacto do neoliberalismo na educação brasileira. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 13., 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, PR: Educere, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2NzpRO4>. Acesso em: 8 abr. 2019.

OLIVEIRA, Dalila A. Educação e planejamento: a escola como núcleo da gestão. In: OLIVEIRA, Dalila A. (org.). **Gestão democrática da educação: desafios contemporâneos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

OLIVEIRA, Dalila A. Nova gestão pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 132, p. 625-646, jul./set. 2015. Disponível em: <http://bit.ly/2NAmo1Q>. Acesso em: 2 mar. 2019.

PARO, Vítor H. **Administração escolar: introdução crítica**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1988.

PARO, Vítor H. O caráter administrativo das práticas cotidianas na escola pública. **Em Aberto**, Brasília, n. 53, p. 39-45, jan./mar, 1992. Disponível em: <http://bit.ly/2C4LKj7>. Acesso em: 23 abr. 2019.

PARO, Vitor H. Autonomia escolar: propostas, práticas e limites. *In*: PARO, Vitor H. **Escritos Sobre Educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

PARO, Vitor H. **Eleições de diretores**: a escola pública experimenta a democracia. São Paulo: Xamã, 2003.

PARO, Vitor H. **Gestão democrática da educação pública**. São Paulo: Cortez, 2016.

ROMÃO, José E.; PADILHA, Paulo R. Diretores escolares e gestão democrática da escola. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (orgs.). **Autonomia da Escola**: princípios e propostas. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

SANTOS, Boaventura de S. **A difícil democracia**: reinventar as esquerdas. São Paulo: Boitempo, 2016.

SANTOS, Sebastião L. O. **As políticas educacionais e a reforma do estado no Brasil**. 2010. 122 f. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao novo plano nacional da educação**: por uma outra política educacional. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.

SILVA, Marcelo S. P.; CARVALHO, Lorena S. Faces do gerencialismo em educação no contexto da nova gestão pública. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 50, n. 3, p. 211-23, 2014. Disponível em: <http://bit.ly/2C74Bdf>. Acesso em: 10 set. 2019.

SILVEIRA, Pedro H. S. **Eleição de diretores no Ceará**: um processo de construção da gestão democrática, seus desafios e suas possibilidades. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/2C73ryn>. Acesso em: 17 jun. 2017.

TERTO, Daniela C.; PEREIRA, Raphael L. de Alencar. A nova gestão pública e as atuais tendências da gestão educacional brasileira. *In: XXV SIMPÓSIO BRASILEIRO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO*, 25., São Paulo, **Anais...** 2011. Disponível em: <http://bit.ly/2pExj2p>. Acesso em: 14 set. 2019.

VIEIRA, José J.; RAMALHO, Carla C.; VIEIRA, Andréa L. C. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on-line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 21, n. 1, p. 64-80, 2017. Disponível em: <http://bit.ly/2JNpRcd>. Acesso em: 26 dez. 2018.

ANEXOS

ANEXO A – ANÁLISE DOCUMENTAL

Quadro com as citações da Lei nº. 4307, de 02 de maio de 2002

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	SENTIDOS
Gestão Educacional	Participação da comunidade escolar	Art. 32 II - “Eleição para os dirigentes das escolas [...], na forma da lei”. (p. 10)
		III - “Conselhos Escolares [...], na forma da lei”. (p. 10)
		IV - “Elaboração participativa no Projeto Político Pedagógico da Rede Municipal de Ensino (p.10).
		VII - “Regimentos escolares na forma da legislação vigente[...]”. (p. 10)
		Art. 37. III - “A construção da gestão e relações democráticas na educação pública municipal”. (p. 12)
	Autonomia	Art. 32 IX - “Respeito à autonomia da organização dos segmentos de pais, professores, servidores e estudantes (p. 10). XI - “Progressivos graus de autonomia pedagógica, administrativa e financeira observadas as normas gerais de direito financeiro público e da gestão democrática do ensino público municipal” (p. 10).

Quadro com as citações da Resolução nº. 4, de 13 de julho de 2010.

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	SENTIDOS
Gestão Educacional	Participação da comunidade escolar	<p>Art. 54. § 2º “É obrigatória a gestão democrática no ensino público [...] o que implica decisões coletivas que pressupõem a participação da comunidade na gestão da escola [...]” (p. 16)</p>
		<p>§ 3º No exercício da gestão democrática, a escola deve se empenhar para constituir-se em espaço das diferenças e da pluralidade, inscrita na diversidade do processo tornado possível por meio de relações intersubjetivas, cuja meta é a de se fundamentar em princípio educativo emancipador, expresso na liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber. (p. 16)</p>
		<p>Art. 55. “A gestão democrática constitui-se em instrumento de horizontalização das relações, de vivência e convivência colegiada, superando o autoritarismo no planejamento e na concepção e organização curricular, educando para a conquista da cidadania plena e fortalecendo a ação conjunta que busca criar e recriar o trabalho da e na escola [...]” (p. 17).</p>
		<p>IV - “A construção de relações interpessoais solidárias, geridas de tal modo que os professores se sintam estimulados a conhecer melhor os seus pares (colegas de trabalho, estudantes, famílias), a expor as suas ideias, a traduzir as suas dificuldades e expectativas pessoais e profissionais”. (p. 17)</p>
		<p>Art. 10º, § 1º: II - “À relevância de um projeto político-pedagógico concebido e assumido</p>

		colegiadamente pela comunidade educacional [...]” (p. 3).
--	--	---

Quadro com as citações da Lei nº. 6514, de 1º de dezembro de 2014

CATEGORIA	SUB-CATEGORIAS	SENTIDOS
Gestão Educacional	Participação da comunidade escolar	Meta 19 – Gestão democrática 19.1 - “[...] participação da comunidade escolar no processo de eleição, para o ato de nomeação dos/as diretores/as de escola, independente do número de alunos”. (p. 27)
		19.4 - “Estimular, em todas as redes e garantir nas escolas da rede municipal de Educação Básica, a constituição e o fortalecimento dos Grêmios Estudantis e Associações de Pais e Professores (APP), assegurando-se lhes, inclusive espaços adequados de funcionamento nas escolas e fomentando a sua articulação orgânica com os Conselhos Escolares, por meio das respectivas representações”. (p. 28). 19.5 - “estimular, divulgar amplamente e fortalecer os Conselhos Escolares [...]”. (p. 28)
	Autonomia	19.6 - “Assegurar a participação e a consulta de profissionais da Educação, estudantes e seus familiares na formulação dos PPPs, currículos escolares [...] planos de gestão escolar e regimento escolares, plano de gestão administrativa e financeira, promovendo a participação de pais, mães ou responsáveis na avaliação dos/as professores/as, diretor/es ou gestores/as escolares”. (p. 28) “Assegurar processos de autonomia pedagógica, administrativa de gestão financeira [...] respeitando a legislação de responsabilidade fiscal vigente” (p.28)

Quadro com as citações do plano de gestão 01

CATEGORIA: GESTÃO EDUCACIONAL
SUBCATEGORIAS
PARTICIPAÇÃO
“Todas as ações que nortearão o trabalho da escola estarão compostas pela equipe gestora; professores do Ensino Fundamental; Conselho escolar; Grêmios Estudantil e APP, através de reuniões onde todo o planejamento do ano estará sendo organizado para assegurar a participação de todos os envolvidos no processo” (p. 29).
“Difundir o conceito de gestão democrática baseada na divisão de responsabilidades, oportunizando que todos os envolvidos possam contribuir para a realização dos eventos da escola” (p. 29)
“Compartilhar e socializar com os pais as tomadas de decisões efetuadas pelos representantes das instancias colegiadas” (p. 25).
“[...] Projeto Político Pedagógico da escola, elaborado com a participação de toda a comunidade escolar” (p. 27)
ATIVIDADES-MEIO
“Planejamento estratégico” (p.7).
Ação Provinha Brasil: “Realizar formação trimestral com certificação para os professores, assegurando que os mesmos adquiram conhecimentos que auxiliarão em sua prática pedagógica” (p.10-11).
Ação Provinha Brasil: “Acompanhamento da prática pedagógica, trocando ideias, sugerindo atividades que desenvolvam o raciocínio lógico matemático, oralidade e escrita” (p. 10)
Meta IDEC – Anos Iniciais: “Qualificar os educadores para que tenham habilidades necessárias para superar as dificuldades dos educandos” (p. 17).
“Promoção de ações de formação continuada, em situações de trabalho com foco no desenvolvimento de competências pedagógicas e o aprimoramento das condições favoráveis à criação de um ambiente escolar favorável a melhoria das experiências de formação e aprendizagem dos alunos” (p. 25).
ATIVIDADES-FIM
“[...] o foco principal está voltado para a melhoria dos índices de avaliação da escola[...]” (p.2)
Meta Provinha Brasil: “Ampliar os conhecimentos dos educandos, oportunizando-os a elevarem o índice de nossa escola” (p. 10).
Meta ANA Leitura: “Fazer com que os alunos se envolvam em diferentes situações de leitura a fim de se tornarem leitores competentes, abrangendo os mais variados gêneros textuais” (p. 11).
Ação ANA Matemática: “Realizar atividades individualizadas e atendimento no contraturno, garantindo que as dificuldades dos educandos sejam sanadas” (p. 13).

Meta – AMAC Leitura: “Compreender e produzir discursos orais formais e públicos” (p. 14).
Meta AMAC escrita: “Despertar o gosto por diferentes tipos de textos” (p. 15).
Ação AMAC Matemática: “Oportunizar aulas de reforço no contra turno, garantindo com que as dificuldades dos educandos sejam sanadas” (p. 16).
“Superar os índices de avaliação, os quais a escola participa. (IDEB, IDEC, AMAC, ANA, PROVA BRASIL)” (p. 22).
“Oferecer monitoria para os alunos com dificuldades desde o início do ano letivo” (p. 23)
AUTONOMIA
Obs.: Identificamos indícios sobre autonomia como possibilidade.

Quadro com as citações do plano de gestão 02

CATEGORIA: Gestão Educacional
SUBCATEGORIAS
PARTICIPAÇÃO
“Promover a integração da comunidade e escola através de eventos culturais e pedagógicos que permitam a participação da comunidade como: festas, palestras, reuniões” (p. 9).
“Envolver todos os funcionários e comunidade escolar, de forma que se comprometam com as ações e tenham foco na qualidade da educação” (p. 6).
“Renovar e estimular a participação de pais, alunos, funcionários e comunidade em geral na APP, Conselho escolar, para que percebam a importância de cada melhoria da qualidade de ensino da escola” (p. 6).
“Rever, refazer, avaliar e reestruturar o Projeto Político Pedagógico da escola de acordo com as necessidades e interesses da comunidade escolar[...]” (p. 7).
“Fazer a atualização do PPP para sua aplicação juntamente com a equipe pedagógica e diretiva da escola” (p. 8).
“Promover eleição da APP e Grêmio Estudantil” (p. 8).
“Realizar festas culturais [...] viabilizando a interação de pais, alunos, funcionários e comunidade” (p. 12).
ATIVIDADES-MEIO
“Manter a equipe de trabalho informada e atualizada e garantir aos professores através de reuniões pedagógicas, conselhos de classe participativos, formação continuada, reflexões contínuas, tomadas de consciência de desenvolvimento de planejamentos [...]” (p. 5).
“Propiciar, facilitar e estimular a participação em cursos de capacitação de professores, estagiários, equipe diretiva e equipe de serviços gerais” (p. 8).
“Oferecer projetos pedagógicos e culturais que envolva alunos e comunidade no processo ensino aprendizagem [...]” (p. 9).
ATIVIDADES-FIM
“Superar os índices baixos de resultado da Provinha Brasil, Prova ANA e IDEB ou EDEC” (p. 6).
“Fomentar a participação dos educandos e profissionais da escola – PNAIC em cursos, concursos, olimpíadas, torneios, campeonatos e gincanas, possibilitando o acesso e as parcerias” (p. 6)
“Buscar recursos e parcerias que auxiliem alunos com dificuldades de aprendizagem e comportamento para que os mesmos sejam incluídos e integrados ao meio escolar” (p. 6).
“[...] projeto de recuperação paralela para atender as crianças com dificuldades de aprendizagem [...]” (p. 7).
“Promover simulados na escola, participação de alunos em olimpíadas de matemática e português” (p. 9).
AUTONOMIA

Obs.: Identificamos indícios sobre autonomia como possibilidade.

Quadro com as citações do plano de gestão 03

CATEGORIA: Gestão Educacional
SUBCATEGORIAS
PARTICIPAÇÃO
“Promover a participação dos pais na vida escolar do aluno” (p. 21).
“Escola de pais” (p. 24).
“Participação através de mecanismos representativos: Grêmios estudantis e APP, etc” (p. 27).
ATIVIDADES-MEIO
“Oferecer aos profissionais da escola momentos de reflexão e formação” (p. 7).
“Propor grupo de estudos para os professores” (p. 8).
“Promover reuniões semanais com a equipe diretiva (avaliativas)” (p. 25).
“Propor juntamente com os professores diagnóstico da turma mensalmente, oferecendo auxílio as necessidades encontradas” (p. 25).
“Grupos de estudos entre partes / segmentos (direção, professores, funcionários)” (p. 25).
ATIVIDADES-FIM
“Recuperação paralela” (p. 9)
“Simulados” (p. 9).
“Participar de feiras e concursos” (p.11).
“Promover a aprendizagem da alfabetização e letramento através de atividades lúdicas (oralidade, jogos alfabéticos e pedagógicos, metodologias diferenciadas utilizadas pelo professor)” (p. 15).
Envolver o aluno na sua própria aprendizagem, promovendo concursos, gincanas, grupos de estudos” (p. 21).
AUTONOMIA
Obs.: Identificamos indícios sobre autonomia como possibilidade.

Quadro com as citações do plano de gestão 04

CATEGORIA: Gestão Educacional
SUBCATEGORIAS
PARTICIPAÇÃO
“Envolver todos os funcionários e comunidade escolar, de forma que se comprometam com as ações e tenham foco na qualidade de educação” (p. 24).
“Escola de pais com palestras formativas” (p. 48).
“Envolver a APP nas atividades organizadas pela escola; garantir que a APP esteja envolvida no cotidiano escolar” (p.31).
“Envolver o Conselho Escolar nas atividades organizadas pela escola; garantir que o Conselho Escolar esteja envolvido no cotidiano escolar” (p.31).
“Envolver a Grêmio Estudantil nas atividades organizadas pela escola; garantir que o Grêmio Estudantil esteja envolvido no cotidiano escolar” (p.32).
“Incentivar a participação dos funcionários, professores e educandos em todas as atividades organizadas pela escola” (p. 33).
“Incentivo aos pais a participarem do processo educacional, esclarecendo-os do seu comprometimento e da importância do seu papel de pai/educador na vida escolar do filho, chamando-o até a escola, através de reuniões, palestras e eventos” (p. 44).
“Possibilidade de participar da formação da APP da escola e Conselho escolar, de acordo com o Estatuto” (p.44).
“Promoção de eventos que incentivem a participação dos pais na escola, como: festa da família, JEHA, Sarau Literário, Gincanas, Campanhas colaborativas, etc.” (p. 54).
“Realização de reuniões de pais para decidir, esclarecer sobre o regimento interno e informar os encaminhamentos do ano letivo” (p. 55).
“Propor e coordenar a participação na elaboração do projeto político pedagógico” (p. 42).
ATIVIDADES-MEIO
“Reflexão e formação com os professores” (p. 26).
“Estimular a criação de mecanismos de gestão colegiada” (p. 42).
“Desenvolver instrumentos que qualifiquem os processos e procedimentos da gestão escolar” (p. 42).
ATIVIDADES-FIM
“Superar os índices da Provinha Brasil, Prova ANA e IDEB ou IDEC e AMAC” (p. 24).
“Desenvolver e apoiar os mais diversos projetos extraclasse” (p. 34)
“Proporcionar aos educandos o acesso à cultura e ao esporte” (p.35).
“Simulado; Recuperação Paralela” (p. 26).
“Será oportunizado ao educando as condições necessárias para que o mesmo possa realizar as provas do IDEB, ANA, AMAC e do IDEC com competência” (p. 28).

“Promover gincanas, projetos de viagens de estudos, projetos educativos, atividades culturais e esportivas, entre outros” (p. 34).
“Organização de grupos de estudos para revisão de conteúdos e preparação para a avaliação do IDEB” (p. 48).
“Aulas de apoio pedagógico” (p. 68).
“Oficinas de produção textual” (p. 68).
“Aulas de apoio pedagógico e grupo de estudo” (p. 88).
AUTONOMIA
Obs.: Identificamos indícios sobre autonomia como possibilidade.

Quadro com as citações do plano de gestão 05

CATEGORIA: Gestão Educacional
SUBCATEGORIAS
PARTICIPAÇÃO
“Trazer pais para participarem das reuniões, entrega de boletins e conversas com a direção sempre que houver necessidade” (p. 13).
“Reuniões com pais para conscientizar da importância da ajuda da família, para que o aluno tenha êxito no aprendizado” (p. 14).
“Através de reuniões e diálogos conscientizar toda a comunidade escolar a criar um ambiente harmonioso para que haja uma construção diária de conhecimento” (p. 24).
“Conselho escolar” (p. 25).
“Incentivar pais e professores a participarem ativamente da APP e do Conselho escolar” (p. 26).
ATIVIDADES-MEIO
“Através de ações pedagógicas planejar e executar estudos contínuos”.
“Trabalho conjunto entre professores, orientação” (p. 18).
ATIVIDADES-FIM
“Projetos de apoio pedagógico utilizando as horas atividades” (p. 6).
“Auxiliar, estimular e apoiar todos os alunos com dificuldade de aprendizagem para atingir os patamares de aprendizagem esperados” (p. 21).
“Projeto de leitura” (p. 6).
“Atividades de matemática e leitura para ser desenvolvidos com a família” (p. 6).
“Desenvolver atividades de escrita na sala de informática que reforcem o conteúdo trabalhado em sala de aula” (p. 9).
“Reforço de matemática” (p. 10).
“Projeto de leitura na biblioteca escolar com rodas de leitura desenvolvida diariamente ou semanalmente” (p.11).
“Prova trimestral e simulado” (p. 14).
“Aulas de reforço nas horas atividades de cada professor” (p. 14).
“Recuperação paralela” (p. 14).
“Grupos de estudo no contra turno” (p. 15).
AUTONOMIA
Obs.: Identificamos indícios sobre autonomia como possibilidade.

Quadro com as citações do plano de gestão 06

CATEGORIA: Gestão Educacional
SUBCATEGORIAS
PARTICIPAÇÃO
“Realizar reuniões por turma, envolvendo alunos, professores, responsáveis, a fim de orientar e organizar hábitos e estratégias de estudo” (p. 17).
“Mediante a necessidade e contando com a participação da Comunidade Escolar, revisar e alterar o PPP” (p. 21).
“Estabelecer relações integradas com a comunidade escolar” (p. 22).
“Programar, juntamente com a comunidade escolar um cronograma de eventos a serem realizados ao longo do ano letivo [...]” (p.23).
“Motivar e envolver toda comunidade escolar no planejamento, realização e divulgação de projetos” (p. 23).
ATIVIDADES-MEIO
“Oportunizar a participação dos professores nas formações continuadas propostas pela secretaria de educação e também por outros segmentos” (p. 19).
ATIVIDADES-FIM
“Oferecer aos alunos materiais de leitura diversos, ampliando as oportunidades de contato com diferentes gêneros literários” (p. 7).
“Organizar grupos de estudos e aulas de reforço no contraturno” (p. 13).
“Realizar simulados” (p. 6).
AUTONOMIA
Obs.: Identificamos indícios sobre autonomia como possibilidade.

Quadro com as citações do plano de gestão 07

CATEGORIA: Gestão Educacional
SUBCATEGORIAS
PARTICIPAÇÃO
“Mobilizar todos da comunidade escolar para participar e cooperar nas decisões e necessidades da escola, ajudando no bom funcionamento e andamento da mesma” (p. 7).
“Formar o grupo de trabalho (GT), Conselho Escolar, APP e Grêmio Estudantil” (p. 9).
“Promover e estimular a participação em jogos escolares e atividades esportivas” (p. 10).
“Revisão do PPP a cada semestre em reunião extra junto aos professores, pais e alunos” (p. 11).
“Oportunizar espaço para os pais estarem na escola e participarem dos eventos e do desenvolvimento de seus filhos(as)” (p. 37).
ATIVIDADES-MEIO
“[...] construção de projetos em parceria com todos os membros da escola e outros parceiros [...]” (p. 5).
“Estimular a formação dos professores” (p. 10).
“Acompanhar o andamento da turma mensalmente junto ao professor e seu planejamento” (p. 24).
ATIVIDADES-FIM
“[...] recuperação paralela [...]” (p. 6).
“Incentivar a leitura e a escrita através de projetos desenvolvidos nas turmas” (p. 7).
“Acompanhamento pedagógico na escola no contra turno, para alunos com dificuldades de aprendizagem” (p. 9).
“Elevar os índices já conquistados” (p. 16).
“Elaborar projetos com atividades envolvendo escrita dos alunos (como: construção de textos, histórias, livros, jornais e cartas)” (p. 23).
“[...] recuperação trimestral” (p. 16).
“Montar grupos de estudos no contra turno para alunos com dificuldade” (p. 26).
AUTONOMIA
Obs.: Identificamos indícios sobre autonomia como possibilidade.

Quadro com as citações do plano de gestão 08

CATEGORIA: Gestão Educacional
SUBCATEGORIAS
PARTICIPAÇÃO
“Diálogo constante com pais, professores e alunos na busca de estratégias para o melhor desempenho e valorização dos estudos” (p. 17).
“Projeto interdisciplinar com a comunidade escolar” (p. 25).
“Reunião com o Conselho Escolar, Grêmio estudantil e APP para definir ações quanto ao aspecto administrativo e financeiro da escola e participação dessas associações no GT (grupo de trabalho)” (p. 28).
“Realizar anualmente mutirão de pais para manutenção da escola [...]” (p. 34)
“Proporcionar projetos que envolvam a participação da comunidade e família na escola, festa junina; com apresentações culturais e artísticas” (p. 34).
ATIVIDADES-MEIO
“[...] procuramos acompanhar e orientar por meio dos diários de classe e dos planejamentos, o fazer pedagógico de cada um” (p. 5).
“[...] projetos interdisciplinares que vão ao encontro das necessidades dos alunos” (p. 5).
“Desenvolver e envolver alunos com projetos [...]” (p. 26).
“Promover momentos de reflexão sobre o fazer pedagógico entre os diferentes segmentos da comunidade escolar” (p. 33).
ATIVIDADES-FIM
“Os temas atuais como ética, cidadania, drogas, sexualidade, meio ambiente, pluralidade cultural, inclusão, diversidade e outros também deverão estar contemplados no currículo” (p. 30).
“Recuperação paralela” (p. 5).
“Atendimento individual (reforço escolar)” (p. 9).
AUTONOMIA
Obs: Identificamos indícios sobre autonomia como possibilidade.