



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
INSTITUTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO**

CARMEM LUCIA SANTOS

**O DIRETOR ESCOLAR NA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA**

**BELÉM
2022**

CARMEM LUCIA SANTOS

**O DIRETOR ESCOLAR NA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

**BELÉM
2022**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) de acordo com ISBD
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Pará
Gerada automaticamente pelo módulo Ficat, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S237d SANTOS, CARMEM.

O diretor escolar na gestão das escolas públicas de Ensino Fundamental no município de Belém - PA. / CARMEM SANTOS.

— 2022. volante acabou é por
272 f. : il.

Orientador(a): Prof^a. Dr^a. Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos

Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2022.

1. Gestão escolar. 2. diretor escolar. 3. gestão democrática. 4. política educacional. I. Título.

CDD 371.20098115

CARMEM LUCIA SANTOS

**O DIRETOR ESCOLAR NA GESTÃO DAS ESCOLAS PÚBLICAS DE ENSINO
FUNDAMENTAL NO MUNICÍPIO DE BELÉM-PA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) do Instituto de Ciências da Educação (ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA) como parte dos requisitos para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Políticas Públicas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos.

Data de avaliação: _____/_____/_____

Conceito: _____

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos – Orientadora
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Antonio Souza Alves – Membro externo
Universidade do Estado do Maranhão – UEMA

Prof.^a Dr.^a Ana Lúcia Cunha Duarte – Membro externo
Universidade do Estado do Maranhão – UEMA

Prof.^a Dr.^a Dalva Valente Guimarães Gutierrez – Membro interno
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Maria Edilene dos Santos Ribeiro – Membro interno
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof. Dr. Gilmar Pereira da Silva – Suplente
Universidade Federal do Pará – UFPA

Prof.^a Dr.^a Albiane Oliveira Gomes – Suplente
Universidade do Estado do Maranhão – UEMA

A minha saudosa e amada mãe Ana Maria e ao meu saudoso e amado pai Ivo (*in memórian*), pela sabedoria de terem me educado com amor e ensinado que vale a pena lutar pelos nossos objetivos.

Ao meu amado sobrinho Caio Felipe (*in memórian*), que nos deixou no início do curso do doutorado. Saudades eternas!

AGRADECIMENTOS

Sou grata para com aquele que me fortaleceu, **Cristo Jesus**, meu salvador, o autor e consumidor da minha fé. A Ele, toda honra glória e louvor por ter me concedido todas as condições necessárias para alcançar mais essa vitória acadêmica.

A **minha família amada**, meu porto seguro e ponto de referência. Obrigada por compreender e apoiar minha ausência em vosso meio.

Às **amigas para sempre da graduação**: Edileuza, Tereza, Michele, Adriane, Sthefane, Iza, Jaqueline e Manu pela amizade consolidada, pelo companheirismo e apoio, por compreenderem as minhas ausências e estresses, pelos momentos de descontração, pelos conselhos e incentivos.

À **turma do doutorado de 2018 do PPGED/UFPA**: pela parceria nesta trajetória em busca do conhecimento transformador e em especial ao amigo André Lima, com quem pude dividir as angústias da produção e que muito me incentivou ao longo de todo o processo de escrita da tese.

A minha orientadora, **Terezinha Monteiro dos Santos**, obrigada pelo seu compromisso com a educação pública e de qualidade, por doar-se diariamente, compartilhando experiências e conhecimento. Obrigada pelo seu exemplo de integridade e ética, pela paciência, compreensão e incentivo; por exigir de mim aquilo que, em sua sabedoria e maturidade, sabia que eu poderia dar. Obrigada pela companhia nessa feliz trajetória acadêmica!

Aos **professores e professoras** do doutorado que puderam compartilhar conhecimentos, experiências e fazer da sala de aula um espaço aberto para o diálogo, interação e crescimento.

A todas as pessoas que compõem o grupo de pesquisa: Observatório de Gestão Escolar Democrática – **OBSERVE**. Obrigada pela acolhida, pela parceria, por proporcionar um crescimento acadêmico diferenciado.

Ao professor Antonio Sousa, às professoras Terezinha, Ana Lúcia Cunha, Dalva Valente e Maria Edilene, pela excelente aula no momento da qualificação, a qual me impulsionou a continuar investigando meu objeto de pesquisa. Suas contribuições me ajudaram a enxergar além e a aprimorar o que eu já havia produzido até aquele momento.

A **Socorro Aquino**, pessoa que enxergou em mim um potencial que nem eu sabia que tinha para a gestão e abriu as portas para as minhas primeiras experiências profissionais nesta área na direção da escola José Alves Cunha e na Coordenação do Núcleo de Informática

Educativa – NIED. Não tenho palavras para agradecer por tudo que aprendi e pela parceria e compreensão das minhas limitações por conta dos estudos do doutorado. Não poderia deixar de agradecer a oportunidade que me foi dada ao ir trabalhar na sala dos Processos Administrativos (PAD) da SEMEC, para que assim eu pudesse me dedicar melhor aos estudos do doutorado.

A todas as pessoas que fazem parte da escola **José Alves Cunha**, lugar onde pude desenvolver a minha primeira experiência como Diretora escolar e onde foi possível colocar em prática meus conhecimentos sobre a gestão escolar e que me motivou a continuar os estudos nesta área. Estendo este agradecimento a todas as pessoas que fazem parte do **NIED**, lugar onde pude contribuir com o trabalho por 9 meses. Obrigada pelos conhecimentos adquiridos e pelas amizades construídas.

Às amigas conquistadas nos dois anos trabalho na SEMEC, Dorvalina, Mônica, Geldes, Dilson, Ana Cristina, Manu, Patrícia, Mauro, Heloisa, Lucilete! Obrigada pelos incentivos e por muitas vezes auxiliarem para que eu pudesse, mesmo trabalhando, persistir e prosseguir nos estudos do doutorado.

Aos amigos e amigas especiais, cuja ajuda foi fundamental para coleta de documentos, **Fabício, Neidan, Quelem, Ana Paula e Anilza!** Obrigada pelo envio de documentos que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento da tese.

As diretoras, professores, secretários, coordenadoras pedagógicas e apoio operacional das duas escolas investigadas. A participação de vocês nesta pesquisa foi fundamental para o aprofundamento do objeto investigado. Obrigada pela acolhida e pela disponibilidade em fornecer informações.

As pessoas da escola Ruy da Silveira Brito, meu atual local de trabalho que muito me ajudou para que eu pudesse finalizar a pesquisa e escrita da tese. Em especial quero agradecer a diretora **Roseane Vogado** e a parceira de trabalho, coordenadora **Monique**, pelo incentivo e compreensão das minhas ausências por conta das atividades de finalização do doutorado.

A todos os amigos e amigas que estiveram intercedendo por mim ao longo de todo o curso do doutorado, pelas palavras de incentivo e por compreenderem minha ausência. Em especial aos amigos e amigas: Joaquim, Lucia Leal, Ana Cristina Vieira, Sabrina, David, Fábio, Mara, Vanessa, Ana, Sheila, Hugo, Josivan e Ozian. E a Ana Bethânia, pela amizade, incentivo e por ter aceitado fazer a revisão deste trabalho.

A todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta para a realização desse trabalho. Meu muito obrigada!

“Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.”

Paulo Freire.

RESUMO

Esta pesquisa tem como objeto de investigação a atuação dos diretores escolares na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém –PA, no período de 2013 a 2020. A hipótese levantada na pesquisa é de que a atuação do diretor escolar alinhada ao trabalho coletivo e participativo pode contribuir para o desenvolvimento da gestão democrática no ambiente escolar, apesar do enfrentamento das contradições dos contextos local e nacional. A questão problema que a orienta é “Como se configura a atuação do diretor escolar na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém – PA?”. Dessa forma, definiu-se como objetivo analisar como se configura a atuação do diretor na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém-PA, no período de 2013 a 2020. O referencial teórico-metodológico assenta se numa abordagem ancorada no materialismo histórico-dialético. Os dados da pesquisa são oriundos de pesquisa bibliográfico-documental e da aplicação de questionários e entrevistas semiestruturadas a uma amostra de dez sujeitos de duas escolas públicas de ensino fundamental. Os dados resultantes foram analisados pela técnica da Análise de Conteúdo. A pesquisa revelou que a maioria dos entrevistados, nas duas escolas investigadas, apresentou compreensão sobre a atuação do diretor mais voltada para a decodificação das orientações da Secretaria de Educação – SEMEC, procurando adequar estas orientações (determinações) ao ambiente escolar, de modo que estas sejam aceitas pelo maior número de pessoas que fazem parte da escola. Outro elemento que ficou evidente nas falas dos entrevistados é que a gestão se devolve de forma compartilhada para tomada de decisões e a compreensão de gestão democrática envolve os mecanismos de participação; Conselho Escolar, Projeto Político Pedagógico e eleição direta para diretor, embora a eleição direta só ocorra quando promovida pela Secretaria de Educação. Ficou evidente na investigação que o Conselho Escolar não tem participação direta na gestão das escolas investigadas e o processo de atualização do Projeto Político Pedagógico não tem contado com a participação de toda a comunidade escolar, ao ponto de alguns dos entrevistados terem revelado desconhecer este documento. Quanto a atuação dos diretores, o estudo apontou que entre os anos de 2013 até 2020 a autonomia existente nas escolas era relativa, sendo controlada e direcionada pela SEMEC. No entanto, foi possível identificar experiências democráticas e participativas em desenvolvimento, apesar das determinações autoritárias da SEMEC.

Palavras-chave: diretor escolar; gestão democrática; participação; gestão escolar; democracia; escola pública.

ABSTRACT

This research has as object of investigation the role of school directors in the management of public elementary schools in the municipality of Belém -PA, from 2013 to 2020. The hypothesis raised in the research is that the performance of the school director aligned with the work collective and participatory can contribute to the development of democratic management in the school environment, despite facing the contradictions of local and national contexts. The problem question that guides it is "How is the role of the school director configured in the management of public elementary schools in the city of Belém-PA?". Thus, the objective was defined to analyze how the performance of the director is configured in the management of public elementary schools in the municipality of Belém-PA, from 2013 to 2020. The theoretical-methodological framework is based on an approach anchored in materialism historical-dialectical. The research data comes from bibliographic-documentary research and from the application of questionnaires and semi-structured interviews to a sample of ten subjects from two public elementary schools. The resulting data were analyzed using the Content Analysis technique. The research revealed that the majority of the interviewees, in the two investigated schools, showed an understanding of the principal's performance more focused on decoding the guidelines of the Department of Education - SEMEC, seeking to adapt these guidelines (determinations) to the school environment, so that these be accepted by the greatest number of people who are part of the school. Another element that was evident in the interviewees' statements is that management is given back in a shared way for decision-making and the understanding of democratic management involves the mechanisms of participation; School Council, pedagogical project and direct election for director, although the direct election only occurs when promoted by the Department of Education. It was evident in the investigation that the School Council does not have direct participation in the management of the investigated schools and the process of updating the pedagogical project has not counted on the participation of the entire school community, to the point that some of the interviewees have revealed to be unaware of this document. As for the performance of the directors, the study pointed out that between the years 2013 and 2020, the existing autonomy in schools was relative, being controlled and directed by SEMEC. However, it was possible to identify democratic and participatory experiences in development, despite SEMEC's authoritarian determinations.

Keywords: school principal; Democratic management; participation; school management; democracy; public school.

RESUMEN

Esta investigación tiene como objeto de investigación el papel de los directores escolares en la gestión de las escuelas primarias públicas en el municipio de Belém -PA, de 2013 a 2020. La hipótesis planteada en la investigación es que la actuación del director escolar se alinea con el trabajo colectiva y participativa puede contribuir al desarrollo de la gestión democrática en el ámbito escolar, a pesar de enfrentar las contradicciones de los contextos locales y nacionales. La pregunta problema que lo guía es "¿Cómo se configura el papel del director escolar en la gestión de las escuelas primarias públicas en la ciudad de Belém - PA?". Así, se definió el objetivo de analizar cómo se configura la actuación del director en la gestión de las escuelas primarias públicas del municipio de Belém-PA, de 2013 a 2020. El referencial teórico-metodológico se sustenta en un abordaje anclado en el materialismo histórico. -dialéctico. Los datos de la investigación provienen de una investigación bibliográfico-documental y de la aplicación de cuestionarios y entrevistas semiestructuradas a una muestra de diez sujetos de dos escuelas primarias públicas. Los datos resultantes fueron analizados utilizando la técnica de Análisis de Contenido. La investigación reveló que la mayoría de los entrevistados, en las dos escuelas investigadas, mostró una comprensión de la actuación del director más enfocada en decodificar las directrices de la Secretaría de Educación - SEMEC, buscando adecuar estas directrices (determinaciones) al ambiente escolar, para que estos sean aceptados por el mayor número de personas que forman parte de la escuela. Otro elemento que se evidenció en las declaraciones de los entrevistados es que la gestión se devuelve de forma compartida para la toma de decisiones y la comprensión de la gestión democrática involucra los mecanismos de participación; Consejo Escolar, proyecto pedagógico y elección directa de director, aunque la elección directa sólo se produce cuando la promueve el Ministerio de Educación. Se evidenció en la investigación que el Consejo Escolar no tiene participación directa en la gestión de las escuelas investigadas y el proceso de actualización del proyecto pedagógico no ha contado con la participación de toda la comunidad escolar, al punto que algunos de los entrevistados han revelado desconocer este documento. En cuanto al desempeño de los directores, el estudio apuntó que entre los años 2013 y 2020, la autonomía existente en las escuelas fue relativa, siendo controlada y dirigida por la SEMEC. Sin embargo, fue posible identificar experiencias democráticas y participativas en el desarrollo, a pesar de las determinaciones autoritarias de la SEMEC.

Palabras clave: director de escuela; gestión democrática; participación; gestión escolar; democracia; escuela pública.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias fundamentais do método histórico – dialético	32
Quadro 2 – Demonstrativo dos entrevistados por escola.	38
Quadro 3 – Intervenção Keynesiana	44
Quadro 4 – Políticas Educacionais dos governos de 1995 a 2016	54
Quadro 5 – Ações do Governo de Michel Temer (2016 a 2018)	58
Quadro 6 – Políticas Educacionais do governo Bolsonaro de 2019 a 2020	60
Quadro 7 - Modelos Gerenciais da administração privada para a esfera pública	62
Quadro 8 – Dimensões da Reforma do aparelho do Estado	64
Quadro 9 – Incentivos para a gestão democrática no PNE (2001/2011)	71
Quadro 10 – A democracia nas teorias das formas de governo	91
Quadro 11 – Critérios de participação	110
Quadro 12 – Normatização legal do Conselho Escolar no município de Belém – PA.	118
Quadro 13 – Constituição dos Diretores de acordo com a Lei 7.722/94	138
Quadro 14 – Eleição para Diretores conforme a portaria 2145/2013/GABS/SEMEC	140
Quadro 15 – Caracterização das diretoras das escolas Alfa e Beta	154
Quadro 16 – Caracterização dos sujeitos das escolas Alfa e Beta	157
Quadro 17 – Concepções de Gestão	166
Quadro 18 – Mecanismos de Participação	171
Quadro 19 – Ser diretor	177
Quadro 20 – Concepções de gestão na perspectiva da Coordenação Pedagógica	179
Quadro 21 – Formas de Participação segundo a coordenação pedagógica	184
Quadro 22 – Atuação do diretor na perspectiva das coordenadoras pedagógicas	188
Quadro 23 – Concepções de gestão na perspectiva do Professor	190
Quadro 24 – Formas de Participação segundo o Professor.	196
Quadro 25 – Atuação do diretor na perspectiva dos Professores	200
Quadro 26 – Concepções de gestão na perspectiva da secretaria escolar	202
Quadro 27 – Formas de Participação segundo o secretário escolar	206
Quadro 28 – Atuação do diretor na perspectiva dos secretários escolares	210
Quadro 29 – Concepções de gestão na perspectiva do Apoio operacional	211
Quadro 30 – Formas de Participação segundo o Apoio Operacional	216
Quadro 31 – Atuação do diretor na perspectiva do Apoio operacional	219

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Processo de tomada de decisões	159
Gráfico 2 – Frequência das Reuniões do Conselho Escolar	159
Gráfico 3 – Autonomia na Gestão	161

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – IDEB do Município de Belém entre os anos de 2013 a 2019.	137
Tabela 2 – Formação Continuada de Diretores (Quantidade/Carga Horária)	144
Tabela 3 – Resultados do IDEB da escola Alfa	148
Tabela 4 – Resultados do IDEB da escola Beta	152
Tabela 5 – Como as diretoras conduzem a gestão na escola	157
Tabela 6 – Participação na Gestão	160

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AC – Análise de Conteúdo
ADI – Ação Direta de Inconstitucionalidade
ALEPA – Assembleia Legislativa do Pará
ANFOPE – Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação
ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação
APM – Associação de Pais e Mestres
ASG – Auxiliar de Serviços Gerais
BID – Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNC – Base Nacional Comum
BNCC – Base Nacional Comum Curricular
CC – Conselho de Classe
CE – Conselho Escolar
CE – Constituição Estadual
CEE – Conselho Estadual de Educação
CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe
CF – Constituição Federal
CFP – Centro de Formação de Professores
CLT – Consolidação das Leis do Trabalho
CME – Conselho Municipal de Educação
CMEB – Conselho Municipal de Educação de Belém
CNE – Conselho Nacional de Educação
COEF – Coordenação do Ensino Fundamental
CONAE – Conferência Nacional de Educação
COORD. – Coordenador
DABEL – Distrito Administrativo – Belém
DABEN – Distrito Administrativo – Benguí
DAENT – Distrito Administrativo – Entroncamento
DAGUA – Distrito Administrativo – Guamá
DAICO – Distrito Administrativo – Icoaraci
DAMOS – Distrito Administrativo – Mosqueiro
DAOUT – Distrito Administrativo – Outeiro
DASAC – Distrito Administrativo – Sacramenta

DCN – Diretriz Curricular Nacional
DF – Distrito Federal
DIED – Diretoria de Educação
DOE – Diário Oficial do Estado
DOM – Diário Oficial do Município
DRH - Departamento de Recursos Humanos
EC – Emenda Constitucional
EJA – Educação de Jovens e Adultos
EM – Estatuto do Magistério
ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
EUA – Estados Unidos da América
FAO – Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FEE – Fórum Estadual de Educação
FHC – Fernando Henrique Cardoso
FIES – Fundo de Financiamento Estudantil
FMI – Fundo Monetário Internacional
FNDE – Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FUNDEB – Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério
FUNDEF – Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GE – Grêmio Estudantil
GEPTE – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH – Índice de Desenvolvimento Humano
IEP – Instituto de Educação do Pará
IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LCE – Lei Complementar Estadual
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOM – Lei Orgânica do Município
MDB – Movimento Democrático Brasileiro
MEC – Ministério da Educação

MERCOSUL – Mercado Comum do Sul

MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra

NIED – Núcleo de Informática Educativa

NRF – Novo Regime Fiscal

Observe – Observatório de Gestão Escolar Democrática

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OEA – Organização dos Estados Americanos

OIT – Organização Internacional do Trabalho

OMC – Organização Mundial do Comércio

OMS – Organização Mundial da Saúde

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OSC – Organizações da Sociedade Civil

OSCIP – Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público

OTAN – Organização do Tratado do Atlântico Norte

PA – Pará

PAC – Programa de Aceleração do Crescimento

PAD – Processo Administrativo Disciplinar

PAR – Plano de Ações Articuladas

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PD – Plano Diretor

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Educação

PDRAE – Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado

PECIM – Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares

PEE – Plano Estadual de Educação

PFL – Partido da Frente Liberal

PFL – Partido da Frente Liberal

PIB – Produto Interno Bruto

PISA – Programa Internacional de Avaliação de Estudantes

PL – Projeto de Lei

PL – Projeto de Lei

PMB – Prefeitura Municipal de Belém

PMDB – Partido do Movimento Democrático Brasileiro

PME – Plano Municipal de Educação

PNAE – Programa Nacional de Alimentação Escolar

PNATE – Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar

PNE – Plano Nacional de Educação

PNLA – Programa Nacional do Livro didático

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

PPP – Projeto Político Pedagógico

PPA – Plano Pedagógico de Apoio

PPB – Partido Progressista Brasileiro

PPGED – Programa de Pós-graduação em Educação

PROEJA – Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade Educação de Jovens e Adultos

PROFORMAÇÃO – Programa de Formação de Professores em Exercício

PROINFÂNCIA – Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos para a Rede Escolar Pública de Educação Infantil

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PROINFO – Programa Nacional de Informática na Educação

PROJOVEM – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PRONATEC – Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

PROUNI – Programa Universidade para Todos

PSDB – Partido da Social Democracia Brasileira

PSL – Partido Social Liberal

PSOL – Partido Socialismo e Liberdade

PT – Partido dos Trabalhadores

RAG – Relatório da Gestão

RJU – Regimento Jurídico Único

RME – Rede Municipal de Educação

SAEB – Sistema de Avaliação da Educação Básica

SEB – Secretaria de Educação Básica

SEDUC – Secretaria de Estado de Educação

SEMEC – Secretaria Municipal de Educação

SESMA - Secretaria Municipal de Saúde

SINTEPP - Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Estado do Pará

SME – Sistema Municipal de Educação

SPD – Sozialdemokratische Partei Deutschlands – Partido da Social – Democracia da Alemanha

TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TCM – Tribunal de Contas do Município

UEI – Unidade de Educação Infantil

UFPA – Universidade Federal do Pará

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância

UNIDO – United Nations Industrial Development Organization – Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	22
1.1 Situando o objeto de pesquisa: problematização, hipótese, questões e objetivos	24
1.2 Referencial teórico-metodológico	30
2 O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO CAPITALISTA E SEUS REFLEXOS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA	41
2.1 A constituição do Estado a partir das transformações do capitalismo	41
2.1.1 O contexto das políticas brasileiras a partir dos anos de 1990	52
2.1.2 O surgimento de um novo modelo de Gestão pública: a gestão gerencial.	61
2.2 A gestão escolar como política no Brasil, no Estado do Pará e no município de Belém	66
2.2.1 A gestão escolar como política no Brasil – análise a partir da Constituição Federal de 1988 (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).	66
2.2.2 A gestão escolar no estado do Pará; uma análise a partir da Constituição Estadual de 1989, da Lei 6.170/98, do Plano Estadual de Educação e da Lei 7.855/2014.....	74
2.2.3 A gestão escolar no município de Belém; análise a partir da Lei Orgânica, Estatuto do Magistério, da Lei 7.722/94 que cria o Sistema Municipal de Educação, do Plano Diretor e do Plano Municipal de Educação.	79
3 A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E O DIRETOR ESCOLAR	89
3.1 Gestão democrática como princípio constitucional para a escola pública	89
3.1.1 Democracia e Educação: os desafios dessa relação.....	90
a) Democracia Liberal	93
b) Democracia Marxista	98
3.1.2 Elementos conceituais da gestão democrática escolar	106
3.2 Mecanismos de participação na gestão da escola pública	113
3.2.1 Projeto Político Pedagógico	114
3.2.2 O Conselho Escolar	117
3.2.3 Conselho de Classe e Grêmios Estudantil.....	121
3.3 Natureza da função do diretor escolar	124
3.4 Formas de provimento ao cargo do diretor escolar	129
3.4.1 Indicação.....	129
3.4.2 Concurso público.....	131
3.4.3 Eleição direta	132
4 A ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELÉM NOS ANOS DE 2013 A 2020	136
4.1 O Sistema Municipal de Educação de Belém e o Diretor Escolar	136
4.2 Caracterização das escolas pesquisadas	145
4.2.1 Escola Alfa	145
4.2.2 Escola Beta	150
4.3 A atuação do diretor na gestão da escola pública de ensino fundamental	153
4.3.1 A atuação do diretor a partir da fala dos sujeitos	154
4.3.1.1 O Diretor Escolar.....	161
4.3.1.2 Coordenador Pedagógico.....	179
4.3.1.3 Professor	190
4.3.1.4 Secretário escolar e auxiliar de secretaria.....	201
4.3.1.5 Apoio operacional ou auxiliar de serviços gerais.....	211
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS	222

REFERÊNCIAS	228
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO	247
APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES	248
APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS...	254
APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES.....	257
APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA SECRETÁRIOS OU AUXILIAR DE SECRETARIA.....	260
APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA SERVIÇOS GERAIS OU OPERACIONAL	263
APÊNDICE G – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – DIRETORES	266
APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES E COORDENADORES.....	268
APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – SECRETÁRIOS E SERVIÇOS GERAIS.....	270

1 INTRODUÇÃO

Esta tese tem como objeto de investigação a atuação dos diretores escolares na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém –PA, no período de 2013 a 2020. Três motivos justificam o interesse pela pesquisa. O primeiro reside na experiência acadêmica que iniciou ainda na graduação, enquanto estudante do curso de Pedagogia na Universidade Federal do Pará – UFPA nos anos de 2005 a 2008, onde, por meio das pesquisas de campo e estágios supervisionados, pude perceber que a gestão educacional é um dos elementos fundamentais para o bom funcionamento de uma instituição educacional.

Ao ingressar no curso de “Especialização em políticas de gestão e financiamento da educação” no período de 2009 a 2010, na UFPA, tive a oportunidade de amadurecer muito em se tratando de arcabouço teórico. A oportunidade de discutir sobre Estado, políticas públicas, financiamento educacional e gestão pública contribuiu para aquisição de novos conhecimentos sobre as políticas de gestão, aumentando mais ainda o interesse em continuar estudando a gestão escolar. Nesta especialização, tive como orientadora a professora Dr.^a Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos, autora de diversos artigos e livros sobre a gestão democrática e escolar e também coordenadora do grupo de estudos e pesquisas Observatório de Gestão Escolar Democrática (Observe).

No Mestrado acadêmico em políticas públicas educacionais, no período de 2011 a 2013, também na UFPA, tendo o arcabouço teórico dos conhecimentos adquiridos nas disciplinas ministradas e por conta da minha participação no Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação (GEPTTE) e no Observe, tive a oportunidade conhecer um pouco mais sobre gestão na pesquisa que resultou na minha dissertação, cujo tema foi a gestão das políticas do ensino médio integrado, também sob a orientação da professora Dr.^a Terezinha. Nesta pesquisa, por meio do estudo de caso, pude investigar a gestão da escola de Educação Tecnológica do Pará “Professor Anísio Teixeira”, o que permitiu que eu me debruçasse também sobre a educação profissional, que contribuiu para a minha formação acadêmica e pude adquirir uma visão diferenciada sobre os objetivos da educação básica, que deve ser vinculada ao trabalho como princípio educativo e à formação intelectual de forma interligada e não fragmentada.

O segundo motivo se encontra no campo profissional. Quando estava para finalizar o curso do Mestrado, no ano de 2012, ingressei, por meio de concurso público no serviço público municipal como técnica pedagógica, numa escola de ensino fundamental em Belém. Depois de dois anos exercendo a função de coordenadora pedagógica, fui convidada para

assumir a direção da escola em que eu trabalhava como coordenadora e permaneci como diretora por 4 anos e meio, entre os anos de 2014 a 2018. Ao assumir o cargo, me vi diante do desafio de colocar em prática os conhecimentos adquiridos na especialização e no mestrado sobre a gestão democrática e iniciei o processo de inserir no contexto escolar uma prática de gestão mais participativa, considerando também que a gestão anterior não priorizava estas ações. Digo isto pelo fato de não ter visto na Escola, entre os anos de 2012 a 2014, reuniões com os membros do Conselho Escolar e nenhum tipo de reunião para tomada de decisões coletivas sobre assuntos de interesse da escola. O Projeto Político Pedagógico (PPP) estava desatualizado e engavetado.

Tendo como objetivo a transformação dessa realidade, a primeira ação foi a atualização do PPP contando com a participação de toda a comunidade escolar, em reuniões sistemáticas realizadas, para atualização deste documento, algo que se tornou rotina, pois a cada dois anos eram realizadas reuniões específicas para atualização do PPP. A segunda ação foi a reativação do Conselho Escolar, convocando a comunidade para novas eleições dos membros do Conselho. A tarefa de reativação desse Colegiado não foi fácil, considerando que este estava com pendências na prestação de contas e a escola não dispunha de nenhum recurso financeiro para as despesas de Cartório, necessárias para registro da ata de eleição. Tendo superado este primeiro desafio, o outro foi de montar uma nova chapa e convocar a comunidade para a eleição. Conseguimos organizar uma única chapa que foi referendada por meio da votação de mais de 50% dos membros que compunham a comunidade escolar, na época.

Finalmente, o Conselho estava regularizado e o passo seguinte seria fazer que este funcionasse efetivamente, participando da tomada de decisões, por meio de reuniões regulares o que não foi uma tarefa muito simples, pois o presidente do Conselho considerava desnecessária a realização de tantas reuniões por não compreender o papel desse Colegiado numa escola pública. Foi neste momento que percebi, enquanto diretora, que o exercício da gestão democrática precisava ser ensinado, de modo que as pessoas pudessem se envolver no trabalho coletivo. Para Bortolini (2013, p. 6 -7):

O objetivo principal do Diretor é dirigir um projeto educativo, politicamente comprometido com a transformação social da escola e da comunidade, visando: propiciar condições para a prática docente e discente; possibilitar ao aluno compreender o mundo onde vive e apropriar-se de informações, estudar, pensar, refletir e dirigir suas ações segundo as necessidades que são postas historicamente aos homens; assegurar uma organização interna da escola em que os processos de gestão, administração e os de participação democrática de todos os elementos

envolvidos na vida escolar estejam voltados para o atendimento da função básica da escola que é o ensino/aprendizagem (BORTOLINI, 2013, p. 6-7).

Foram quatro anos de muito aprendizado, pois percebi que os desafios da gestão democrática não estavam apenas em envolver as pessoas no trabalho coletivo, dentro da escola, sendo necessário driblar todo o burocratismo imposto pela Secretaria de Educação de Belém, que diversas vezes tolhia as ações democráticas por estas estarem em conflitos com as orientações e determinações, que deveriam ser cumpridas sem questionamentos e sem levar em consideração os impactos que iriam provocar no chão da escola. Toda essa vivência trouxe um amadurecimento e a necessidade de continuar pesquisando a temática da gestão, desta vez na atuação do diretor escolar.

O tempo que passei como diretora fez-me perceber o quanto é complexo o estabelecimento da gestão democrática no ambiente escolar pelo fato de vivermos numa sociedade capitalista, onde o Estado neoliberal produz condicionantes, que podem engessar os processos democráticos no interior da escola e o diretor, sendo um representante do Estado, vê-se envolto nos conflitos de interesses e nas contradições entre os grupos sociais e políticos que disputam a educação escolar. É por esta razão que tenho como proposta de pesquisa verificar como se caracteriza a atuação dos diretores das escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém-PA e se esta atuação reflete os elementos característicos da gestão democrática conforme sua definição na LDB 9394/96, que são a autonomia, a participação e a descentralização.

O terceiro e último motivo é o social, pois acredito que os resultados desta pesquisa poderão fornecer material para reflexão da prática gestora, apresentando alternativas para o desenvolvimento da gestão democrática e servir de referencial teórico para estudos futuros. Além da contribuição teórica, acredito também que essa pesquisa poderá ajudar muitos diretores a reverem sua atuação como gestor e desenvolver ações que promovam a democratização da gestão na escola diminuindo posturas centralizadoras e autoritárias, que ainda são utilizadas por muitos diretores não só em Belém, como no Brasil.

1.1 Situando o objeto de pesquisa: problematização, hipótese, questões e objetivos

Ao eleger a figura do diretor como personagem central nessa pesquisa, é importante salientar que o foco desta análise é a atuação do diretor e não a sua função. Alonso e Monteiro (2009) entendem que a função é revestida por determinação legal e pelas políticas educacionais que regulam os sistemas de ensino, sendo assim, pertinentes ao lugar/cargo que

o funcionário ocupa em estruturas hierárquicas. Já o termo “atuação” compreende “o quê” ou “aquilo” que o gestor cumpre ou representa no desempenho da função que lhe é outorgada pelo grupo que o cerca. Dessa forma, a atuação do diretor pode ser definida ou conduzida de forma intencional, não sendo, portanto, previamente determinado.

Nesta perspectiva, é o próprio diretor que define a sua atuação, podendo agir por simples reprodução de intencionalidade exterior, ou crítico a ela, dependendo das circunstâncias e do comprometimento político com os demais atores da escola (ALONSO; MONTEIRO, 2009, p. 523).

O lugar que o diretor ocupa numa escola não é feito por ele próprio apenas. O seu desempenho requer o conhecimento técnico e a política. Os demais sujeitos na escola reconhecem esta autoridade dominadora e a obedecem. Nesse sentido, administrar uma escola implica dominar, uma vez que:

Toda dominação se manifesta e funciona em formas de administração. Toda administração precisa, de alguma forma, da dominação, pois, para dirigi-la, é mister que certos poderes de mando se encontrem nas mãos de alguém (WEBER, 2004, p. 193).

Mesmo nos regimes democráticos, há, segundo Weber, um poder de mando e, portanto, uma forma de dominação:

O poder de mando pode ter aparência muito modesta, sendo o dominador considerado o “servidor” dos dominados e sentindo-se também como tal. Isso ocorre, em mais alto grau, no chamado governo diretamente democrático. Chama-se “democrático” por duas razões que não coincidem necessariamente, a saber: 1) porque se baseia no pressuposto da qualificação igual, em princípio, de todos para a direção dos assuntos comuns, e 2) porque minimiza a extensão do poder de mando (WEBER, 2004, p. 193).

Partindo dessa perspectiva, o papel do diretor no exercício da gestão está em usar seu poder de mando para a realização de atividades, que possam envolver todos os personagens presentes na escola. É dentro dessa compreensão que a gestão democrática, segundo Dourado (2013), configura-se como sendo um processo de aprendizado e de luta política, que não se limita à prática educativa, mas vislumbra nas especificidades dessa prática social e de sua relativa autonomia, a possibilidade de criação de canais de efetiva participação e de aprendizado do “jogo” democrático e, conseqüentemente, do repensar das estruturas de poder autoritário que permeiam as relações sociais e as práticas educativas.

Para Cury (2005), Oliveira (2008) e Paro (2016), a gestão democrática não está efetivamente concretizada. Para Cury, “a gestão democrática nos sistemas públicos de ensino

e na própria administração dos serviços públicos vem sendo objeto de reflexões e indagações” (CURY, 2005, p.15). Oliveira afirma que “a garantia de um artigo constitucional que estabelece a gestão democrática não é suficiente para a sua efetivação”. (OLIVEIRA, 2008, p.95). Conforme Paro, “[...] a gestão democrática deve implicar necessariamente a participação da comunidade, parece faltar ainda uma maior precisão do conceito de participação” (PARO, 2016, p. 22).

Diante dessas constatações, faz-se necessário refletir sobre a democratização da gestão e pensar em ações que promovam a superação das relações autoritárias de poder, que permitam práticas democráticas para uma educação transformadora que possa formar homens e mulheres livres e críticos e que seja desenvolvido com transparência e impessoalidade, conforme a Constituição Federal (CF) preconiza. Para Cury (2005, p. 205), “A gestão democrática do ensino público supõe a transparência de processos e atos”.

Voltada para um processo de decisão baseado na participação e na deliberação pública, a gestão democrática expressa um anseio de crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática. Por isso a gestão democrática é a gestão de uma administração concreta. Por que concreta? Porque o concreto (*cum crescere*, do latim, é crescer com) é o que nasce com e que cresce com o outro. Este caráter genitor é o horizonte de uma nova cidadania em nosso país, em nossos sistemas de ensino e em nossas instituições escolares (CURY, 2005, p. 20).

Para que esses princípios se materializem no interior da escola, é necessária a democratização das relações de poder, que pressupõe uma necessidade de interação para participar e opinar sobre questões relativas à escola, ou seja, exige um aprendizado político e organizacional. Segundo Paro (2016), é neste contexto que ganha maior importância a participação da comunidade na escola, no sentido de partilha do poder por parte daqueles que se supõe serem os mais diretamente interessados na qualidade do ensino.

A participação possibilita à população um aprofundamento do seu grau de organização. [...] ela contribui para a democratização das relações de poder no seu interior e, conseqüentemente, para a melhoria da qualidade do ensino. “Todos os segmentos da comunidade podem compreender melhor o funcionamento da escola, conhecer com mais profundidade todos os que nela estudam e trabalham, intensificar seu envolvimento com ela e, assim, acompanhar melhor a educação ali oferecida” (GADOTTI, 2012, p. 16).

Ainda segundo Gadotti,

A gestão democrática [...] se constituirá numa ação prática a ser construída na escola. Ela acontecerá à elaboração do Projeto Político Pedagógico da escola, à

implementação de Conselhos de Escola que efetivamente influenciam a gestão escolar como um todo e as medidas que garantam a autonomia administrativa, pedagógica e financeira da escola, sem eximir o Estado de suas obrigações com o ensino público (GADOTTI, 2012, p.96).

A materialização dos princípios da gestão democrática no exercício da gestão escolar por meio da atuação do diretor não é uma tarefa muito fácil. É por esta razão que tenho como proposta de pesquisa verificar como se desenvolve a prática da gestão utilizada pelos diretores das escolas públicas de ensino fundamental, no município de Belém – Pará, no período de 2013 até 2020 e se estas refletem os elementos característicos da gestão democrática conforme sua definição na LDB 9394/96.

Além dos aspectos mencionados, as temáticas ligadas à gestão escolar vêm assumindo lugar de destaque nos estudos e pesquisas realizados no Brasil nos últimos anos. A gestão democrática da educação é um dos princípios da educação nacional, conforme a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96). Essas leis têm fomentado discussões a respeito das novas possibilidades e formas de gerir os sistemas educacionais, no sentido de que estes incluam concepções e práticas democráticas, nas quais os sujeitos possam ter garantia de participação ativa nas decisões e no cumprimento de finalidades e objetivos educacionais.

Os sistemas educacionais, em sua grande maioria, parecem não ter incorporado tais princípios na relação com suas unidades e nem tampouco em sua própria estrutura na formulação de suas políticas (PARO, 2016; SANTOS, 2017 e outros). A constatação desse problema levanta o questionamento do porquê do exercício da gestão democrática ainda não ter se tornado uma realidade nas unidades de ensino, pois é por meio da gestão que algumas ações se materializam no contexto escolar.

A palavra gestão é derivada do latim *gestio*, *gestione* e significa o ato de gerir, gerência, administração, direção¹. O termo tem sua raiz etimológica em *ger*, que significa fazer brotar, germinar, fazer nascer; desta mesma raiz provêm os termos genitora, genitor, gérmen, trazem dentro de si algo novo, um novo “ser”, uma nova maneira de conceber e dar à luz ao mundo exterior.

Neste sentido, gestão significa o ato de gerir, gerência, administração, tomada de decisão, organização, direção. É o processo político-administrativo contextualizado e historicamente situado, pelo qual a prática social da educação é organizada, orientada e

¹ Dicionário da Língua portuguesa de Bueno (2000)

viabilizada. É o cumprimento de princípios sociais, visto que a gestão da educação destina-se à promoção humana (FERREIRA; AGUIAR, 2000).

A compreensão da gestão, como um processo político-administrativo contextualizado, historicamente, permite a caracterização desta prática considerando-se o momento histórico político, econômico e social no qual a gestão se desenvolve. Porém, os termos gestão e administração são utilizados dentro da literatura educacional ora como sinônimos, ora como termos distintos, o que acaba provocando uma certa tensão. Para Bordignon e Gracindo:

Algumas vezes gestão é apresentada como um processo dentro da ação administrativa; outras vezes seu uso denota apenas a intenção de politizar a ação administrativa; noutras apresenta-se como sinônimo de ‘gerência’, numa conotação neotecnicista dessa prática e, em muitos momentos, gestão aparece como a ‘nova’ alternativa para o processo político-administrativo (BORDIGNON; GRACINDO, 2000, p.147).

Paro (2018b) entende a gestão como uma evolução da administração, que não se ocupa do esforço despendido por pessoas, isoladamente, mas com o esforço humano coletivo. Desta forma, entende-se que a gestão educacional deva ser tratada dentro da concepção de administração pela maneira com que os dirigentes da educação agem no universo de suas ações. Ainda sobre esta discussão, Oliveira (2002) menciona que:

O termo “gestão” é mais amplo e aberto que “administração”, sendo ainda o segundo carregado de conotação técnica, o que predominou nas décadas anteriores como orientação para as escolas. Nesse sentido, a gestão implicaria participação e, portanto, a presença da política na escola (OLIVEIRA, 2002, p 137).

A participação e o trabalho coletivo constituem os pilares da gestão democrática juntamente com a autonomia conforme Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei 9394/96), através dos artigos 14 e 15:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da 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.

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

Nesse sentido, a gestão democrática da educação formal, tendo como princípio a autonomia, está relacionada com o estabelecimento de mecanismos legais e institucionais que promovam ações organizadas que resultem na participação social; na formulação de políticas educacionais; no planejamento; na tomada de decisões; na definição do uso de recursos e necessidades de investimento; na execução das deliberações coletivas; nos momentos de avaliação da escola e da política educacional (BORTOLINI, 2013).

Dentro dessa perspectiva, a gestão democrática compreende a figura do Diretor, enquanto sujeito capaz de promover e motivar a soma de esforços coletivos para alcançar os fins da escola e os objetivos da educação, partindo da premissa de que o objeto de trabalho da educação é o sujeito, a emancipação humana e que isso só será possível quando houver dentro da escola, a participação real e que se faça presente no Projeto Político Pedagógico (PPP) e no fortalecimento do Conselho Escolar e demais instâncias colegiadas.

Temos visto que o processo de gestão democrática implica na participação e no trabalho coletivo. Contudo, vivemos numa sociedade que se diz “democrática” nas decisões e nas ações, porém ainda presenciamos ações autoritárias e centralizadoras dentro da escola como na sociedade como um todo. Ações que privam a participação não permitindo o pleno exercício das instâncias democráticas como o Conselho Escolar, Grêmios Estudantis e Associação de Pais dos Alunos, não permitindo assim a participação da comunidade escolar na tomada de decisões, como, por exemplo, sobre a aplicação dos recursos financeiros recebidos pela escola.

Dentro desta perspectiva, levanto a **hipótese** de que a atuação do diretor escolar alinhada ao trabalho coletivo e participativo pode contribuir para o desenvolvimento da gestão democrática, no ambiente escolar, apesar do enfrentamento das contradições do contexto local e nacional. Desta forma, o levantamento desta hipótese evoca vários questionamentos e reflexões a prática gestora dos diretores.

Diante do exposto, o **objeto** desta pesquisa é *a atuação do diretor na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém-PA, no período de 2013 a 2020*. Considerando a importância da figura do diretor escolar para que as ações democráticas de gestão se materializem no ambiente escolar, apresento a **questão da pesquisa**: *Como se configura a atuação do diretor escolar na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém -PA?*

Para o aprofundamento da questão de pesquisa, três **perguntas norteadoras** são expressas:

1. Como é caracterizada a atuação do diretor escolar na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no Município de Belém?
2. Quais as implicações das políticas partidárias na atuação do diretor escolar?
3. A prática dos diretores reflete os princípios preconizados da gestão democrática?

Diante dos questionamentos realizados, o **objetivo geral** desta pesquisa é: Analisar como se configura a atuação do diretor na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no Município de Belém-PA, no período de 2013 a 2020. E como **objetivos específicos**:

- Verificar como se desenvolve a gestão em duas escolas públicas da rede municipal de ensino fundamental no município de Belém.
- Identificar os ordenamentos político-partidários que orientam a atuação do diretor escolar
- Caracterizar a atuação dos diretores escolares da rede pública municipal de Belém
- Identificar as formas de participação desenvolvidas pela gestão do diretor escolar e como elas se materializam no ambiente escolar.

1.2 Referencial teórico-metodológico

Considero em acordo com Sousa (2019), que a pesquisa é um processo de construção do conhecimento que se desenvolve a partir de procedimentos técnicos e teórico-metodológicos. Dessa forma, os resultados da pesquisa revelam um trabalho sistemático no qual subjazem suas concepções e interesses políticos e científicos, partindo de um problema que foi sendo discutido e planejado até se tornar efetivamente um ponto de partida. Neste sentido, o ato de pesquisar significa buscar um conhecimento que ultrapasse o entendimento imediato na explicação ou na compreensão da realidade observada (GATTI, 2010).

Conforme já informado anteriormente, o objeto desta pesquisa é a atuação do diretor escolar na gestão escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém – PA, no período de 2013 a 2020. O recorte temporal de 2013 a 2020 para a realização desta pesquisa é devido ao fato de que no ano de 2013 foi organizado pela Secretaria de Educação de Belém o processo eleitoral para escolha dos diretores das escolas municipais de ensino fundamental, ano do início da gestão do prefeito Zenaldo Coutinho (PSDB) que permaneceu como prefeito por 8 anos, de 2013 a 2020. O interesse em investigar esse período é para verificar quais foram os desdobramentos e as repercussões nas escolas por conta das eleições para diretores que ocorreu em 2013; quais diretores eleitos permaneceram até 2020 e porque permaneceram e como se deu a atuação dos diretores indicados que foram designados para as escolas, que

não realizaram eleição ou que substituíram os diretores eleitos que, por diversos motivos, não puderam permanecer no cargo.

Considerando a natureza do problema levantado, em torno desse objeto e tendo como objetivo analisar as contradições evidenciadas no movimento do real no qual o objeto está inserido, que foram os processos de escolha dos diretores e a atuação desses diretores, a pesquisa assenta-se num enfoque ancorado no materialismo histórico-dialético, fazendo uso dos procedimentos característicos da pesquisa qualitativa, que tratarei adiante.

O referencial teórico-metodológico mencionado se justifica devido ao fato de ser este um método que está vinculado a uma concepção de realidade, de mundo e de vida no seu conjunto, cujas categorias básicas são: totalidade, contradição e mediação, como menciona Frigotto (2010a). Romper com o modo de pensar dominante, é uma condição necessária para instaurar-se o método dialético de investigação.

Para Marx e Engels (1998, p. 18), “a compreensão da subjetividade se dá a partir das condições materiais de existência do indivíduo”. A maneira como estes manifestam sua vida reflete exatamente o que são, pois dependem das condições materiais de sua produção que se concentram nas forças produtivas, na divisão do trabalho e nas relações internas. É nesse sentido que Marx apresenta a sua perspectiva dialética de superação da dicotomia entre o sujeito e o objeto.

Desse modo, concordo com Frigotto (2010a) quando menciona que a dialética materialista é ao mesmo tempo uma postura, um método de investigação e uma práxis que envolve um movimento de superação e de transformação tendo um tríplice movimento de crítica, de construção do conhecimento “novo” e da nova síntese no plano do conhecimento e da ação.

[...] o método dialético inicia sua explicitação mediante a questão: como se produz concretamente um determinado fenômeno social? Ou seja, quais as “leis sociais”, históricas, quais as forças reais que constituem enquanto tal? Esta questão indica, ao mesmo tempo, no âmbito das ciências humano-sociais, o caráter sincrônico e diacrônico dos fatos, a relação sujeito e objeto em suma, o caráter histórico dos objetos que investigamos (FRIGOTTO, 2010a, p. 84).

Sendo assim, concordo com Ianni (1985) ao afirmar que o esforço de desvendar o real por meio do método histórico-dialético supõe desvendar as contradições que movimentam as relações sociais no real considerando as categorias fundamentais do método, nas quais se destacam a totalidade, a mediação e a contradição que serão sintetizadas, no quadro a seguir:

Quadro 1 – **Categorias fundamentais do método histórico – dialético**

Totalidade	Justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese explicativa cada vez mais ampla. Isso quer dizer que uma compreensão dialética da totalidade exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si. Ou seja, qualquer aspecto da realidade é parte de um todo. Dessa forma, para responder aos problemas reais é preciso que se tenha uma visão de conjunto. A totalidade não é estática e nem se esgota numa dada realidade pesquisada, ela é total, mas também é histórica considerando que num processo dialético em que as estruturas do real são compostas de determinações e contradições, sendo, portanto, processual e em movimento.
Contradição	Não deve ser compreendida apenas como uma categoria interpretativa do real, e sim como sendo ela própria existente no movimento do real, como motor interno do movimento, uma vez que se refere ao curso do desenvolvimento da realidade. Significa que o real está em processo permanente de transformação. A contradição é destruidora, mas também criadora, já que obriga a superação, pois a contradição é intolerável. Os contrários em luta e movimento buscam a superação da contradição, superando-se a si próprios. Nesse conflito dos contrários pela negação da negação pode nascer o novo. Sendo assim, conhecer o universal nas contradições nos leva ao conhecimento das bases gerais do movimento, e conhecer as particularidades nas contradições nos leva a distinguir a especificidade do fenômeno, porém num contexto de uma totalidade histórica.
Mediação	Expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo. Nesse todo os fenômenos ou o conjunto de fenômenos que o constituem não são blocos irreduzíveis que se oponham absolutamente, em cuja descontinuidade a passagem de um ao outro se faça através de saltos mecânicos. Pelo contrário, em todo esse conjunto de fenômenos se trava uma teia de relações contraditórias que se imbricam mutuamente. Neste sentido, é preciso ir além das imediações que compõem a realidade, importa descobrir as mediações nas quais está articulado o objeto. Ou seja, importa a saturação do objeto com o objetivo de extrair as suas determinações, suas particularidades – a concreção do real em sua totalidade histórica. Nas relações sociais, o homem se configura como o mediador dos processos de transformação da realidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Cury (2000) e Sousa (2019).

Diante do exposto, é possível afirmar que, no campo educacional, o pesquisador que se apoia no referencial do materialismo histórico-dialético analisa o fenômeno para além da sua imediaticidade. Segundo Kosik (1976), os procedimentos da pesquisa direcionam-se para a compreensão do fenômeno em sua essência, superando a pseudoconcreticidade (aparência fenomênica) pela análise das mediações e das contradições. Dessa forma, o resultado encontrado revela sua totalidade num determinado contexto sócio-histórico e econômico.

É dentro dessa perspectiva que me proponho a investigar a atuação do diretor escolar na gestão das escolas de ensino fundamental no Município de Belém-PA, procurando dentro da totalidade deste objeto evidenciar a atuação dos diretores, por meio das análises históricas e das relações que se materializam no contexto escolar e que irão revelar as determinações e

contradições, além de contribuir para identificar os elementos, que caracterizam a atuação destes diretores, poderá revelar quem são os maiores beneficiados com essa prática gestora.

Lançando mão também de uma abordagem qualitativa será priorizada a interpretação da realidade, presente nas ações dos diretores que refletem ou não os princípios da gestão democrática. Bogdan e Biklen (1994, p. 11) referem-se à abordagem qualitativa como “[...] uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais”.

Minayo (2012, p.21) esclarece que a pesquisa qualitativa se preocupa com questões particulares que não podem ser quantificadas. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A abordagem qualitativa é importante para as formulações de um conjunto de conceitos, princípios e significados necessário para compreensão do objeto de estudo, que consiste em descrever e analisar a atuação do diretor escolar, englobando dois momentos distintos: a pesquisa ou coleta de dados e a análise e interpretação destas informações, procurando responder as questões particulares que norteiam este estudo.

Para que seja possível obter os dados necessários à elaboração e execução da investigação, será utilizado o estudo de caso, método no qual se busca descrever determinada situação e identificar nela o que há de mais característico. Yin (2005, p. 33) define estudo de caso como: uma pesquisa empírica que investiga um fenômeno contemporâneo em seu contexto natural, em situações em que as fronteiras entre o contexto e o fenômeno não são claramente evidentes, utilizando múltiplas fontes de evidência (2005, p.33).

Segundo Yin (2005), o estudo de caso representa uma investigação empírica e compreende um método abrangente, com a lógica do planejamento, da coleta e da análise de dados. Pode incluir tanto estudo de caso único quanto de múltiplos, assim como abordagens quantitativas e qualitativas de pesquisa.

Considerando as análises de Stake (1995), sobre os tipos de estudo de caso que podem requerer diferentes orientações metodológicas, podemos afirmar que a investigação sobre a atuação do diretor escolar na gestão de duas escolas públicas de ensino fundamental trata-se de um estudo de caso coletivo. Para este autor, estudo de caso coletivo é quando o pesquisador não se concentra num só caso, mas em vários, com finalidade intrínseca ou instrumental, cujo interesse não reside numa escola específica, mas no que elas poderão

revelar sobre a atuação do diretor. Sendo assim, este tipo de estudo não está preocupado com julgamento avaliativo e sim em compreender e caracterizar a atuação do diretor escolar.

Neste sentido, o estudo de caso coletivo permitiu conhecer as particularidades da atuação dos diretores das duas escolas selecionadas, além de estabelecer aproximações e comparações entre as políticas que normatizam essa atuação no município de Belém com outros estudos já realizados no cenário nacional que caracterizou a atuação do diretor escolar. Compreendo, em acordo com Yin (2005), que uma das particularidades do Estudo de Caso é que as características presentes nas partes se revelam como elementos presentes no todo.

Para Gil (2008, p.58), o estudo de caso não aceita um roteiro rígido para a sua delimitação, mas é possível definir quatro fases que mostram o seu delineamento: a) delimitação da unidade-caso; b) coleta de dados; c) seleção, análise e interpretação dos dados e d) elaboração do relatório.

Diante do exposto, o desenvolvimento da pesquisa se deu por meio de etapas. Compreendendo a importância do embasamento teórico-metodológico para as pesquisas de cunho científico, na primeira etapa foi feita a revisão bibliográfica que consistiu no levantamento de teses e dissertações, livros, documentos e artigos eletrônicos ou outros sobre o papel do diretor na gestão democrática do ensino público.

De acordo com Severino (2007), a revisão da bibliografia ou da literatura é importante para compreender o pensamento dos autores sobre a temática proposta, dos termos frequentemente utilizados por eles de maneira a buscar a compreensão das discussões travadas. Portanto, as leituras e análises realizadas neste momento da pesquisa permitiram o estabelecimento de uma base teórica que subsidiou uma compreensão mais aprofundada sobre o assunto abordado, facilitando assim, operacionalização/utilização dos termos/conceitos empregados pelos autores. Dessa forma, foram analisados vários livros, revistas científicas, artigos, dissertações e conteúdo de teses.

Nesta etapa, também foi feita a análise de documentos ou pesquisa documental que, segundo Severino (2007, p. 122-123), “tem-se como fonte documentos no sentido amplo, ou seja, não só de documentos impressos, mas, sobretudo de outros tipos de documentos, tais como jornais, fotos, filmes, gravações, documentos Legais”. Para Trivinos (2008), constitui um tipo de estudo descritivo, que fornece ao investigador a possibilidade de reunir uma grande quantidade de informações sobre o objeto de estudo que vai ser analisado. Neste sentido, foi realizada análise de vários documentos legais², especialmente aqueles

² Os documentos analisados em nível federal foram: Constituição Federal Brasileira (CF/1988), a atual Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB/9394/96), Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014; em nível

relacionados à política de gestão da educação nacional, estadual e municipal, envolvendo leis, projetos, planos, decretos, dentre outros, adequados aos objetivos da tese. Na análise desses documentos, foi levado em consideração o contexto em que foram produzidos, permitindo assim uma compreensão dos interesses de cada época situada.

Também foram analisados documentos da política de educação da Secretaria Municipal de Educação de Belém, especialmente o documento do Plano Municipal de Educação (2015-2025), bem como os documentos das escolas pesquisadas, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP), na tentativa de captar elementos indicativos da gestão e atuação do diretor no espaço público escolar.

Esta pesquisa, como já mencionei, foi realizada no município de Belém³, capital do Estado do Pará. Considerando o tempo para execução da pesquisa e elaboração da tese, e por se tratar de uma pesquisa que não conta com nenhum tipo de financiamento, dentre as 75 escolas (setenta e cinco) escolas que compõem a rede municipal de ensino em Belém que ofertam o ensino fundamental menor (1º ao 5º ano)⁴, e sabendo que estas escolas estão organizadas em 08 distritos administrativos⁵, optei por investigar duas escolas localizadas no Distrito Administrativo do Guamá – DAGUA⁶. A pretensão inicial era fazer uma investigação mais abrangente incluindo uma escola de cada Distrito, mas por conta das restrições impostas pela pandemia da Covid 19, na cidade de Belém, que resultou no fechamento das escolas e

Estadual: Constituição Estadual (CE) de 1989, Lei Complementar Estadual (LCE) n. 6, de 27 de fevereiro de 1991, Plano Estadual de Educação (PEE) de 2010 e de 2015, a Lei n. 7.855, de 12 de maio de 2014; em nível municipal: Lei Orgânica do Município (LOM), o Plano Diretor (PD), o Plano Municipal de Educação (PME), o Estatuto do Magistério, Lei n. 7.722, de 7 de junho de 1994 que cria o sistema municipal de Educação de Belém, entre outros.

³ Os dados políticos, econômicos, sociais e educacionais do município da pesquisa serão revelados na seção 4 da tese.

⁴ Dados obtidos no site: <https://qedu.org.br/busca/114-para/3173-belem> referente a todas as escolas de ensino fundamental menor que participaram do censo escolar de 2020.

⁵ Os Distritos Administrativos do município de Belém têm regulamentação legal por meio da Lei 7682/94. Neste dispositivo legal encontramos a seguinte definição: Art. 2º O Distrito Administrativo é um elemento unitário do Sistema Municipal de Planejamento e Gestão Urbana. Art.3º Os Distritos Administrativos são definidos conforme as áreas que os compõem e apresentam as seguintes características: I - relações de integração funcional de natureza econômico-social; e II - urbanização contínua entre bairros e/ou áreas limítrofes ou que manifestem tendências nesse sentido. Art. 4º Considera-se Distrito Administrativo o agrupamento de bairros e /ou áreas limítrofes com densidade demográfica e funções urbanas, diversificadas ou não, de modo que reúnam as características citadas no artigo anterior, e peculiaridades a exigirem planejamento integrado, ação conjunta e permanente união de esforços para a execução de serviços públicos de interesse comum de caráter local. Art. 6º Conforme estabelece o artigo 312 da Lei Municipal nº 7.603 de 13 de janeiro de 1993, os Distritos Administrativos ficam assim denominados: I - 1º Distrito Administrativo - Mosqueiro - DAMOS; II - 2º Distrito Administrativo - Outeiro - DAOUT; III - 3º Distrito Administrativo - Icoaraci - DAICO; IV - 4º Distrito Administrativo - Bengui - DABEN; V - 5º Distrito Administrativo - Entroncamento - DAENT; VI - 6º Distrito Administrativo - Sacramento - DASAC; VII - 7º Distrito Administrativo - Belém - DABEL; e VIII - 8º Distrito Administrativo - Guamá – DAGUA.

⁶ Todas as informações referentes a rede municipal de ensino de Belém e as escolas que configuram o *locus* desta pesquisa serão apresentadas na seção 4.

restringiu o deslocamento, foi necessário reduzir o campo de investigação para uma pequena amostra, porém representativa.

A escolha das escolas deste Distrito se deu a partir de três critérios: a) diretor eleito pela comunidade e diretor por indicação política; b) ter Projeto Político Pedagógico e Conselho Escolar ativo; e c) ter o consentimento dos sujeitos para a realização da pesquisa. A opção de investigar uma escola que teve o diretor eleito e outra que o diretor foi indicado é para estabelecer os parâmetros da atuação destes diretores a partir dessas duas formas de provimento. É importante ressaltar que as escolas do Município de Belém não possuem a figura do vice-diretor. Tendo então definido as escolas, dei início a segunda etapa da pesquisa que foi a aplicação dos questionários via google formulário⁷ e, posteriormente, foram realizadas entrevistas semiestruturadas. O questionário pode ser definido:

[...] como a técnica de investigação “composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas, com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 121).

Para Mota (2019), a utilização do questionário por meio do “google formulário” na pesquisa acadêmica traz o benefício de ser acessado em qualquer local e horário; possui agilidade na coleta de dados e análise dos resultados, pois quando respondido as respostas aparecem imediatamente; facilidade de uso entre outros benefícios. A grande vantagem é a praticidade no processo de coleta das informações que se dá de forma online. O autor pode enviar para os respondentes via e-mail, ou através de um link, assim todos poderão responder de qualquer lugar. Outra vantagem são os resultados deste tipo de coleta de dados, pois se organizam em forma de gráficos e planilhas, de forma prática e organizada, facilitando a análise dos dados. Os questionários foram aplicados nos meses de maio e junho de 2021.

A utilização das entrevistas semiestruturadas seguiu as orientações de Gil (2008) e Minayo (2010). Para Gil:

Pode-se definir entrevista como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação. A entrevista é, portanto, uma forma de interação social. Mais especificamente, é uma forma de diálogo assimétrico, em que uma das partes

⁷ O google Forms ou google formulário é um aplicativo que pertence ao pacote do google Drive. Segundo Mota (2019), esse aplicativo pode criar formulários, por meio de uma planilha no Google Drive. Esses formulários podem ser utilizados como questionários de pesquisa elaborados pelo próprio usuário. É um serviço gratuito, basta apenas ter uma conta no Gmail. Dessa forma, os formulários ficam armazenados no Servidor do Google, podendo ser acessado de qualquer lugar e não ocupam espaço no computador.

busca coletar dados e a outra se apresenta como fonte de informação (GIL, 2008, p. 109).

Concordo com Minayo (2010, p. 261) quando menciona que a técnica de entrevista “[...] é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador, destinado a construir informações pertinentes para um objeto de pesquisa”. Dentro dessa perspectiva, Duarte (2004) esclarece que:

As entrevistas são fundamentais quando se precisa /deseja mapear práticas, crenças, valores e sistemas classificatórios de universos sociais específicos, mais ou menos bem delimitados, em que os conflitos e contradições não estejam claramente explicitados (p. 215).

Foi com base nesses aspectos que busquei, por meio do diálogo, junto aos diversos sujeitos escolares, apreender como eles entendem a gestão democrática e a atuação do diretor, além de questioná-los sobre os mecanismos e estratégias de participação existentes no espaço educativo. Ainda fazendo uso das análises de Duarte (2004):

[...] as entrevistas permitirão fazer uma espécie de mergulho em profundidade, coletando indícios dos modos como cada um daqueles sujeitos percebe e significa sua realidade e levantando informações consistentes que lhe permitam descrever e compreender a lógica que preside as relações que se estabelecem no interior daquele grupo, o que em geral, é mais difícil obter com outros instrumentos de coleta de dados (p. 215).

Por se caracterizarem por esquemas livres, menos estruturados, as entrevistas semiestruturadas valorizam a presença do pesquisador, conferindo liberdade e espontaneidade ao entrevistado para responder as questões, permitindo que ele fale acerca de assuntos que forem surgindo, a partir do tema central da pesquisa, enriquecendo a investigação (TRIVIÑOS, 2008).

Neste sentido, elaborei um roteiro⁸ e adotei uma postura flexível e aberta, deixando o entrevistado bem à vontade, de modo que pudesse discorrer amplamente sem constrangimento e com confiança sobre o tema solicitado. Anterior ao momento da entrevista, foi entregue aos participantes um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”, o qual descreve os objetivos e regras da pesquisa e opção de escolha sobre a proteção ou não dos dados pessoais de cada participante, para tomarem conhecimento e assinar.

A seleção dos sujeitos para preenchimento do questionário e realização das entrevistas foram definidas por meio da relação que cada um tem com o objeto de pesquisa, aqui

⁸ Os roteiros das entrevistas se encontram nos apêndices.

evidenciado, pois segundo Duarte (2002), é necessário ter muito critério na seleção dessas pessoas, pois elas podem interferir na qualidade do conteúdo da pesquisa. Desta forma, optei por escolher pessoas que atuam de forma direta no cotidiano das escolas, que fazem parte da comunidade escolar e que tem contato diário com o diretor. Os sujeitos selecionados, além do diretor da escola foram: o coordenador pedagógico, professor, secretário ou auxiliar de secretaria e o auxiliar de serviços gerais ou apoios operacionais⁹.

Essas pessoas, por integrarem a comunidade escolar com suas experiências, seus conhecimentos e suas expectativas, são genuínos conhecedores da Escola e sua gestão constituindo assim, a meu ver, como informantes-chave em condições de fornecer material empírico substantivo para este estudo. O quadro a seguir, apresenta a classificação dos sujeitos, a quantidade definida e os instrumentos da pesquisa.

Quadro 2 – Demonstrativo dos entrevistados por escola.

ESCOLA	SUJEITOS /FUNÇÃO	QUANTIDADE	INSTRUMENTOS DE COLETA
ALFA	Diretor	01	Questionário e entrevistas semiestruturadas
	Coordenador Pedagógico	01	
	Secretario ou auxiliar de secretaria	01	
	Professor	01	
	Serviços gerais ou operacional	01	
BETA	Diretor	01	Questionário e entrevistas semiestruturadas
	Coordenador Pedagógico	01	
	Secretario ou auxiliar de secretaria	01	
	Professor	01	
	Serviços gerais ou operacional	01	
TOTAL		10	

Fonte: Elaborado pela autora.

O processo das entrevistas seguiu duas etapas: elaboração do cronograma de entrevista, observando a disponibilidade de cada sujeito, definição de hora e local junto aos sujeitos, realização das entrevistas que ocorreu de forma presencial nos meses de agosto e setembro de 2021, tendo sido gravadas com o aparelho celular, cujas transcrições foram feitas instantaneamente no momento da gravação da entrevista com o auxílio do aplicativo de celular gratuito chamado de “transcrição instantânea e notificação de sons”, disponível na *play store* para celulares *Android* e por fim a realização do processo de análise.

Como recurso metodológico de análise de dados, optei pela Análise de Conteúdo (AC) pelo reconhecimento do seu potencial e contribuição nas pesquisas de campo na área da educação, como instrumento de análise e interpretação de material textual escrito, para fins de

⁹ Esta pesquisa não incluiu pais e alunos por considerar que estes não mantêm um contato diário com o diretor no que se refere a rotina da gestão escolar.

pesquisa social na perspectiva qualitativa. Segundo Bardin (2011), a Análise de Conteúdo compreende:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (p. 44).

Essa técnica possibilita interpretar, decifrar as mensagens, comunicações dotadas de subjetividades, sentido contido nos textos, permitindo identificar, realçar o que está por trás dos conteúdos expressos permitindo o seu desvelamento, pois “[...] fornece informações suplementares ao leitor crítico de uma mensagem [...] para saber mais sobre o texto” (BARDIN, 2011, p. 163). Desta forma, acredito que a AC se apresenta compatível e aplicável a minha pesquisa, pois ela viabilizará a verificação da atuação do diretor na gestão das escolas públicas de ensino fundamental.

Quanto à estrutura desta tese, somando-se a Introdução, está organizada em 4 seções, sucedidos pelas considerações finais. A primeira Seção refere-se à introdução, onde situei o objeto de estudo e o referencial teórico, juntamente com as motivações e justificativas para o desenvolvimento da pesquisa, a hipótese, as questões de pesquisa e os objetivos. Apresentei também o percurso metodológico, os procedimentos da coleta de dados, os esclarecimentos sobre o campo investigativo juntamente com os sujeitos da pesquisa e a técnica da Análise de Conteúdo que foi adotada para o processo de análise e interpretação dos dados coletados.

Na segunda Seção, estruturei uma discussão crítica sobre o desenvolvimento do Estado capitalista e os seus reflexos na gestão da escola pública, destacando o desenvolvimento do Estado a partir das transformações do capitalismo incluindo o contexto brasileiro a partir de 1990, juntamente com o surgimento do novo modelo de gestão pública, a gestão gerencial, enfatizando as influências que este modelo exerce sobre a gestão escolar. Ainda nesta seção, fiz análise a partir dos documentos legais do desenvolvimento da gestão escolar como política no Brasil, no Estado do Pará e no município de Belém.

Na terceira Seção, debrucei sobre a gestão da escola pública e o diretor escolar, onde pude transitar por discussões em torno da gestão democrática como princípio para a escola pública, abordando o conceito e significado de democracia na perspectiva liberal e marxista e os reflexos destas perspectivas nos elementos conceituais da gestão democrática escolar, abordando os mecanismos de participação na gestão da escola pública, tendo como destaque o Projeto Político Pedagógico, o Conselho Escolar, Conselho de Classe e Grêmios Estudantis.

Ainda nesta seção, abordei os elementos conceituais da natureza da função do diretor escolar e as formas de escolha.

Na quarta Seção, analisei a atuação do diretor escolar em duas escolas da RME de Belém, iniciando com uma discussão sobre o Sistema Municipal de Educação de Belém e o diretor escolar, destacando as políticas voltadas para seleção/eleição e formação do diretor. Em seguida apresento a caracterização das escolas selecionadas para a pesquisa, evidenciando a sua dinâmica de funcionamento, os Conselhos Escolares e análise dos seus Projetos Político Pedagógicos. Por fim, apresentei a partir das falas dos sujeitos, os elementos que caracterizam a atuação do diretor escolar considerando os seguintes aspectos: o perfil social do diretor, concepções de gestão, formas de condução ao cargo, formas de atuação, autonomia na gestão, transparência na prestação de contas, instrumentos de participação e o ser diretor.

Por fim, as Considerações finais sintetizam os elementos que caracterizam a atuação do diretor escolar, a partir das análises realizadas nesta pesquisa. Em seguida, registrei as Referências que foram utilizadas para fundamentar esta investigação.

2 O DESENVOLVIMENTO DO ESTADO CAPITALISTA E SEUS REFLEXOS NA GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA

O objetivo desta seção é analisar os fundamentos do Estado capitalista e sua influência no desenvolvimento da gestão da escola pública. Para isto, foi necessário fazer um levantamento histórico da constituição do Estado a partir das transformações político-econômicas do capitalismo, identificando os elementos que contribuíram para o estabelecimento das políticas de gestão escolar no Brasil e como se deu o seu desenvolvimento, tanto no contexto do estado do Pará quanto no município de Belém.

2.1 A constituição do Estado a partir das transformações do capitalismo

Esta análise inicia-se a partir da conceituação e caracterização do sistema capitalista e, para isso, foi feito uso dos estudos e análises de Marx que o caracteriza como um modo de produção que necessita de duas condições básicas:

Duas espécies bem diferentes de possuidores de mercadorias têm de se confrontar e entrar em contato. De um lado, o proprietário de dinheiro, de meios de produção e meios de subsistência, empenhados em aumentar a soma de valores que possui, comprando a força de trabalho alheia e, de outro, os trabalhadores livres, vendedores da própria força de trabalho e, portanto, de trabalho. Trabalhadores livres em dois sentidos porque não são parte direta dos meios de produção, como escravos e servos e porque não são donos dos meios de produção, como o camponês autônomo, estando assim livres e desembaraçados deles. Estabelecidos estes dois pólos do mercado, ficam dadas as duas condições básicas do modo de produção capitalista (MARX, 1982, p. 829).

Ao fazer uso das palavras de Marx (2008), é importante considerar como essas relações são postas em movimento numa dada sociedade com a intenção de produzir e reproduzir a vida material. Essas relações sociais de produção correspondem a um determinado estágio de desenvolvimento das forças produtivas e, ao mesmo tempo, determinam seu próprio desenvolvimento.

[...] na produção social da própria existência, os homens entram em relações determinadas, necessárias, independentes de sua vontade; essas relações de produção correspondem a um grau determinado de desenvolvimento de suas forças produtivas materiais. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, a base real sobre a qual se eleva uma superestrutura jurídica e política e à qual correspondem formas sociais determinadas de consciência. O modo de produção da vida material condiciona o processo de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens, que determina o seu ser; ao contrário, é o seu ser social que determina sua consciência (MARX, 2008, p. 47).

Com base nesta análise, pode constatar que o modo de produção capitalista determina a forma como se vive em sociedade juntamente com o seu desenvolvimento, enfatizando que as relações sociais dentro desse sistema estão pautadas entre aqueles que possuem os meios de produção (a burguesia) e aqueles que detêm a força de trabalho (os trabalhadores), que a convertem num meio de subsistência e a vendem como mercadoria, elemento importante do sistema capitalista.

Dentro desse sistema, as mercadorias fundamentais são a moeda (o capital) e a força de trabalho (o trabalhador). O trabalhador, por meio da venda de sua força de trabalho,¹⁰ produz mais valor, o que gera uma contradição já que a força de trabalho pode ser comprada por um valor e chegar a produzir mais valor que o inicialmente pago. Foi a partir dessa contradição que Marx (1982) desenvolveu o seu conceito de mais-valia¹¹.

Tornando-se generalizada a ideia de que a base da sobrevivência das populações são as relações mercantis, instaura-se e se firma a necessidade de vender e comprar mercadorias. Dentro desse processo de troca, em que a compra da força de trabalho tinha um custo menor do que o valor que gerava, o que gerou lucro (mais-valia) passou a ser produzido, bem como a acumulação de capital. Houve o acúmulo do valor produzido por muitos nas mãos de poucos; é a apropriação privada da produção coletiva.

Todo esse processo transformou as relações de produção em relações de exploração do trabalhador, segundo o qual o bem maior reside no lucro, independente da forma como se obtém. A mercadoria passou a ter valor superior ao homem. Ela se humaniza e o homem se desumaniza. Nesse contexto, o Estado, emergindo dessas relações de produção, não representa o bem comum, ao contrário, é a expressão política da estrutura de classe, ou seja, é um instrumento de dominação de classe na sociedade capitalista (MARX, 2008). Ele não está acima dos conflitos de classe, mas profundamente envolvido neles.

O Estado, portanto, mostrou-se aliado nesse processo de acumulação, ao servir como instrumento de classe e oferecer financiamentos, bem como participar do processo de exploração do trabalho e de maximização dos lucros nas grandes potências industriais. Não é o Estado que molda a sociedade, é a sociedade que molda o Estado. Todo esse processo

10 Força de trabalho é compreendida como as capacidades físicas e mentais empregadas no processo de trabalho (MARX, 1982).

11 Mais-valia é o termo utilizado por Marx em alusão ao processo de exploração da mão de obra assalariada que é utilizada na produção de mercadorias. Consiste na diferença entre o valor do produto e o valor do capital despendido no processo de produção. Loyola (2009) sintetiza esse conceito no seguinte aspecto: o trabalhador vende ao capitalista a sua força de trabalho, recebendo em troca um salário capaz de garantir a reprodução desta. Em sua atividade, porém, gera um excedente, ou seja, um valor superior àquele necessário a essa reprodução, o qual é apropriado pelo capitalista. Esse excedente denomina-se mais-valia.

econômico gera, de acordo com a avaliação de Marx, a exclusão, a desigualdade e a injustiça social.

Na perspectiva de Mascaro (2013), é no surgimento do trabalho assalariado que se estabelecem as bases da forma política estatal, em que a reprodução desse trabalho assalariado depende intensamente do espaço político estatal. Desse modo, “o aparato estatal é a garantia da mercadoria, da propriedade privada e dos vínculos jurídicos de exploração que unem o capital e o trabalho.” (MASCARO, 2013, p.15).

Desta forma, é possível concluir que o Estado se constitui em um instrumento de manutenção da sociedade capitalista, tendo o seu desenvolvimento diretamente atrelado ao modo de produção capitalista. A consequência desta relação é que tudo que acontece no sistema capitalista afeta diretamente o Estado. Ou seja, a base do Estado é o modo de produção capitalista e tudo que acontece neste modo de produção reflete no funcionamento do Estado, produzindo neste as configurações necessárias para assegurar a manutenção e o funcionamento do sistema do capital e amortecendo os períodos de crises produzidos pelo próprio capital.

Netto e Braz (2010) destacam que a análise teórica e histórica do modo de produção capitalista comprova que a crise não é um acidente de percurso, não é aleatória, não é algo independente do movimento do capital. Nem é uma enfermidade, uma anomalia ou uma excepcionalidade que pode ser suprimida no capitalismo. Expressão concentrada das contradições inerentes ao modo de produção capitalista, a crise é constitutiva do capitalismo: não existiu, não existe e não existirá capitalismo sem crise (NETTO; BRAZ, 2010, p. 157).

Reforçando esse pensamento, Behring e Boschetti (2010) mencionam que o modo de produção capitalista vem passando por crises desde sua origem, uma vez que as crises são constitutivas desse modo de produção e as estratégias utilizadas para seu enfrentamento se distinguiram em função de alguns elementos, sendo eles: i) o grau de desenvolvimento do capitalismo; ii) a forma de organização das classes sociais iii) e as formas de constituição e desenvolvimento do Estado em dado momento histórico.

É possível apresentar como exemplo a crise de superprodução que aconteceu em 1929-1932, que provocou a redução do comércio mundial e o aumento do desemprego. Uma solução encontrada, na época, para reduzir os impactos da crise, foi a implementação de políticas macroeconômicas como os grandes serviços sociais universais de educação, saúde e previdência social, que na análise de Bresser Pereira (2017) foram substancialmente mais eficientes em aumentar o padrão de vida da população do que o simples aumento dos salários

reais. Assim, “a partir da crise do capitalismo de 1929, o Estado passou a assumir um destacado papel de regulação, dando origem ao Estado Social” (SALVADOR, 2010, p.55).

Bresser Pereira (2017) destaca nesse período a transição de um Estado democrático liberal, que correspondia a uma democracia de elites, para um Estado democrático social e para um Estado desenvolvimentista, porque o Estado volta a ter um papel importante na promoção do desenvolvimento econômico. Nessa forma de Estado, há um aumento indireto dos salários através, de um lado, de leis trabalhistas protegendo os trabalhadores e, de outro, da forte ampliação dos serviços sociais e científicos proporcionados pelo Estado.

Foi nesse cenário, que as ideias de Jonh Maynard Keynes (1883-1946) acerca da intervenção direta do Estado na economia, com a finalidade de sustentar o crescimento econômico, ganhou expressividade. Em sua obra *A teoria geral do emprego, do juro e da moeda* (1936), Keynes apresenta novas orientações para o capitalismo, a exemplo, da – mão invisível do mercado de Adam Smith e do – *laissez-faire* do pensamento liberal clássico, orientando os capitalistas a não pouparem seu dinheiro, improdutivamente, mas investi-lo em uma atividade produtiva, de forma que gerasse maior número de empregos, maior renda e, conseqüentemente, maior consumo (MONTAÑO; DURIGUETTO, 2011).

Keynes não desenvolveu uma teoria sobre o Estado e sim uma proposta sobre o papel que o Estado pode assumir para proteger o capital de sua crise estrutural. Para Keynes (1985), o Estado é como um instrumento a serviço da economia e do equilíbrio econômico.

[...] quando a demanda efetiva é elevada, assiste-se a um boom e à inflação, porém, quando ela é reduzida, há a recessão e a deflação (redução dos preços). Portanto, em contexto de baixa demanda (como um período de crise), o objetivo do Estado é estimular a produção e a demanda efetiva (o gasto público e o consumo), suprimindo o déficit de investimento privado com a ampliação de investimento público, e promovendo a demanda efetiva com o estímulo ao pleno emprego (KEYNES, 1985, p. 82)

Montaño e Duriguetto (2011) sintetizaram a intervenção estatal keynesiana na economia destacando as seguintes atividades:

Quadro 3 – **Intervenção Keynesiana**

Aumento do gasto público-estatal	Com salários e empregos públicos, consumo estatal, serviços sociais e políticas sociais, obras de infraestrutura etc. Para suprir e compensar o déficit do investimento privado existente nos tempos de recessão (o Estado utilizaria os recursos ociosos da poupança privada para investir, e o endividamento público daí gerado seria compensado pelo efeito multiplicador do seu investimento);
Maior quantidade de dinheiro	Ampliando o capital circulante e aumentando o nível de

circulando no mercado	transações comerciais (na produção e na comercialização): com mais dinheiro circulando há maior renda geral, maior produção e maior consumo – o Estado, simplesmente, imprime dinheiro para além do seu respaldo em ouro;
Aumento da tributação	O investimento estatal gera endividamento público e a emissão de dinheiro para além do respaldo em ouro resulta fortemente inflacionário, o estado deve reformular o sistema tributário (de forma progressiva), aumentando impostos, para reequilibrar as finanças públicas;
Redução da taxa de juros	Como forma de desestimular a atividade especulativa e o entesouramento improdutivo: o capitalista só investe na atividade produtiva quando sua expectativa de lucro é superior à taxa de juros corrente. Com a redução desta, promove-se o investimento privado produtivo;
Estímulo ao investimento na atividade produtiva e comercial	Aumentando a riqueza produzida e a renda capitalista e o emprego produtivo empresarial;
Estímulo ao aumento da demanda efetiva	Ampliando o consumo massivo e o lucro capitalista;
A busca do pleno emprego	Para diminuir a insatisfação e a disposição de luta dos trabalhadores, e como forma de potenciar a produção e o consumo das massas mediante seu salário (maior poder aquisitivo dos trabalhadores), o pleno emprego gera maior produção e maior consumo, o que, por sua vez, depende do nível de receita que os empresários esperam receber da correspondente produção.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir de Montaña e Duriguetto, 2011, p. 57-58

Nesta perspectiva, Alves (2015) destaca que Keynes pode ser considerado um dos fundadores do planejamento estatal, do Estado intervencionista, que utiliza toda a sua estrutura para corrigir os problemas do mercado. No decorrer do século XX, com a formação do Estado-providência ou Estado de Bem-Estar¹² (ou *Welfare State*), este passou a implantar padrões de regulação da economia e a assumir responsabilidades sociais, por meio do desenvolvimento de políticas sociais. Essa ampliação do controle da esfera pública sobre a economia e a regulação social estatal foi adotada em diferentes países.

Para Frigotto:

As políticas do Estado de Bem-Estar e os governos da social-democracia não tiveram a capacidade de estancar um modelo de desenvolvimento social fundado sobre a concentração crescente de capital e exclusão social. Este modelo de desenvolvimento, com base na teorização keynesiana, tem sido caracterizado como sendo o *modelo fordista*¹³ e *neofordista de produção* (FRIGOTTO, 2010b, p.73, grifo do autor).

12 Inicialmente, o termo Estado de Bem-estar foi empregado durante a segunda guerra mundial, para diferenciar as democracias liberais opostas aos regimes fascistas e nazistas. Após, o termo Estado de Bem-Estar se identificou com os países ocidentais em desenvolvimento que adotavam políticas sociais e econômicas visando a proteção social (CRESTANI; OLIVEIRA, 2018).

13 Na análise feita por Frigotto (2010b, p. 73-74), o modelo fordista e neofordista de produção define-se por diferentes características que podem ser assim sintetizadas: a) uma determinada forma de organização do

Sobre o modelo fordista de produção, ainda fazendo uso da análise de Frigotto (2010b), por um período de 60 anos foi adotado este modelo de desenvolvimento; o mesmo autor sistematiza esse período em duas fases: a primeira, que vai até 1930, constitui-se num processo de refinamento do sistema de maquinaria analisado por Marx. Grandes fábricas, decomposição de tarefas na perspectiva taylorista, mão-de obra pouco qualificada, gerência científica do trabalho, separação crescente entre a concepção e a execução do trabalho. O fordismo, propriamente dito, é caracterizado por um sistema de máquinas acoplado, aumento interno de capital morto¹⁴ e da produtividade¹⁵, produção em grande escala e consumo de massa. Tal sistema teve desenvolvimento efetivo a partir da década de 1930 tornando-se um modo social e cultural de vida após a Segunda Guerra Mundial.

A segunda fase do modelo de produção fordista se coaduna com as teses keynesianas, que defendem a intervenção do Estado na política econômica, como forma de evitar o colapso total do sistema capitalista. É nessa fase que os regimes sociais-democratas se apresentam como “alternativa” ao capitalismo e aos projetos socialista e comunista. O Estado de Bem-Estar vai desenvolver políticas sociais que visam à estabilidade no emprego, políticas de rendas com ganhos de produtividade e de previdência social, incluindo seguro-desemprego, bem como direito à educação, subsídios no transporte etc.

Hobsbawm (1995) denomina o período que vai de 1950 a 1970 de a Era de Ouro do capitalismo e se fez presente essencialmente aos países capitalistas desenvolvidos, que durante esses trinta anos gloriosos representaram cerca de três quartos da produção do mundo e mais de 80% de suas exportações manufaturadas. Apesar disso, a Era do Ouro foi um fenômeno mundial, embora a riqueza geral jamais chegasse à vista da maioria da população do mundo.

No entanto, a proposta keynesiana de intervenção do Estado nas políticas econômicas, para superar a crise em curto prazo, tornou-se inviável e insustentável para o capital em longo

trabalho fundada em bases tecnológicas que se pautam por um refinamento do sistema de máquinas de caráter rígido, com divisão específica do trabalho, um determinado patamar de conhecimento e uma determinada composição da força de trabalho; b) um determinado regime de acumulação, fundado numa estrutura de relações que buscou compatibilizar produção em grande escala e consumo de massa num determinado nível de lucro; c) e, por fim, um determinado modo de regulação social que compreende a base ideológico-política de produção de valores, normas, instituições que atuam no plano do controle das relações sociais gerais, dos conflitos intercapitalistas e nas relações capital-trabalho.

¹⁴ Capital morto é a composição de bens e valores atrelados à informalidade. São as indústrias de porão, comércios irregulares, empregos e atividades informais (SOTO, 2001).

¹⁵ Produtividade é a qualidade daquilo que é produtivo, trata-se da eficiência na produção de algo, isto é, do rendimento, ou da relação entre uma determinada quantidade produzida e do(s) fator(es) necessário(s) para a obter (extraído de <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/produtividade>).

prazo entrando em declínio, o que culminou com o desenvolvimento de uma nova fase de crise capitalista. Para Gois (2017), os “anos de ouro” do capitalismo “regulado” começam a dar sinais de exaurimento no final da década de 1960. As taxas de crescimento, a capacidade do Estado de exercer suas funções “reguladoras”, a absorção das novas gerações no mercado de trabalho não foram suficientes para manter as expectativas do pleno emprego. Houve a aceleração das taxas de inflação, redução da produtividade e dos níveis de crescimento, aumento do desemprego e diminuição do mercado consumidor, provocando queda nos investimentos.

Outro fator que contribuiu para o favorecimento da crise do fordismo foi a crise do petróleo, assim como as altas taxas de juros americanas. Harvey (2005) destaca o fato de que essa crise do petróleo, juntamente com a recessão vivenciada em 1973, influenciou o fim deste padrão fordista. O período de 1965 a 1973 tornou bem evidente a incapacidade do padrão fordista/keynesiano de conter as contradições intrínsecas ao capitalismo.

Para Salvador (2010):

[...] o desenvolvimento fordista, as políticas keynesianas e o projeto de Estado Social, que vigorou nos países centrais, são postos em xeque juntamente com os direitos derivados da relação salarial. A exploração sobre a força de trabalho com as novas técnicas produtivas elevou a extração da mais-valia relativa à égide do Welfare State, ainda que o Estado Social tenha assegurado avanço aos trabalhadores, como a redução do desemprego e a garantia de direitos sociais. A ofensiva do capital vai trazer sérios riscos à proteção social e às conquistas sociais do período após a Segunda Guerra. A nova fase de acumulação capitalista vai ser capitaneada pela esfera financeira e, no campo ideológico, o velho liberalismo se veste com a “nova” roupagem, rebatizado de neoliberalismo (SALVADOR, 2010, p. 91-92).

É consenso entre os teóricos das diversas correntes das ciências sociais, como Anderson (1995), Fiori (1997) e Wainwright (1998), entre outros, que o neoliberalismo foi gestado, sobretudo, na Europa Ocidental, após a Segunda Guerra Mundial. E apontam como principal base teórica o livro “O caminho da Servidão”, de Friedrich Hayek, economista da Escola Austríaca, radicado em Londres, escrito em 1944. Esta obra, pelo seu conteúdo e pela oportunidade histórica em que veio à luz, é um dos livros mais importantes do século XX e ficou conhecido pelos seus críticos como “a obra fundante do neoliberalismo”.

Vale ressaltar que, para Hayek (2010), o papel do Estado tem de ser conseqüentemente o oposto da engenharia social. Em vez de remediar a desigualdade gerada pela justiça do mercado, seu papel tem de ser o de proteger a ordem espontânea. A liberdade econômica é imprescindível para a liberdade política, sendo necessário compreender que somente sob um sistema capitalista, isto é, “um sistema de concorrência baseado no direito de dispor

livremente da propriedade privada” (p. 85), é possível sustentar a democracia. Defende programas que garantam um mínimo de alimentação, roupas e habitação, a fim de “conservar a saúde e a capacidade de trabalho” (p.128).

As principais idéias de Hayek quanto ao neoliberalismo tiveram como aliados: Milton Friedman, Karl Popper, Lionel Robbins, Ludwing Von Mises, Walter Eupken, Walter Lipman, Michael Polanyi, Salvador de Mandrija, entre outros. Fundou-se a Sociedade de Mont Pèlerin, cujo propósito se baseava no combate ao keynesianismo e se caracterizava pela natureza franco-maçônica neoliberal, altamente dedicada e organizada. A cada dois anos, realizam-se encontros internacionais para preparar as bases de outro tipo de capitalismo, duro e livre de regras para o futuro. (ANDERSON, 1995, p.10)

É importante destacar, ainda fazendo uso da análise de Anderson (1995), que a hegemonia deste programa não se realizou do dia para a noite. Levou mais ou menos uma década, os anos 70. Quando a maioria dos governos da OCDE – Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico – tratava de aplicar remédios keynesianos às crises econômicas, ao final da década, em 1979, surgiu a oportunidade. Na Inglaterra, foi eleito o governo Thatcher, o primeiro regime de um país de capitalismo avançado publicamente empenhado em pôr em prática o programa neoliberal. Um ano depois, em 1980, Reagan chegou à presidência dos Estados Unidos. Em 1982, Kohl derrotou o regime social liberal de Helmut Schmidt, na Alemanha. Em 1983, a Dinamarca, Estado modelo do bem-estar escandinavo caiu sob o controle de uma coalizão clara de direita, o governo de Schluter.

Em seguida, quase todos os países do Norte da Europa ocidental, com exceção da Suécia e da Áustria, também viraram à direita. A partir daí, a onda de direitização desses anos tinha um fundo político, para além da crise econômica do período. Em 1978, a guerra fria eclodiu com a intervenção soviética no Afeganistão e a decisão Norte-americana de incrementar uma nova geração de foguetes nucleares na Europa ocidental. O ideário do neoliberalismo havia sempre incluído, como componente central, o anticomunismo mais intransigente de todas as correntes capitalistas do pós-guerra. O novo combate contra o império do mal – a servidão humana mais completa aos olhos de Hayek – inevitavelmente fortaleceu o poder de atração do neoliberalismo político, consolidando o predomínio da nova direita na Europa e na América do Norte. Os anos 80 viram o triunfo mais ou menos incontestado da ideologia neoliberal nesta região do capitalismo avançado.

Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) apresentam uma síntese das principais características do projeto social, político e econômico do neoliberalismo.

- Desregulamentação estatal e privatização dos bens de serviços;
- Abertura externa;
- Liberação de preços;
- Prevalência da iniciativa privada;
- Redução das despesas do déficit público;
- Flexibilização das leis trabalhistas e desformalização e informalização no mercado de trabalho;
- Corte dos gastos sociais, eliminando programas e reduzindo benefícios;
- Supressão dos direitos sociais;
- Programas de descentralização com incentivo aos processos de privatização;
- Cobrança dos serviços públicos e mercantilização dos benefícios sociais;
- Arrocho salarial/queda do salário real (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012, p. 111).

Além dos aspectos listados, a perspectiva neoliberal propõe mudanças também na área educacional. Sintetizei algumas dessas propostas fazendo uso das análises de Friedman (1984) que entende que um mínimo de educação geral aos cidadãos contribui de forma razoável para a aceitação de valores, que considera indispensáveis para a estabilidade de uma sociedade considerada democrática. Propõe que as escolas seriam a combinação de escolas públicas e particulares. Os pais que quisessem mandar os filhos para escolas privadas receberiam uma importância igual ao custo estimado de educar uma criança numa escola pública, desde que tal importância fosse utilizada em educação, numa escola aprovada, o que poderia fazer uma sadia competição entre as escolas. O governo agiria apenas no sentido de regular a qualidade da educação e financiar as famílias pobres e que não tivessem condição de custear um tipo de educação de qualidade mínima, com uma política de distribuição direta de renda para custear a educação privada de sua opção. Para Friedman:

O governo poderia exigir um nível mínimo de instrução financiada, dando aos pais uma determinada soma máxima anual por filho, a ser utilizada em serviços educacionais “aprovados”. Os pais poderiam usar essa soma e qualquer outra adicional acrescentada por eles próprios na compra de serviços educacionais numa instituição “aprovada” de sua própria escolha. Os serviços educacionais poderiam ser fornecidos por empresas privadas operando com fins lucrativos ou por instituições sem fins lucrativos. O papel do governo estaria limitado a garantir que as escolas mantivessem padrões mínimos, tais como a inclusão de um conteúdo mínimo comum em seus programas, da mesma forma que inspeciona presentemente os restaurantes para garantir a obediência a padrões sanitários mínimo. (FRIEDMAN, 1984, p. 86)

Há de se concordar com Frigotto (2010b), quando aponta que as teses de Friedman, sobre o financiamento da educação, são hoje invocadas para legitimar políticas de descompromisso do Estado nesta área, reduzindo gastos, deslocando recursos para a iniciativa privada por meio de programas de financiamentos estudantis.

Outro elemento que o capitalismo encontrou na ideologia neoliberal para a sua expansão foi o advento da globalização que, de acordo com Setti (2005), consiste em um processo contemporâneo ancorado nas novas formas de tecnologia, na rapidez do trânsito de informações, técnicas, produtos, padrões, estilos de vida e ideologias, que transcende o local e instaura o global e o mundial. Tal processo acaba por romper todas as barreiras (ou quase todas) dos países, das cidades, dos continentes, estabelecendo, pelo menos em princípio, padrões mundiais de consumo e de ideias, desmantelando ou enfraquecendo em muitos casos os padrões locais, no sentido de uma certa uniformidade e uma padronização de consumo, de valores ocidentais baseados em símbolos e produtos cada vez mais supérfluos e simplesmente adequados à lógica do consumismo exacerbado.

Embora a globalização seja um processo contemporâneo, Marx e Engels já a descreviam no Manifesto do Partido Comunista:

Através da exploração do mercado mundial, a burguesia imprime um caráter cosmopolita à produção e ao consumo em todos os países. Para grande pesar dos reacionários, ela retirou o solo nacional da indústria. As antigas indústrias nacionais foram eliminadas e continuam a ser eliminadas diariamente. Elas são substituídas por novas indústrias, cuja construção se torna uma questão vital para todas as nações civilizadas, indústrias que transformam não mais a matéria-prima local, mas as de zonas mais distantes e cujos produtos são consumidos não apenas no próprio país, mas em todas as partes do mundo. No lugar das velhas necessidades satisfeitas pela produção local, entram novas, que reclamam a sua satisfação com os produtos dos mais distantes países e dos climas mais variados. No lugar da simplicidade e do isolamento local e nacional antigos, entra um intercâmbio multilateral e uma dependência multilateral das nações entre si. E isto tanto na produção material como também na produção intelectual. As criações intelectuais de cada nação tornam-se um bem comum. A estreiteza e a unilateralidade nacionais tornam-se cada vez mais impossíveis; das muitas literaturas nacionais e locais forma-se uma literatura mundial (MARX; ENGELS, 2014, p. 112).

A análise feita por Marx e Engels em meados do século XIX caracteriza o que temos vivenciado hoje, no que concerne à interdependência das nações em expansão além dos limites locais e o rompimento de barreiras mundiais, no que se refere ao mercado mundial. Essa análise fundamenta a compreensão do capital como fenômeno de abrangência mundial, o que evoca a produção teórica do economista francês François Chesnais que tem como objeto de análise o capitalismo no contexto do que denomina por Mundialização do Capital.

Para este autor, a expressão “mundialização do capital” é que corresponde mais exatamente à substância do termo inglês “globalização”, que traduz a capacidade estratégica de todo grande grupo oligopolista, voltado para a produção manufatureira ou para as principais atividades de serviços, de adotar, por conta própria, um enfoque e condutas

“globais” (CHESNAIS, 1996). Ainda fazendo uso das análises de Chesnais (1996), este destaca que:

[...] quando se fala em mundialização do capital [...], está se designando bem mais do que apenas outra etapa no processo de internacionalização, tal como o conhecemos a partir de 1950. Fala-se, na verdade, numa nova configuração de capitalismo mundial e nos mecanismos que comandam seu desempenho e sua regulação (CHESNAIS, 1996, p. 13).

Tomando como base estas análises, é possível afirmar que as transformações que estão ocorrendo no interior do capitalismo inauguram, de forma intensa ou mediatizada, uma nova forma de estar no mundo. Chesnais (1996) ao tratar esse processo, privilegia o movimento do capital financeiro que tem como cenário o mundo. Para este autor:

A mundialização é resultado de dois movimentos conjuntos, estritamente interligados, mas distintos. O primeiro pode ser caracterizado como a mais longa fase de acumulação ininterrupta do capital que o capitalismo conheceu desde 1914. O segundo diz respeito às políticas de liberalização, de privatização, de desregulamentação e de dismantelamento de conquistas sociais e democráticas, que foram aplicadas desde o início da década de 1980, sob o impulso dos governos Thatcher e Reagan (CHESNAIS, 1996, p. 34).

Em 1980, o neoliberalismo tornou-se ideologicamente hegemônico por intermédio da orientação do Fundo Monetário Internacional (FMI), do Banco Mundial e de outros organismos internacionais¹⁶. O objetivo dos organismos internacionais, de acordo com Haddad (2008), consiste na reconstrução organizacional e estrutural dos países devastados pelas guerras e/ou com desenvolvimento tardio, denominados, na época, países subdesenvolvidos e de “reger e disciplinar a atuação dos países por meio de acordos, tratados e políticas de regulação e intervenção em diversos campos, como o econômico, o social, o cultural e o ambiental” (HADDAD, 2008, p. 7).

Para Silveira (2016), a onda neoliberal pela intervenção política de instituições supranacionais como FMI, Banco Mundial e mesmo a ONU direcionaram uma política mundial de ataque ao Estado, aos direitos trabalhistas e às políticas sociais, instituindo o livre

16 Silva (2010) define organismos internacionais como instituições formadas por um conjunto de países-membros com personalidade jurídica no campo do Direito Internacional Público e atuam no âmbito das relações econômicas, políticas e sociais, ambientais por meio de regras, medidas e normas comuns e finalidades específicas. Podem ser divididos em instituições intergovernamentais: a) globais: ONU, OMC, OIT, OMS, FMI, FAO, BID, Banco Mundial e UNESCO, UNICEF, UNIDO; b) regionais: OEA, OTAN, OCDE, Cepal, Mercosul e União Europeia. No geral, sua estrutura de funcionamento compreende os principais órgãos: Assembleia Geral, Diretoria de Governadores e Secretariado Permanente. Para alcançar e monitorar os objetivos, conta, além da Sede, com escritórios regionais ou agências em outros países; e aquelas não-governamentais: Greenpeace, Cruz Vermelha, Internacional Human Rights, Aldeias Infantis e outras. (p. 01).

mercado, o Estado mínimo, a desregulamentação dos direitos sociais e trabalhistas. Sendo assim, o Estado vem passando por uma “reordenação” política, omitindo-se no que se refere aos interesses das populações oprimidas e se torna mais forte, mais ágil, mais presente a serviço da economia dominante das elites internacionais do capital. É esse contexto da formação do Estado que irá fundamentar as análises ao longo desse trabalho. Com base neste contexto, inicia-se, neste trabalho, a análise em nível de Brasil, como se deu o desenvolvimento dessa ideologia e quais as suas principais configurações.

2.1.1 O contexto das políticas brasileiras a partir dos anos de 1990

No Brasil, a reforma do Estado foi materializada com o Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado – PDRAE, em estreita articulação às recomendações dos organismos internacionais, como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), consubstanciado nas diretrizes fixadas no que ficou conhecido como “Consenso de Washington¹⁷”. O PDRAE instituiu uma série de reformas na administração pública brasileira, no sentido de alcançar a racionalização e modernização do aparelho estatal introduzindo um novo modelo de gestão pública: a administração gerencial (GOMES, 2018).

Santos (2012a), em seus estudos, demarcou, pelo menos, três reformas administrativas do Estado no Brasil: a primeira em 1936, no governo de Getúlio Vargas, que tentou superar o patrimonialismo¹⁸ e o atraso do País e implementou a reforma burocrática; a segunda, nos anos de 1967, no governo ditatorial, por meio do Decreto Lei 200 de 1967, sancionado e implementado pelo governo dos anos autoritários do Brasil (1964/1984), também com o discurso da modernização, da flexibilidade, da desburocratização e, especialmente, da descentralização; a terceira reforma, dos anos de 1990, no governo do Presidente Fernando Henrique Cardoso, na perspectiva de tornar mais ágil, eficiente e produtivo o setor público, para romper com os processos burocráticos, implantando um novo modelo denominado de

17 A concepção desses organismos se fez quando os Estados Unidos se consolidaram como inteligência mundial durante a Conferência de Bretton Woods, em 1944. Tais agências foram concebidas para “comandar, hierarquizar o poder e redefinir as forças políticas e econômicas condutoras dos projetos de desenvolvimento para os Estados capitalistas periféricos” (SILVA, 2002, p. 10). Para Barroso (2005, p. 741), as principais receitas desse consenso se traduzem em: disciplina orçamentária, reforma fiscal, eliminação de barreiras às trocas internacionais, privatização e desregulamentação, como o conseqüente apagamento da intervenção do Estado.

18 No patrimonialismo, o aparelho do Estado funciona como uma extensão do poder do soberano, e os seus auxiliares, servidores, possuem status de nobreza real. Os cargos são considerados prebendas. A res publica não é diferenciada das *res principis*. Em consequência, a corrupção e o nepotismo são inerentes a esse tipo de administração. No momento em que o capitalismo e a democracia se tornam dominantes, o mercado e a sociedade civil passam a se distinguir do Estado. Neste novo momento histórico, a administração patrimonialista torna-se uma excrescência inaceitável. (BRASIL, 1995, p. 15)

gerencial, que tem como uma de suas principais características a busca de resultados, a partir de avaliações, com ênfase na qualidade total¹⁹.

Uczac, Bernardi e Rossi (2020) chamam atenção para o fato de que desde o final dos anos 1980, após longa ditadura civil-militar (desde 1964), o Brasil vive um período histórico conhecido como redemocratização. Fernandes (1985) e Frigotto (2011) analisam como um período de conciliações burguesas, estendendo-se desde a primeira eleição direta (que elegeu Fernando Collor de Melo), passando pelo governo neoliberal e reformista de Fernando Henrique Cardoso até os governos de Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff. Para Frigotto (2011), estes últimos governos apresentaram continuidades de políticas em curso, mas também descontinuidades e até rupturas.

Destarte, não podemos ignorar que, na contramão do movimento neoliberal, que naquele momento histórico propunha a redução de direitos com a abertura política, no Brasil havia intensa luta por direitos sociais e por democracia. A correlação de forças fez com que a Constituição Federal de 1988, conhecida como ‘Constituição cidadã’ (nascida desse processo de redemocratização do país ainda que permeado de conciliações com as elites), consagrasse uma série de direitos, no plano jurídico, entre os quais a educação e a sua democratização. Tais conquistas e direitos ampliados ao longo dos últimos anos produziram um novo contexto aos trabalhadores na constituição de sua cidadania. Todavia, ao mesmo tempo, havia elementos trazidos pelo neoliberalismo, como a fragmentação, a terceirização e a precarização do trabalho (CHAUI, 2016), que exigiram reformas e ajustes estruturais no país para que os capitalistas continuassem a ter lucros (UCZAC; BERNARDI; ROSSI, 2020, p. 5 e 6).

Para Gomes (2018), longe de ter alcançado avanços nos setores econômico e social, a “Reforma” dos anos 90 na realidade brasileira se evidenciou em uma escolha político-econômica e a qualquer custo de inserção do País, na dinâmica internacional alçada por meio de medidas neoliberais.

A implicação dessa Reforma se deu sobremaneira na redefinição do papel do Estado. Antes responsável direto pelo desenvolvimento econômico e social pela via da produção de bens e serviços, característicos do Estado desenvolvimentista, passou a atuar tão somente como promotor e regulador do desenvolvimento do País. Tal direcionamento no campo social se deu por meio da incorporação de novos protagonistas não exclusivos do Estado, que se materializam no público não estatal ou Terceiro Setor, induzindo a transferência para o setor privado de ações antes de competência legítima do Estado, como é o caso de serviços de educação e saúde (GOMES, 2018, p. 12 e 13).

A gestão escolar, nesse cenário de reconfiguração do papel do Estado, é inserida como um dos eixos principais nas reformas no campo da Educação Básica no Brasil. Fazendo uso

19 Segundo Azevedo (2002), a qualidade total tem como pressuposto o privilegiamento da administração por projetos com objetivos previamente estabelecidos, baseados localmente e com traços competitivos.

dos estudos realizados por Goch e Colares (2020), o quadro a seguir busca sintetizar o delineamento das políticas educacionais compreendidas a partir de 1995 até 2016, com foco nos governos presidenciais desse período: Fernando Henrique Cardoso, Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Rousseff e as interferências destes na gestão pública por meio da redefinição do papel do Estado.

Quadro 4 – Políticas Educacionais dos governos de 1995 a 2016

GOVERNO	PERÍODO	AÇÕES
<p align="center">Fernando Henrique Cardoso – FHC</p>	<p align="center">1995 a 2002</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Sua governabilidade foi preceituada com base no Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB) e com apoio do Partido da Frente Liberal (PFL). • Um dos destaques no seu governo foi a derrota da inflação pelo Plano Real. • Teve como Ministro da Educação, Paulo Renato Souza (01/01/1995 a 01/01/2003). • Privatização de empresas estatais • Instaurou o modelo de gestão das políticas sociais e educacionais pautado na descentralização, o que provocou consequências, pois estas sofreram fortes influências dos organismos internacionais. • Teve com fundamento o programa “Acorda Brasil: Está na Hora da escola” com cinco princípios articulados às orientações dos organismos internacionais, tais como: distribuição de verbas diretamente às escolas, melhoria da qualidade dos livros didáticos, formação de professores por meio da educação a distância, reforma curricular (Parâmetros Curriculares Nacionais e Diretrizes Curriculares Nacionais) e avaliação das escolas. • Redefiniu as políticas educacionais que tiveram o foco no financiamento do Ensino Fundamental por meio da Lei Nº 9.424/96 do FUNDEF. • Distribuição das competências e responsabilidades entre os entes federados em matéria educacional, mediante a Emenda Constitucional nº 14, de 12 de setembro de 1996. • Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional- Lei Nº 9.394/1996, que reorganizou os Sistemas de Ensino e disciplinou o regime de colaboração. • O Sistema Escolar passa a ser controlado por uma política de avaliação denominada de SAEB - Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica. Ao mesmo tempo, em 1996, são criados dois sistemas de avaliação, um voltado para o Ensino Superior (Exame Nacional de Cursos - Provão) e outro voltado ao Ensino Médio (ENEM- Exame Nacional do Ensino Médio), que começa ser executado em 1998. • Foram criados os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's) que tinham a finalidade de subsidiar a elaboração/ reelaboração de uma proposta pedagógica

		<p>que fundamentasse um currículo pautado na cidadania do aluno.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Na busca e promoção de uma política de qualidade, controle, municipalização e descentralização de recursos, foram criados alguns programas que foram compromissos do governo brasileiro com a agenda internacional do Banco Mundial, como é o caso do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), do Programa TV Escola, do Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO) e do Programa de Formação de Professores em Exercício (PROFORMAÇÃO). • Elaborou uma Política Educacional institucionalizada por meio do Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003), conforme prescrito no § 1º do Art. 87 da LDB. • Promulgação da Lei Nº. 10.172 de 09 de janeiro de 2001, que privilegiou a gestão por resultados dando ênfase ao aperfeiçoamento do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica e o Censo Escolar.
<p>Luiz Inácio da Silva - Lula</p>	<p>2003 a 2011</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Eleito pelo Partido dos Trabalhadores (PT). • Lançou, em seu governo, Programas Sociais como o Bolsa Família e Fome Zero com o objetivo de minimizar a pobreza no Brasil. • No seu governo, atuaram três ministros da educação, tais como: Cristovam Buarque (01/01/2003 a 27/01/2004), Tarso Genro (27/01/2004 a 29/07/2005) e Fernando Haddad (29/07/2005 a 24/01/2012). • Com o programa “Uma escola do tamanho do Brasil”. enumeram-se avanços em relação à implementação de novos programas que priorizaram o mercado assim como a efetivação de políticas educacionais favoráveis ao desenvolvimento da Educação Básica. • Destaque para as políticas educacionais: Fundo de Manutenção e de Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização do Magistério FUNDEB (2007), Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE vinculado ao “Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação”, o qual foi instituído pelo Decreto Nº 6.094 de 24 de abril de 2007 e o Plano de Ações Articuladas. • Continuidade de uma política educativa pautada na inflexão das relações intergovernamentais, quando ao mesmo tempo em que centraliza as responsabilidades em metas pactuadas no Termo de Adesão ao Plano de Metas do PDE, descentraliza o cumprimento dessas para os Municípios. • Outros programas Federais vinculados ao PDE: Proinfância, Ensino Fundamental de 9 anos, Provinha Brasil, Prova Brasil, Educacenso, PDE- Escola, Olimpíadas Brasileiras de Matemática das escolas

		<p>públicas, Olimpíadas Brasileiras de Língua Portuguesa escrevendo o futuro, Mais Educação, Caminho da Escola, Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar – PNATE, O Programa Nacional de Informática na Educação – PROINFO, Biblioteca na escola, Saúde na Escola, Olhar Brasil, Brasil Alfabetizado, Programa Nacional do Livro didático para Alfabetização de Jovens e Adultos – PNLA, PROEJA (Programa Nacional de integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos), Projovem Campo, Brasil Profissionalizado, Pró-Letramento e Pró -Funcionário.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Organização da educação por um Sistema Nacional de Educação, que começou a priorizar de forma frágil a articulação com o Plano Nacional de Educação e o regime de colaboração entre os entes federados por meio da contratualização com mini pactos, bem como entre a área da educação com outras áreas de atendimento social.
<p>Dilma Vana Rouseff</p>	<p>2012 a 2016</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Foi a primeira mulher a ocupar a presidência do Brasil por meio do Partido dos Trabalhadores (PT). • Teve como lema do primeiro mandato “Brasil, País rico é um País sem pobreza” e no segundo mandato de seu governo o slogan foi “Brasil, Pátria educadora”. • O segundo mandato terminou com seu impeachment em 31 de agosto de 2016 devido ter sido condenada pelo Senado por crime de responsabilidade fiscal e Michel Temer, (Vice- presidente) assume o governo. • Os Ministros de Estado da Educação nesse governo foram: Fernando Haddad (29/07/2005 a 24/01/2012), Aloizio Mercadante (24/01/2012 a 02/02/2014), José Henrique Paim (03/02/2014 a 01/01/2015), Cid Gomes (02/01/2015 a 19/03/2015), Renato Janine Ribeiro (06/04/2015 a 04/10/2015). • Uma das maiores preocupações do seu governo foi com programas e projetos para a educação, como: investimentos na formação e remuneração dos professores, ampliação do número de creches e pré-escolas, criação de condições de estudo e permanência nas escolas, superação da evasão e repetência escolares, criação de mais escolas técnicas, ampliação dos cursos profissionalizantes, melhoramento do ensino médio e das universidades, aprimoramento dos centros científicos e técnicos de nível superior e aceleração da inclusão digital. • Continuidade do Programa Nacional do Livro Didático – PNLA para Alfabetização de Jovens e Adultos criado pela Resolução nº 18, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de até 2011 erradicar a taxa de analfabetismo entre jovens e adultos e promover ações de inclusão social, ampliando as oportunidades educacionais para quem não teve acesso ou permanência na educação básica.

		<ul style="list-style-type: none"> • Criou o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) com o objetivo de expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos técnicos e profissionais do ensino médio. Este programa também visava a ampliação das vagas e a expansão das redes estaduais de educação profissional e, principalmente, a ampliação da Escola Técnica Aberta do Brasil a partir de 2010. • Em 2011, o Programa Caminho da Escola doou 30 mil bicicletas e capacetes escolares para 81 municípios de todo o país já que foi feito um estudo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o qual constatou que um número significativo de estudantes percorria mais de 12 quilômetros de casa até a escola ou até o ponto de embarque do transporte escolar. Foram comprados também ônibus escolares, embarcações, em parceria com a Marinha e, como alguns desses lugares não havia condições de tráfego de automóveis, o Governo investiu na cultura de ciclismo no país para sanar a problemática do transporte destes estudantes principalmente em comunidades de difícil acesso nas Regiões Norte e Nordeste. • O Programa Nacional de Reestruturação e Aquisição de Equipamentos à Rede Escolar de Educação Infantil (Proinfância), contando com os recursos do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC 2), divulgou uma lista, em junho de 2011, de municípios que receberam do Governo Federal recursos para a construção de escolas de Educação Infantil e quadras poliesportivas cobertas. • Os recursos do PAC foram aplicados na assistência financeira e atenderam aos municípios que firmaram o termo de adesão ao plano de metas de Compromissos todos pela Educação e elaboraram o Plano de Ações Articuladas (PAR), o qual pode ser configurado como uma política de esvaziamento da autonomia dos municípios, principalmente com ênfase ao planejamento educacional. • O Plano de ações articuladas se caracteriza como uma política educacional descentralizadora que prioriza ações integradas e planejadas de forma sistêmica para a Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino e tem como objetivo facilitar o cumprimento das metas estabelecidas no PDE, reduzindo possivelmente as desigualdades sociais e educacionais considerando as disparidades territoriais brasileiras.
--	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Goch e Colares, 2020, p.34 a 46.

A análise do percurso histórico das políticas educacionais de cada um dos governos mencionados, neste quadro, remete à reflexão de que essas políticas públicas federais, junto com os seus programas e projetos, interferiram pontualmente na elaboração e efetivação das

políticas municipais, aspecto que será aprofundado ainda nesta seção, além da congruência com a gestão educacional nos Sistemas de Ensino.

No entanto, é importante mencionar que o mandato da presidenta Dilma Vana Rousseff foi interrompido por conta de um golpe parlamentar, empresarial e midiático que aprovou o impeachment, em agosto de 2016, “orquestrado por uma parte da sociedade conservadora, que põe em risco conquistas históricas das classes populares e trabalhadoras” (JULIÃO, 2016, p.52). Mesmo tendo sido denunciado como ilegítimo, posto serem frágeis as acusações contra Dilma e deputados e senadores terem sido acusados de venderem seus votos, o processo não foi revertido. O então vice-presidente Michel Temer, filiado ao partido Movimento Democrático Brasileiro (MDB), assume o poder e rapidamente passa a executar o ajuste liberal de abertura do mercado às empresas estrangeiras, venda de estatais, do pré-sal, entre outros.

Fazendo uso dos estudos realizados por Sousa (2019) e Uzcac, Bernardi e Rossi (2020), sintetizo as ações do governo de Michel Temer (2016-2018) que refletem os ajustes que exigiram a diminuição dos investimentos do Estado em políticas sociais. Esses ajustes começaram a ser efetivados, por meio do programa intitulado “Ponte Para o Futuro” – Programa do Movimento Democrático Brasileiro (MDB), que começou a ser efetivado, embora com resistência, em 2016.

Quadro 5 – Ações do Governo de Michel Temer (2016 a 2018)

Emenda Constitucional nº 95/2016	Limitou os gastos públicos, instituindo um Novo Regime Fiscal (NRF) no país e que prevalecerá, inicialmente, por 20 anos até 2036, que congelará as despesas primárias e liberará os pagamentos relativos ao mercado financeiro, inviabilizando o cumprimento das metas do PNE e levando ao esvaziamento de políticas inclusivas como o Fies, o ProUni e a expansão das universidades federais, o que resulta na imposição de um viés privatizante.
Reforma trabalhista pela Lei 13.467/2017	Flexibilizou a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT) excluindo direitos.
Medida Provisória nº 746/2016 e a Lei 13415/2017	Reforma do Ensino Médio. Provocou reação em diversas organizações sociais, movimentos populares e sindicais, organizações científicas e sociedade civil como um todo, tendo em vista o seu caráter unilateral, restritivo e impositivo.

Fonte: Elaborado pela autora a partir Sousa (2019) e Uzcac, Bernardi e Rossi (2020)

Ainda no governo Temer houve a conclusão do texto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), centrada na ideia de flexibilidade do currículo e no princípio de uma educação pautada pelo desenvolvimento de competências e habilidades pelo educando.

Morais, Santos e Paiva (2021) destacam que essa organização curricular se deu inicialmente de forma democrática, a partir de uma construção coletiva em que professores puderam participar, entretanto, em 2016 com as mudanças na orientação política, essa formulação se alinhou estritamente as condicionalidades dos organismos internacionais e ratificou as perspectivas voltadas para uma formação pautada no capital humano, na formação para o desenvolvimento econômico.

Michel Temer permaneceu no cargo até o novo pleito eleitoral que elegeu seu sucessor, o presidente Jair Bolsonaro, em 28 de outubro de 2018 pelo Partido Social Liberal (PSL). É importante destacar, fazendo uso das análises de Mascaro (2019) e Lino (2020), que Bolsonaro chegou à presidência por condução da burguesia nacional e internacional e por segmentos populares instigados ao conservadorismo, em um processo eleitoral marcado pela polarização ideológica e pela manipulação da opinião pública via *fake News*, com destaque para o papel das redes sociais semeando um discurso de ódio (à esquerda, ao PT, à diversidade, aos pobres, aos negros, às mulheres, à educação pública, aos professores), acirrando a intolerância e o preconceito e incitando a violência, fantasiado de verde e amarelo.

Para Moraes, Santos e Paiva (2021), em 2019, as reformas de asfixiamento das políticas educacionais intensificaram-se mantendo a conservação do ideário neoliberal e neoconservador e aprofundando esse processo com uma política de desvalorização da educação, de sucateamento das universidades, de restrição de recursos para ciência e tecnologia, concentrando os seus esforços numa política para o mercado, para setor financeiro, para os ruralistas. Logo no início de 2020²⁰, o cenário nacional foi impactado pela pandemia de Covid19, que atingiu países em todo o planeta, inclusive o Brasil. O Governo Federal não reagiu à altura do que exigia a situação de calamidade pública, o que se refletiu no campo educacional, com ausência de uma efetiva coordenação nacional para articular os esforços dos entes federativos no enfrentamento dessa crise sanitária de enormes proporções, que impactou as instituições educacionais e a vida dos estudantes, dos profissionais da educação, das famílias e da comunidade educacional.

Aguiar (2020) comenta que em um período de tão grave crise sanitária no País, que tem custado a vida de inúmeras pessoas, com repercussões na educação nacional, assiste-se a um triste roteiro traçado pelo MEC: pautas de ataques às universidades, à ciência e à pesquisa

20 Neto e Nez (2020) destacam que 2020 teve início com dois grandes acontecimentos: a recessão econômica mundial e a difusão da Covid-19. Isso gerou tendências que interferem no destino de povos e nações, que passaram pelo isolamento social e por um longo período de quarentena. Com a ausência de vacinas e um tratamento complexo que precisou de respiradores artificiais, que são poucos na rede de saúde brasileira, os clamores das instituições científicas e da Organização Mundial da Saúde (OMS) foram ouvidos, para impedir uma catástrofe mundial, e as políticas de confinamento social foram gradativamente implantadas.

científica e o troca-troca de ministros na pasta da educação, sem que o Governo Federal encontre o rumo certo. Com efeito, no Governo Jair Bolsonaro, já presidiram a pasta da educação quatro ministros²¹, o que demonstra, no mínimo, ausência de prioridades para o setor, bem como falta de continuidade de políticas prioritárias para garantir o direito à educação para todos, conforme os princípios constitucionais e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

Tendo como base as análises de Lobo (2020), Moraes, Santos e Paiva (2021), sintetizei no quadro, a seguir, as atuais políticas para a educação do governo Bolsonaro, que aprofunda o projeto do Golpe de Estado de 2016 e expressa uma dinâmica particular de regressão política inaugurada com este, agrega elementos particulares na pauta neoliberal para a educação por meio da sua política (ultra neoliberal e autoritário-fascista) para a educação (LOBO, 2020).

Quadro 6 – Políticas Educacionais do governo Bolsonaro de 2019 a 2020

<p>Decreto 9.765/2019, que regulamentou a Política Nacional de Alfabetização</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Denominada Tempo de Aprender, no qual parte da premissa colaborativa entre pais, professores e gestores para combater o analfabetismo sem, contudo, apresentar investimentos, recursos, ou direcionamentos no que tange à sistematização dessa formação colaborativa. • O programa não considera o desenvolvimento científico das pesquisas atuais sobre a alfabetização e aposta na proposta ultrapassada pautada na decodificação das palavras.
<p>Projeto Futura se publicado através do Projeto de Lei – PL n. 3076/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Declarava seu embate com as Universidades, buscando combater o comunismo e estimular o desenvolvimento de uma Universidade empreendedora e inovadora. Inserido no contexto da estratégia de Guerra cultural como parte da ofensiva neoliberal e neoconservadora da extrema direita.
<p>Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares (Pecim) via Decreto nº 10.004 de 5/9/2019</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Estabelece como finalidade a melhoria da qualidade do ensino fundamental e médio, tendo como argumento combater a violência dentro dos ambientes escolares. • A gestão dessas escolas é compartilhada com militares que exercem cargos específicos como: “oficial de gestão escolar” e “monitores”, de forma que, mesmo naquelas em que prevalece a eleição direta para Diretor, quando da militarização da escola a autonomia do diretor é colocada em cheque. • Fomenta o adestramento nas escolas e o discurso ideologizado passa a se alinhar com a pregação da coação e da coerção institucionalizada na educação.

21 Nos dois anos de Governo do Bolsonaro, os ministros que ocuparam a pasta da educação foram os seguintes: o primeiro foi Ricardo Vélez Rodríguez, de 01/2019 até 04/2019, o segundo foi Abraham Weintraub de 04/2019 até 06/2020, o terceiro foi Carlos Alberto Decotelli, de 06/2020 até 07/2020, sendo que este não chegou a tomar posse por conta de inconsistências na formação acadêmica. O quarto ministro que assumiu a pasta em 07/2020 é o Milton Ribeiro (NETO; NEZ, 2021). Por conta denúncias de corrupção envolvendo o Ministro da Educação Milton Ribeiro, este entregou o cargo no dia 28/03/22.

<p>Contingenciamento de verbas para a educação em todos os níveis</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Na Educação Básica, o bloqueio (FUNDEB, PRONATEC, MEDIOTE, Programa de Merenda, Transporte Escolar) somou 2,8 bilhões. • Nas Universidades Federais, foi na ordem de 30% do orçamento sobre despesas discricionárias (que envolvem investimentos e despesas de custeio ou manutenção). • Nos Institutos Federais, foi aproximadamente 900 milhões, o que corresponde entre 37% a 42% dos recursos de custeio. • Na pós-graduação, foram bloqueados 819 milhões e houve congelamento e posteriormente corte de bolsas de pesquisa (7.590). • na Lei de Diretrizes Orçamentárias aprovada para o ano de 2020 houve uma redução dos gastos com educação na ordem de 20 bilhões a menos do que em 2019.
<p>Resolução CNE/CP Nº 2/2019 e Resolução CNE CP 1/2020</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação), a qual secundariza a formação para a gestão educacional e escolar nos cursos de licenciatura, com efetivo impacto no curso de Pedagogia.
<p>Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar²².</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborada pelo Ministério da Educação (MEC) e encaminhada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), a Matriz fundamenta-se, sobretudo, nas orientações da Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE) para a organização dos sistemas educacionais, ignorando experiências e especificidades da gestão educacional no país.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Lobo (2020) e Moraes, Santos e Paiva (2021).

Todo esse cenário demonstra que durante os últimos 30 anos tem-se presenciado o desenvolvimento do projeto societário capitalista que, através de sua ofensiva neoliberal, tem transformado a política educacional em síntese de orientações dos organismos multilaterais, de forma a emplacar uma série de condicionalidades para os países latino-americanos com a justificativa de reformar o Estado e desenvolvê-lo do ponto de vista econômico, sendo a educação o provedor dessa ação através da formação para o capital humano e para a produtividade. No que concerne às instituições, os órgãos públicos são instados a desenvolver competências visando à qualificação do planejamento e da gestão por resultados, em estreito alinhamento com a Nova Gestão Pública, que articula as orientações neoliberais à ação do Estado. Diante disso, passo a analisar o modelo de gestão proposto nesse contexto de reformas, o modelo gerencial.

2.1.2 O surgimento de um novo modelo de Gestão pública: a gestão gerencial.

²² A análise deste documento será aprofundada na seção 3 desta tese.

É importante salientar que o contexto da introdução do modelo gerencial no setor público é o mesmo da reforma do Estado, que se iniciou em 1970, tendo ficado mais evidente nos governos de Margaret Thatcher, na Grã-Bretanha, e de Ronald Reagan, nos Estados Unidos da América. O discurso de ambos preconizava um conjunto de medidas administrativas de reforma, tais como o corte de gastos, principalmente de pessoal, aumento da eficiência, produtividade e atuação mais flexível do aparato administrativo. Surgia então o *managerialism*, o gerencialismo puro, denominado por Pollitt (1990) como uma espécie de neotaylorismo, ou seja, uma proposta fundamentada na busca da produtividade, da eficiência e na implantação do modelo de gestão da empresa privada no setor público.

A terminologia gerencialismo, na administração pública, refere-se, ao desafio de articular programas orientados ao aumento da eficiência e melhoria dos serviços prestados pelo Estado (FERREIRA, 1996). No dizer de Abrucio e Loureiro (2002), consiste num pluralismo organizacional erigido em bases pós-burocráticas, vinculadas aos padrões históricos (institucionais e culturais) de cada nação, não representando um novo paradigma capaz de substituir por completo o antigo modelo burocrático weberiano²³. Para Costa (2012), o modelo de administração pública gerencial inspirou-se nas técnicas e ferramentas da gestão empresarial, produzidas em um contexto de ratificação das forças do mercado. Na configuração gerencial, a melhoria da qualidade dos serviços prestados ao cidadão assume um papel preponderante, inspirado pelo ideal renovado do interesse público.

Ferlie et al. (1996, p. 78) enfatizam a filosofia presente na importação de modelos gerenciais da administração privada para a esfera pública – o gerencialismo, demarcando quatro modelos básicos, que representam um movimento evolutivo a partir da administração pública tradicional:

Quadro 7 - Modelos Gerenciais da administração privada para a esfera pública

Dirigido à eficiência	Considerava o serviço público tradicional lento, burocrático e ineficiente;
Voltado a movimentos de	Buscando redução de gastos governamentais e formas mais flexíveis

23 Max Weber, por meio de seus estudos a respeito da corporação burocrática moderna contribuiu de forma significativa para a teoria organizacional. Para Weber a burocracia, “é o meio de transformar a ‘ação comunitária’ em uma ‘ação societária’ organizada racionalmente” (WEBER, 2013, p. 59). Sendo considerada a forma mais eficiente de uma organização, pois garante rapidez e racionalidade ao trabalho, socializando as relações de poder e diminuindo os problemas internos da organização, visto que tem foco nos procedimentos. Para Ferreira (1996) e Bresser Pereira (1997), o rígido modelo burocrático como modelo de gestão da Administração Pública não se adaptou às recorrentes transformações sociais, começando a provocar ineficiências e passando a não atender às demandas sociais de um Estado eficiente e voltado para o cidadão, que é o destinatário dos serviços públicos. De acordo com Vasconcelos (2004), o modelo burocrático começou a ser associado à ineficiência, atrasos, confusão, autoritarismo, privilégios, assumindo uma conotação pejorativa.

downsizing e descentralização	de gestão (redes organizacionais);
A busca da excelência	Principal objetivo desse modelo, com especial interesse na gestão da mudança e inovação na esfera pública, além de considerar a cultura organizacional como um importante fator a ser considerado;
Orientação ao Serviço Público	Representa uma fusão de ideias gerenciais advindas da administração privada para ser aplicação em organismos públicos, com preocupações como qualidade dos serviços prestados, oportunidade de participação dos usuários nas decisões de gestão pública e construção dos conceitos de cidadania e accountability ²⁴ .

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Ferlie et al. (1996, p. 78.)

Levando em consideração os elementos apresentados nesses modelos, Bresser-Pereira (2009) afirma que a reforma da gestão pública, que traz em seu bojo a administração pública gerencial como modelo, pretende criar novas instituições jurídicas e organizacionais que transformem burocratas em gerentes. O objetivo central não é enxugar o Estado, mas reconstruir a capacidade do Estado, tornando o governo mais eficiente e responsável, por ampliar sua capacidade, sua governança.

Segundo o Banco Mundial (1992), a definição geral de governança é o exercício da autoridade, controle, administração, poder de governo, ou ainda a maneira pela qual o poder é exercido na administração dos recursos sociais e econômicos de um país visando o desenvolvimento, implicando sobre a capacidade dos governos de planejar, formular e implementar políticas e cumprir funções. Dentro desse pensamento, Costa (2012) tece o seguinte comentário:

A administração pública gerencial insere-se num contexto de redefinição da organização do Estado e de suas funções, bem como da ampliação dos instrumentos de controle social e responsabilização. Não se trata pura e simplesmente da utilização direta de técnicas da administração de empresas na gestão pública, nem do abandono das categorias da burocracia clássica de uma vez por todas. Implica, isto sim, na apropriação e posterior adaptação daqueles modelos, no sentido de reconstruir a capacidade de gestão do aparelho do Estado (COSTA, 2012, pg. 90).

No contexto brasileiro, a gestão gerencial surgiu no bojo da reforma da gestão pública no governo FHC, por meio do plano diretor e da emenda constitucional - EC nº19 de 1998,

24 Abrucio e Loureiro (2004, p. 75) definem accountability como “a construção de mecanismos institucionais por meio dos quais os governantes são constrangidos a responder, ininterruptamente, por seus atos ou omissões perante os governados” e propõem sua classificação em três formas: processo eleitoral, controle institucional durante o mandato e regras estatais intertemporais. E completam que a accountability durante o mandato pode ser realizada “pelo controle administrativo das ações estatais”. O’Donnell (1998) entende como a responsabilização democrática dos agentes públicos por meio de dois mecanismos: accountability vertical, na qual a sociedade controla de forma ascendente os governantes (mediante o voto em representantes, os plebiscitos e os conselhos de usuários de serviços públicos, entre outros mecanismos) e accountability horizontal, definida como aquela que se efetiva mediante a mútua fiscalização entre os poderes (checks and balances) e por meio de órgãos governamentais que controlam a atividade pública, a exemplo dos tribunais de contas brasileiros.

que viabilizavam a reforma administrativa, inspirados no gerencialismo britânico e americano. Esses aspectos podem ser comprovados por meio dos objetivos globais definidos no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado.

- a) Aumentar a governança do Estado, ou seja, sua capacidade de governar com efetividade e eficiência, voltando a ação dos serviços do Estado para o atendimento dos cidadãos;
- b) Limitar a ação do Estado àquelas que lhes são próprias, reservando, em princípio, os serviços não-exclusivos para a propriedade pública não-estatal e a produção de bens e serviços para o mercado, para a iniciativa privada;
- c) Transferir da União para os estados e municípios as ações de caráter local: só em casos de emergência cabe a ação direta da União;
- d) Transferir parcialmente da União para os estados as ações de caráter regional, de forma a permitir uma maior parceria entre os estados e a União (BRASIL, 1995, p. 45).

Ao analisar esses objetivos, é claramente perceptível que temas que não estão associados à administração pública passam a compor o seu arcabouço conceitual, dentre os quais podemos destacar: governança²⁵, atendimento ao cidadão, parceria, mercado, iniciativa privada. Ficando evidente que a reforma da gestão pública assumiu-se como gerencial, apropriando-se de técnicas e práticas da gestão empresarial, de modo que aumentasse a eficiência e a qualidade do serviço público.

Bresser Pereira (2005), ao caracterizar a gestão pública gerencial, destaca que esta é orientada para o cidadão e para a obtenção de resultados; pressupõe que os políticos e os funcionários públicos são merecedores de um grau limitado de confiança; como estratégia, apropria-se da descentralização e do incentivo à criatividade e à inovação; o instrumento mediante o qual se faz o controle sobre os gestores públicos é o contrato de gestão.

Fazendo uso da síntese formulada por Costa (2012), a estratégia da reforma do aparelho do Estado foi prevista a partir de três dimensões:

Quadro 8 – Dimensões da Reforma do aparelho do Estado

Institucional Legal	Trata da reforma do sistema jurídico e das relações de propriedade e favorecerá mudanças estruturais no aparelho do Estado;
Cultural	Centrada na transição de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial;

25 Segundo Secchi (2009), teorias do desenvolvimento tratam a governança como um conjunto adequado de práticas democráticas e de gestão que ajudam os países a melhorar suas condições de desenvolvimento econômico e social. “Boa governança” é, portanto, a combinação de boas práticas de gestão pública. O Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial exigem “boa governança” como requisito para países em via de desenvolvimento receberem recursos econômicos e apoio técnico.

Gestão Pública a partir do aperfeiçoamento da administração burocrática e introdução da administração gerencial	Incluindo os aspectos de modernização da estrutura organizacional e dos métodos de gestão.
--	--

Fonte: elaborado pela autora a partir de Costa (2012, p. 94)

No que diz respeito à dimensão institucional-legal, foi necessário alterar a Constituição Federal de 1988, para que fosse institucionalmente viável a reforma que se pretendia iniciar, eis a necessidade da Emenda Constitucional n. 19, de 04 de junho de 1998, que foi determinante para criar o arcabouço jurídico necessário. Costa (2012, p. 95) lista algumas questões que sofreram modificações a partir da EC. 19/98:

- a) eficiência como princípio da administração pública;
 - b) estabilidade (agora relativa, vinculada ao desempenho) e disponibilidade (agora com remuneração proporcional) do servidor público;
 - c) estágio probatório de três anos;
 - d) teto remuneratório dos Poderes;
 - e) fim do regime jurídico único e criação do emprego público;
 - f) sistema remuneratório livre de isonomias e gratificações em cascata;
 - g) ética no exercício da função pública;
 - h) ampliação da participação popular e maior controle social;
 - i) descentralização, para formação de conselhos municipais;
 - j) instituição do contrato de gestão;
 - k) mudança no regime das empresas estatais, entre outras.
- (BRASIL, 1998).

Ainda fazendo uso das análises de Costa (2012), este destaca que nem tudo que foi contemplado na EC nº 19/98 produziu o resultado esperado. Isto, dá-se, em parte, em razão do próprio Poder Executivo, que falhou na condução e no sequenciamento de algumas matérias, parte devido à articulação e à pressão de entidades de classes e sindicais sobre o Congresso Nacional e com a opinião pública para evitar o que chamavam de perdas de direitos históricos dos trabalhadores. Em decorrência disso, questões como o emprego público, a flexibilização da estabilidade e da disponibilidade sofreram sérios embaraços jurídicos e administrativos.

Quanto à mudança de uma cultura burocrática para uma cultura gerencial, fundamentou-se no emprego de ideias e ferramentas de gestão mais recentes do setor privado. Dentro desse contexto, Paula (2005) aponta os programas de qualidade, reengenharia organizacional, terceirização, planejamento estratégico e outros que teriam sido criticamente adaptadas ao setor público.

No que concerne ao perfil gerencial do servidor público, o foco é transformar o administrador burocrático, vinculado ao tipo weberiano, associado à ineficiência e a pouca

atenção ao usuário dos serviços públicos, para um novo gerente empreendedor, criativo e atento ao cliente²⁶.

É importante salientar que o processo de reforma gerencial não deve ser compreendido como um rompimento radical com a administração burocrática. A administração pública gerencial foi erigida sobre a burocrática, baseada na existência de um serviço público profissional e competente (COSTA, 2012). Os principais valores envolvidos na administração pública burocrática devem estar presentes juntamente com os valores da abordagem gerencial.

Esse é o contexto que contribuiu para a construção dos modelos de gestão pública escolar. Passarei a abordar agora de forma mais específica como se deu o desenvolvimento da gestão escolar como política no Brasil, no Estado do Pará e no município de Belém.

2.2 A gestão escolar como política no Brasil, no Estado do Pará e no município de Belém

Este ponto tem como objetivo compreender e analisar como se deu o desenvolvimento da gestão escolar. Para fins de organização, esta análise foi dividida no contexto do Brasil, a partir da Constituição Federal de 1988, da LDB 9394/96 e dos Planos Nacionais de Educação (2001 a 2011 e 2014 a 2024). No contexto do Estado do Pará, a análise se fundamenta na Constituição Estadual e no Plano Estadual de Educação. No município de Belém a análise foi pautada nos seguintes documentos: Lei orgânica de 1990, estatuto do magistério; Lei ordinária n. 7.528 de 5 de agosto de 1991, Lei n. 7.722 de 7 de julho de 1994 que cria o Sistema Municipal de Educação, o Plano Diretor de 2008 e o Plano Municipal de Educação de 2015.

2.2.1 A gestão escolar como política no Brasil – análise a partir da Constituição Federal de 1988 (CF), Lei de Diretrizes e Bases da Educação 9394/1996 (LDB) e o Plano Nacional de Educação (PNE).

A década de 1980 no Brasil foi um período de grande movimentação, por conta da abertura política e da luta dos movimentos sociais pela garantia dos direitos individuais, políticos e universalização dos direitos sociais. Esses movimentos tinham como principal reivindicação a democratização do País. No campo educacional, desde o início dos anos 1980,

²⁶ Para Abrucio (2005), a associação entre sociedade e mercado chega a atingir um ponto extremo na gestão pública gerencial, segundo o qual se firmava, entre Estado e sociedade, uma relação de prestação de serviços públicos. Esta consumia os serviços prestados por aquele, que, por sua vez, incorporava práticas comuns da administração privada, como o foco na qualidade, competição, flexibilidade e demanda.

já havia manifestações também nesse sentido, indicando a necessidade de uma reestruturação na lógica da organização dos sistemas de ensino, atendendo à demanda por democracia.

Para Santos (2012b), a atmosfera democrática que invadiu o Brasil trouxe ao cenário de luta a incorporação de novas pautas de discussão das forças de oposição ao regime autoritário instalado desde 1964, como a questão da importância da sociedade civil para superação da ordem vigente. A concepção de sociedade civil organizada era bastante abrangente, englobando tudo que não era do Estado, considerando desde forças políticas, movimentos eclesiais de base, passando pelas organizações sindicais combativas até instituições de empresários mais progressistas que se opunham ao regime autoritário. Todos como atores essenciais na volta à democracia. Na verdade, a sociedade civil significava resistência à ditadura.

Como um marco neste processo, especificamente na educação, tivemos a inserção de princípios democráticos na Constituição Federal de 1988. Em seu artigo 206, inciso VI: “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1998). A escola pública passou a ter a perspectiva da gestão democrática.

Drabach (2013) destaca que o processo de inserção do princípio da gestão democrática na CF foi marcado por um intenso debate entre dois grupos principais. De um lado, os representantes dos setores progressista e democrático, e do outro, os representantes dos grupos conservadores. Os setores democráticos eram constituídos por entidades de caráter nacional, que participavam do Fórum em defesa da Escola Pública, defendiam a importância da vivência da democracia na escola por meio da participação da comunidade local na gestão escolar, como parte do processo formativo dos alunos. Partindo do entendimento de que para a construção de uma sociedade democrática a educação constituía-se no principal pilar e a participação no cotidiano escolar seria o começo para a aprendizagem da democracia, que se queria construir na esfera maior da sociedade.

O segundo grupo, ligado aos interesses privados, constituído por representantes do empresariado educacional e das escolas confessionais, opunha-se ao posicionamento do primeiro, em relação à ideia de gestão democrática e especialmente no aspecto da participação da comunidade. Para este grupo, a participação deveria se resumir na colaboração de alunos, famílias e professores com a direção das escolas ou mantenedoras dos estabelecimentos de ensino e não na tomada de decisões no âmbito da gestão escolar. Esse grupo combatia a ideia de gestão democrática, pois, para eles, esta se tornaria um empecilho à livre iniciativa, à

liberdade de aprender e de ensinar e seria contrariar a existência de um pluralismo de ideias e instituições.

O conceito de gestão incorporado foi o do primeiro grupo, no entanto, teve sua formulação alterada e apoiada pelos setores conservadores ficando restrito ao ensino público, excluindo o ensino privado. Concordo com Drabach (2013), ao mencionar que a permanência da gestão democrática do ensino público, na Constituição, representou uma conquista parcial. Paro (2007) destaca que a restrição da gestão democrática ao ensino público reforçou a ideia de que o ensino privado não precisaria cumprir o princípio da gestão democrática garantido pela Constituição, o que, para ele, colocou em xeque a ideia de construção de uma sociedade democrática, com o que concordo plenamente.

Já na década de 1990, em meio à reforma do Estado, a Lei 9394/1996, a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, segundo Araujo e Lima (2018), procurou traduzir a forma de efetivação do princípio da gestão democrática pelas escolas públicas, o que se deu de forma restritiva, deixando brechas para que os sistemas de ensino pudessem regulamentar, tendo como pretexto a observância do pacto federativo²⁷. Sobre princípio da gestão democrática, a LDB traz a seguinte redação nos seus artigos 3 e 14:

Art. 3 - o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...]

VIII – gestão democrática do ensino público na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;

[...]

Art. 14 – os sistemas de ensino definirão as normas da 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).

Ainda fazendo uso das análises de Araujo e Lima (2018), a LDB, como instrumento de materialização do estado neoliberal e de políticas educacionais neoconservadoras, caracteriza-se como um instrumento, que informa aspectos contraditórios, que dão margem a certa tensão, pois, se de um lado são encontrados avanços em relação ao reconhecimento da importância da

27 Para Sano e Abrucio (2013) pacto federativo consiste na divisão de poder e autoridade entre esferas de governo, garantida por um contrato maior – a Constituição –, tendo como principal característica a combinação entre autonomia e interdependência das partes. A atual CF (1988) em seu artigo 18, estabelece que “a organização político administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios todos autônomos nos termos desta constituição”. (BRASIL, 1988). Santos e Paz (2012) mencionam que definindo o município como ente federativo, pressupõe-se que foi facultado a este a emissão de normas e o estabelecimento de políticas, viabilizando a implantação de um regime de colaboração e superação do atrelamento a um sistema hierárquico entre as três esferas de poder.

gestão democrática, buscando de alguma forma regulamentar esse princípio; por outro, deixa de assegurar o que deveria ser considerado como perspectiva mais concreta da gestão participativa, que poderia ser verificada mediante a eleição direta de gestores educacionais. Ou seja, não foi firmado por parte da legislação educacional um compromisso real com os elementos promotores da gestão democrática. Pierozan e Werle (2018) fazem a seguinte observação:

[...] a democratização da gestão educacional no Brasil é antes um compromisso constitucionalmente estabelecido entre Estado e sociedade e não uma opção de governantes e administradores independentes da unidade federativa, desde que tratando da educação pública. No entanto, o fato de que tenhamos tantos documentos que necessitem reafirmar e referendar a gestão democrática demonstra que este compromisso tem dificuldade de ser materializado na maioria das escolas e das redes de ensino (PIEROZAN; WERLE, 2018, p. 49).

Paro (2007) ainda menciona que o princípio democrático se esgota no âmbito nacional e a responsabilidade de sua aplicação é repassada aos sistemas de ensino, o que significa dizer que caberá aos Estados e Municípios a decisão sobre colocar em prática ou não, aspectos muito importantes do princípio da gestão democrática, como a escolha dos dirigentes escolares, por exemplo.

Entendo, em acordo com Lima Araújo (2012), que existem dois modelos de gestão escolar, com dois projetos bem definidos, com características que se afastam, confundem e por vezes se aproximam, a saber: uma perspectiva gerencial e uma democrática. A análise feita por Lima, Prado e Shimamoto (2011) revela os elementos, que caracterizam cada um desses modelos e quais os seus propósitos:

O modelo de gestão escolar que tem sido implantado e implementado a partir de 1995 referenda ser um modelo diferente daquele em construção na década de 1980 do século XX. Naquele período a gestão intitulada “democrática” tinha, nas categorias descentralização, participação e autonomia, condições básicas para uma gestão que de fato contribuisse com a transformação da sociedade, superando um regime autoritário com vias à construção de um processo democrático. As políticas deste período primavam também pela manutenção de um espaço público. Entretanto, a partir de 1995 o modelo de gestão implementado nas escolas contribui para a construção de espaço privado na educação pública brasileira. Em tal modelo a comunidade compartilha a gestão para que o Estado se desobrigue da manutenção da escola pública. A participação nesta perspectiva configura-se em um engenhoso instrumento de colaboração e “fortalecimento” do Estado em relação a seu afastamento no que se refere à manutenção da educação formal. O princípio fundamental desta modalidade participativa está, não em controlar o Estado, mas em legitimar o controle que o mesmo passa a ter sobre a escola. (LIMA; PRADO; SHIMAMOTO, 2011, p.11).

Na distribuição das competências entre as diversas instâncias de governo, a LDB 9394/96 incube aos municípios a manutenção da educação infantil, tendo como prioridade o ensino fundamental. Aos Estados cabe colaborar com os municípios na oferta do ensino fundamental e manter como prioridade o ensino médio. À União, no exercício da coordenação nacional da política de educação, compete prestar assistência técnica e financeira aos estados, Distrito Federal e municípios, estabelecer diretrizes curriculares e realizar a avaliação do rendimento escolar de todos os graus de ensino, além de manter as próprias instituições de ensino que, juntamente com as escolas superiores privadas, compõem o sistema federal de ensino (SAVIANI, 2011).

Dentre as atribuições da União, destaca-se na LDB 9494/96 o disposto no inciso I do artigo 9: "elaborar o Plano Nacional de Educação, em colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios". (BRASIL, 1996). O parágrafo 1º do artigo 87 determina que:

A União, no prazo de um ano [...] encaminhará ao Congresso Nacional, o Plano Nacional de Educação, com diretrizes e metas para os dez anos seguintes, em sintonia com a Declaração Mundial de Educação para Todos²⁸ (BRASIL, 1996).

O Plano Nacional de Educação foi promulgado através da Lei no 10.172, em 9 de janeiro de 2001, para o decênio (2001-2010). Trazendo um diagnóstico da educação brasileira, apresentou diretrizes, objetivos e metas para serem alcançados a partir da realidade brasileira vigente. A gestão democrática do ensino surge logo nos objetivos e prioridades do plano:

Democratização da gestão do ensino público, nos estabelecimentos oficiais, obedecendo aos princípios da participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola e a participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 2001).

28 Conferência realizada na cidade de Jomtien, na Tailândia, em 1990, denominada Conferência Mundial sobre Educação para Todos, cujo objetivo era estabelecer compromissos mundiais para garantir a todas as pessoas os conhecimentos básicos necessários a uma vida digna, condição insubstituível para o advento de uma sociedade mais humana e mais justa. Participaram das discussões a Unesco e a Unicef, com apoio do Banco Mundial e de várias outras organizações intergovernamentais, regionais e organizações não-governamentais (ONGs). A Conferência de Jomtien resultou na elaboração de um dos documentos mundialmente mais significativos em educação, lançados a partir de sua realização: a Declaração de Jomtien ou Declaração Mundial sobre Educação Para Todos. Esse documento inclui definições e novas abordagens sobre as necessidades básicas de aprendizagem, as metas a serem atingidas relativamente à educação básica e os compromissos dos Governos e outras entidades participantes. Extraído do site: <https://www.educabrasil.com.br/conferencia-de-jomtien/> (acesso em 03/01/2022).

Constam neste Plano, nas diferentes etapas da educação, incentivos para gestão democrática, o que pode ser observado nos objetivos e metas, que serão apresentados no quadro, a seguir:

Quadro 9 – Incentivos para a gestão democrática no PNE (2001/2011)

ETAPA DA EDUCAÇÃO	OBJETIVO E META DE GESTÃO
Educação Infantil	Meta 16. Implantar conselhos escolares e outras formas de participação da comunidade escolar e local na melhoria do funcionamento das instituições de educação infantil e no enriquecimento das oportunidades educativas e dos recursos pedagógicos.
Ensino Fundamental	Meta 9. Promover a participação da comunidade na gestão das escolas, universalizando, em dois anos, a instituição de conselhos escolares ou órgãos equivalentes.
Ensino Médio	Meta 13. Criar mecanismos, como conselhos ou equivalentes, para incentivar a participação da comunidade na gestão, manutenção e melhoria das condições de funcionamento das escolas.
Educação Superior	Meta 22. Garantir a criação de conselhos com a participação da comunidade e de entidades da sociedade civil organizada, para acompanhamento e controle social das atividades universitárias, com o objetivo de assegurar o retorno à sociedade dos resultados das pesquisas, do ensino e da extensão.

Fonte: Elaborado pela autora a partir do PNE 2001/2011, Brasil 2001.

É somente no Ensino Fundamental, que são apresentadas as diretrizes para uma gestão democrática:

Reforçando o projeto político-pedagógico da escola, como a própria expressão da organização educativa da unidade escolar, surgem os conselhos escolares, que deverão orientar-se pelo princípio democrático da participação. A gestão da educação e a cobrança de resultados, tanto das metas como dos objetivos propostos neste plano, envolverão comunidade, alunos, pais, professores e demais trabalhadores da educação (BRASIL, 2001).

No que se refere ao financiamento e à gestão da educação, as diretrizes expõem o alicerce do princípio de autonomia e gestão democrática:

Deve-se promover a efetiva desburocratização e descentralização da gestão nas dimensões pedagógica, administrativa e de gestão financeira, devendo as unidades escolares contar com repasse direto de recursos para desenvolver o essencial de sua proposta pedagógica e para despesas de seu cotidiano. Finalmente, no exercício de sua autonomia, cada sistema de ensino há de implantar gestão democrática. Em nível de gestão de sistema na forma de Conselhos de Educação que reúnam competência técnica e representatividade dos diversos setores educacionais; em nível das unidades escolares, por meio da formação de conselhos escolares de que participe a comunidade educacional e **formas de escolha da direção escolar** que associem a garantia da competência ao compromisso com a proposta pedagógica emanada dos conselhos escolares e a representatividade e liderança dos gestores escolares (BRASIL, 2001, grifo nosso).

Borde e Bernardo (2015) destacam que, no final da vigência do PNE, o Ministério da Educação (MEC) lançou a Conferência Nacional de Educação (CONAE), cujo título era “Construindo o Sistema nacional de educação: O Plano Nacional de Educação diretrizes e estratégias de ação”, por meio de um documento base, que deveria ser discutido em conferências municipais, intermunicipais, estaduais até chegar a Conferência Nacional. O Objetivo dessas conferências, além de promover a discussão do documento, era a indicação de delegados para a etapa final que aconteceu de 28/03/2010 a 01/04/2010 em Brasília/DF. Esta etapa tinha como objetivo construir o alicerce para o novo PNE, que deveria ter validade de 2011-2020.

O Ministro da Educação, no período de construção do novo PNE, Fernando Haddad, ao submetê-lo à apreciação do Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, através da EM nº 33, de 03/11/2010, cita que:

A conferência – espaço privilegiado de discussão, avaliação e proposição de políticas – apresentou, em seu documento final, concepções e proposições voltadas a balizar o processo de construção do novo PNE. (BRASIL, 2010a, p. 25).

Dentre essas proposições, destaco o item 7, que trata da gestão democrática do ensino:

Gestão Democrática: referente aos sistemas de ensino e das instituições educativas, constitui uma das dimensões fundamentais que possibilitam o acesso à educação de qualidade como direito universal. A gestão democrática como princípio da educação nacional sintoniza-se com a luta pela qualidade da educação e as diversas formas e mecanismos de participação encontradas pelas comunidades local e escolar na elaboração de planos de desenvolvimento educacional e projetos político pedagógicos, ao mesmo tempo em que objetiva contribuir para a formação de cidadãos/ãs críticos/as e compromissados/as com a transformação social. Nesse sentido, deve contribuir para a consolidação de política direcionada a um projeto político-pedagógico participativo, que tenha como fundamento: a autonomia, a qualidade social, a gestão democrática e participativa e a diversidade cultural, étnico-racial, de gênero, do campo (BRASIL, 2010a, p. 25).

Em 15 de dezembro de 2010, o poder executivo encaminha a mensagem nº 701/2010 para o Congresso Nacional, com a seguinte redação:

Nos termos do artigo 61 da Constituição, submeto à elevada deliberação de Vossas Excelências o texto do projeto de Lei que Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências (BRASIL, 2010b).

Ao chegar no Congresso Nacional, este foi transformado em Projeto de Lei sob o nº 8035/2010. Em relação à gestão democrática do ensino, o tema ganhou metas e estratégias

próprias, como é o caso da meta 19 com duas estratégias que foi apresentado com a seguinte redação:

19. Garantir, mediante lei específica aprovada no âmbito dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, a nomeação comissionada de diretores de escola vinculada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à participação da comunidade escolar.

Estratégias:

19.1) Priorizar o repasse de transferências voluntárias na área da educação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios que tenham aprovado lei específica prevendo a observância de critérios técnicos de mérito e desempenho e a processos que garantam à participação da comunidade escolar preliminares à nomeação comissionada de diretores escolares;

19.2) Aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos de diretores escolares (BRASIL, 2010c, p.47).

Fazendo uso da análise de Bernardo e Borde (2016), entendo que, diferente do antigo PNE, o PL 8035/2010 não apresentou um diagnóstico da educação no Brasil, apenas uma Nota Técnica do MEC, que se propunha a diagnosticar de acordo com cada meta. No que concerne à Meta 19, ficou exclusivamente no processo de nomeação da direção, mostrando que existem diferentes formas de seleção, em todo o território brasileiro, que ocorrem por intermédio da eleição pela comunidade escolar, mecanismos mistos com pré-qualificação e participação da comunidade, seleção e eleição e também pela indicação política.

É importante ressaltar que o texto do Projeto de Lei foi alvo de constantes emendas, passando por consideráveis mudanças até a efetiva promulgação da Lei no ano de 2014. De acordo com Bernardo e Borde (2016), foram 3.365 emendas ao projeto até que fosse promulgada a Lei nº 13.005 em 24 de junho de 2014, no qual prevê na meta 19:

Assegurar condições, no prazo de 2 (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).

A gestão democrática veio atrelada a critérios técnicos de mérito e desempenho, vinculando a democracia à meritocracia e mesmo que seja feita a consulta pública à comunidade escolar, elegendo na democracia representativa, a pessoa escolhida estará diretamente vinculada a aspectos meritocráticos, que são diversos em cada canto do país diante da autonomia dos entes federados.

Diante desta constatação, faço uso da análise de Novais (2017), quando menciona que o atual PNE demonstra claramente uma perspectiva gerencial para escolha do diretor,

caracterizando assim a democracia gerencial, que defende práticas que não incentivam a essência de um processo de democratização. Considerando que este PNE estará em vigência até 2024, as orientações ainda permanecem em vigor. No entanto, pouco se constata de real efetivação de ações democráticas nas escolas públicas. Tendo ficado a cargo dos estados e municípios efetivarem essa política, passa-se a ver como se deu esse desenvolvimento no estado do Pará.

2.2.2 A gestão escolar no estado do Pará; uma análise a partir da Constituição Estadual de 1989, da Lei 6.170/98, do Plano Estadual de Educação e da Lei 7.855/2014.

No Estado do Pará, a Constituição Estadual (CE) promulgada no Palácio da Cabanagem em Belém/PA, em 5 de outubro 1989, e publicada em encarte do Diário Oficial do Estado (DOE) do Pará, em 6 de outubro de 1989, é a lei maior que rege o Estado, seu funcionamento, organização política e socioeconômica e foi assinada pelo governador Hélio da Mota Gueiros do PSDB.

Assim como aconteceu em âmbito nacional, a elaboração deste documento ocorreu em meio às mudanças estruturais do início da década de 80 e, embora apresente evidências dessas mudanças nacionais, registrou influências do contexto local, que foi marcado por um processo de lutas dos movimentos sociais e de educadores, entidades privadas e organizações não governamentais, em um movimento de disputas por um projeto de sociedade. Oliveira (2017) menciona que o contexto local, no Estado, foi caracterizado por um período de retrocessos e pressões do governo em relação à categoria docente. Muitas greves deflagradas pelo Sindicato dos professores nos anos 1987, 1988 e 1990 tiveram como pauta a valorização docente, a democratização da gestão escolar e as eleições diretas para a escolha dos diretores. As lutas dos movimentos sociais, em âmbito nacional e local, acarretaram transformações na legislação e na estrutura das escolas paraenses.

A CE/1989 estabeleceu em seu Art. 272, “a educação [...] é baseada nos princípios da democracia” (PARÁ, 1989) e no artigo 278, inciso III, alíneas “a” e “b”, a nomeação de diretor escolar a partir da lista tríplice encaminhada pelo Conselho Escolar à Secretaria de Educação:

III– os conselhos escolares que são órgãos de aconselhamento, controle, fiscalização e avaliação do sistema de ensino, a nível de cada estabelecimento escolar público ou naqueles que do poder Público recebam auxílios financeiros ou bolsas, constituindo-se crime de responsabilidade os atos que importem em embaraço ou impedimento de organização ou regular funcionamento desses colegiados, observado o seguinte:

- a) os conselhos terão seu funcionamento regulado em lei, e serão constituídos pelo diretor da escola, pela representação equitativa eleita dos especialistas em educação, professores, alunos que tenham, no mínimo, doze anos, pais de alunos, funcionários não docentes e comunidades onde se insere a escola;
- b) **fica o Poder Executivo obrigado a nomear o diretor da escola dentre os integrantes de lista tríplice encaminhada pelo Conselho Escolar** (PARÁ, 1989, p. 96, grifo nosso).

Neste dispositivo legal, o Conselho Escolar inicia uma participação mais ampla, tendo a alternativa de indicação do diretor escolar por meio de lista tríplice. A indicação do diretor escolar anteriormente era prerrogativa exclusiva das autoridades do Poder Executivo. No entanto, o fato do Conselho Escolar indicar três nomes e o poder Executivo escolher dentre esses, nas palavras de Dourado (2013), faz a escola ter uma forma precária de participação e limita a ação e o poder do Conselho Escolar e da comunidade em geral. Os poderes executivos, que praticam tais dispositivos, querem que o Conselho Escolar legitime suas “ações autocráticas” disfarçadas em ações que promovem a participação democrática da comunidade escolar.

Dando continuidade, destaco a Lei nº 6.170 de 15 de dezembro de 1998, que regulamenta o Sistema estadual de ensino, e também a gestão democrática do ensino público na educação básica, cujos princípios estão descritos no artigo 12:

Art. 12 - Fica assegurada a gestão democrática do ensino público na educação básica, com base nos seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes; III - progressivo grau de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira; IV - participação efetiva da comunidade escolar na escolha dos dirigentes (diretor e vice) dos estabelecimentos de ensino regular, nos termos do regulamento eleitoral (PARÁ, 1998).

Coelho (2009), por meio do trabalho desenvolvido à frente da Secretaria de Estado de Educação – SEDUC na época da publicação desta Lei, relata que a maior preocupação, naquele momento, era a alteração na CE, da alínea b, do artigo 278, “Fica o Poder Executivo obrigado a nomear o diretor da escola dentre os integrantes de lista tríplice encaminhada pelo conselho escolar” (PARÁ, 1989). Mesmo tendo sofrido diversas alterações, por meio de emendas, ao longo desses anos, a CE/89 até o momento desta pesquisa não recebeu nenhuma alteração na alínea b do artigo 278, desrespeitando assim a autonomia das escolas, prevalecendo ainda a lista tríplice. Segundo Coelho (2009), apesar dos princípios democráticos estarem prescritos na legislação, eles não se efetivaram de fato nas escolas

paraenses. A indicação pelo Poder Executivo para a direção de escolas estava enraizada em todo o Estado do Pará.

Tendo passado doze anos após a regulamentação do sistema estadual de ensino, em 2 de julho de 2010, por meio da Lei 7.441, é sancionado o primeiro Plano Estadual de Educação do Pará (PEE), que estabeleceu as eleições diretas para diretores das escolas. A seção II dessa Lei determina as diretrizes, objetivos e metas para a educação paraense, dentre elas o “[...] 2.7 – Fortalecimento da gestão democrática com eleição do gestor, Conselho Escolar e Organização Estudantil” que tem como um dos objetivos: 1.2 – Promover eleição direta para direção das unidades escolares, podendo concorrer pedagogos, licenciados plenos e profissionais técnicos graduados em nível superior com pós-graduação em educação, **com o fim da lista tríplice** (PARÁ, 2010, grifo nosso).

Oliveira (et.al 2011) destacam que antes da aprovação do PEE, a mudança se deu a partir de 2007, quando o então Secretário de Educação²⁹ do Estado à época determinou que fossem desenvolvidos estudos para o estabelecimento das eleições diretas para diretores escolares em toda a rede estadual de ensino.

Os debates promovidos pela SEDUC em 2007 possibilitaram, de acordo com o documento contendo a política de educação básica do Estado do Pará (2008), o diálogo entre 143 municípios em plenárias municipais e em doze Conferências Regionais. Sendo que, no mesmo ano, foi realizada a I Conferência Estadual de Educação que articulou instituições de ensino governamentais e não governamentais do Estado para a aprovação das diretrizes, metas e objetivos para a construção do Plano Estadual de Educação (PARÁ, 2008).

É importante ressaltar que todo esse movimento e a aprovação do PEE se deram no governo de Ana Júlia Carepa (2007-2011), do PT, primeira governadora do Estado, depois de mais de doze anos de governo tucano³⁰. Nesse período, diversas escolas realizaram eleições diretas para a escolha dos diretores, demonstrando que o processo de democratização das escolas da rede estadual de ensino no Pará estava caminhando.

29 A gestão da Secretaria de Estado da Educação, no Governo Ana Júlia Carepa (2007-2010) contou com a participação de 5 (cinco) Secretários de Educação, são eles: Prof. Mário Cardoso (2007), Profa. Iracy Gallo Ritzmann (2008 até agosto 2009), Profa. Dra. Maria do Socorro C. Coelho (setembro 2009 a maio 2010), Prof. Luis Cavalcante (maio 2010 a outubro 2010) e Ana Lúcia de Lima Santos (de outubro a dezembro de 2010) (OLIVEIRA et. al, 2011).

30 Os governadores que antecederam Ana Julia a parti de 1991 foram: Jader Barbalho, eleito pelo Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), de 1991 até 1994, sendo sucedido por Carlos Santos, do Partido Progressista Brasileiro (PPB), de 1994 até 1995, era o Vice-governador eleito que assumiu após a renúncia do titular. De 1995 até 1999 foi eleito Almir Gabriel, pelo Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), tendo sido reeleito permaneceu no cargo de 1999 até 2003. A partir de 2003 até 2007 foi eleito o governador Simão Jatene também pelo PSDB.

Fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Lista_de_governadores_do_Par%C3%A1 (acesso em 03/01/2022)

No ano de 2015, a Lei Estadual n. 8.186, de 23 de junho de 2015, modificou o PEE/2010, tendo como argumento, a redação presente no Art. 11:

Com vistas ao atendimento das disposições constantes do Art. 8º da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, face à dissonância de forma e especialmente com o objetivo de alinhar o Estado do Pará às políticas nacionais educacionais a serem desenvolvidas no próximo decênio, fica revogada a Lei nº 7.441, de 2 de julho de 2010 (PARÁ, 2015, p. 1).

Elaborada pela Assembleia Legislativa do Pará (ALEPA), essa Lei contou com a participação, em audiências públicas, da sociedade civil organizada, por meio do Fórum Estadual de Educação (FEE), do Conselho Estadual de Educação (CEE) e da SEDUC, conforme descrito no documento de apresentação (PARÁ, 2015).

Para Oliveira (2017), esse novo documento incorporou elementos que garantiram o fortalecimento das parcerias com entidades privadas, favorecendo a gestão gerencial nas escolas (princípios propagados na reforma administrativa ocorrida em 1995 no país). Embora não mencione como Meta ou estratégia, essa forma de gestão diverge da ideia de gestão democrática. Essa perspectiva de gestão gerencial compôs o documento final do PEE/2015, tendo sido sancionado pelo Governador Simão Jatene do PSDB. O texto do PEE/2015 diz que:

O diálogo construído entre o Estado e a Sociedade Civil visando à melhoria da qualidade da educação foi assegurado na Lei 7.441/2010, por intermédio do Pacto Pela Educação do Pará. Tal articulação propicia fortalecer o regime de colaboração entre Estado e Municípios, com a finalidade de enfrentar os problemas educacionais e vislumbrar possibilidades de transposição do nível de desempenho escolar em que se encontra o sistema de ensino paraense. **A participação efetiva da sociedade nas ações previstas no Pacto Pela Educação do Pará fortalece o exercício da democratização na educação, além de inserir parcerias público privada no desenvolvimento de programas e ações educativas**, cuja finalidade é ampliar as perspectivas de melhoria da qualidade do ensino (PARÁ, 2015, p. 6, grifo nosso).

O novo PEE conservou a modalidade de escolha do diretor por meio das eleições diretas e destacou que: “[...] no âmbito da Rede Estadual de Ensino, com o envolvimento e a participação da comunidade escolar na gestão da escola, **são garantidos os processos de eleição direta para diretores de escolas nas Redes Públicas de Ensino**” (PARÁ, 2015, p. 31, grifo nosso).

Assim como previsto no PEE anterior, a eleição direta garante a participação da comunidade escolar na escolha de seu representante. Lima (2013) menciona que, sem a participação, não é possível se construir uma escola democrática e deve envolver ativamente,

professores, alunos, pais de alunos, funcionários em geral, mas também outros setores e órgãos centrais, capazes de oferecer as condições financeiras objetivas, estruturais e pedagógicas para que a gestão se materialize.

Reforçando o que prevê o PNE/2014, o PEE/2015, em sua Meta 19, tem como finalidade o fortalecimento da gestão democrática na escola pública e pretende:

Assegurar condições, no prazo de 2 (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 (PARÁ, 2015, p. 30).

Além de determinar o prazo para efetivação da gestão democrática, o PEE/2015 apresenta 13 estratégias, na qual destaco a estratégia 19.13, que aponta a eleição direta como a forma de escolha do diretor da escola, e diz: “promover eleição direta para direção das unidades escolares, nos termos da legislação vigente” (PARÁ, 2015, p. 31). Assim como aconteceu em nível nacional, no estado do Pará esse prazo expirou e não houve mais mobilização da comunidade escolar para discutir as diretrizes da gestão democrática no estado.

Outro documento que merece atenção é a Lei Estadual n. 7.855, de 12 de maio de 2014 (publicada no DOE n. 32.641, de 14 de maio de 2014). Foi elaborado e aprovado pela ALEPA e sancionado pelo Governador Simão Jatene do PSDB. Esta lei institui e disciplina o processo de eleições diretas para Diretor e Vice-Diretor de unidade escolar da Rede Estadual de Ensino. O artigo 3 determina as condições em que a unidade escolar deve se encontrar para estar apta a realizar as eleições:

Art. 3º Para realizar as eleições diretas, a unidade escolar deve atender às seguintes condições:

- I - ato regulatório em dia junto ao Conselho Estadual de Educação;
- II - Conselho Escolar regularizado e adimplente, com comprovação da área financeira da Secretaria de Estado de Educação;
- III - Projeto Político Pedagógico da Escola atualizado.

Parágrafo único. As escolas que não atenderem aos incisos do artigo acima terão os cargos de Direção e Vice-Direção preenchidos por ato discricionário do Secretário de Estado de Educação, até a implementação das condições estabelecidas nos referidos dispositivos. (PARÁ, 2014).

O artigo 20 disciplina o tempo de mandato do diretor, a saber: “O período de mandato do Diretor e do Vice-Diretor será de três anos, a contar da data de publicação da Portaria no Diário Oficial do Estado do Pará (PARÁ, 2014).

Neste sentido, concordo com a análise de Barbosa (2019), quando menciona que, no plano legal e teórico, a gestão com a participação da comunidade está garantida por meio do Conselho Escolar e das eleições diretas para diretores. Mas a materialização da participação é dificultada pela falta de meios, instrumentos e incentivos para realizá-la. Existe uma distância considerável entre as Leis, a sua aplicabilidade e o seu cumprimento. Desse modo, as contradições das determinações legais abrem precedentes para as distorções ou até a não realização dos procedimentos democráticos.

Tendo como pano de fundo a análise do desenvolvimento da gestão escolar no estado do Pará, passarei a discorrer no próximo ponto sobre o desenvolvimento da gestão escolar como política no município de Belém, capital do estado do Pará.

2.2.3 A gestão escolar no município de Belém; análise a partir da Lei Orgânica, Estatuto do Magistério, da Lei 7.722/94 que cria o Sistema Municipal de Educação, do Plano Diretor e do Plano Municipal de Educação.

Belém foi fundada em 12 de janeiro de 1616, com o nome de Forte do Presépio por Francisco Caldeira Castelo Branco. O vilarejo que foi se formando no entorno do Forte foi chamado de Feliz Lusitânia tendo sido elevado ao status de município quando recebeu o nome de cidade de Santa Maria de Belém do Pará. Logo depois, foi chamada de Santa Maria do Grão-Pará, Santa Maria de Belém e, por último, Belém – Capital do Estado do Pará³¹.

O município é composto por uma parte continental e outra insular. A área continental inicia-se às margens do Rio Guamá e Baía do Guajará, fazendo fronteira com o município de Ananindeua. A área insular é formada por 39 ilhas, onde se destaca a ilha de Mosqueiro, a maior em extensão territorial, seguida das ilhas de Outeiro e de Cotijuba (BELÉM (PA), 2015). A densidade demográfica é de 1.315,26 hab/km² com população estimada para 2020 de 1.499.64 habitantes³².

Os documentos legais selecionados para este estudo, que regulamentam a gestão escolar do município, serão analisados seguindo a ordem cronológica da sua publicação, os quais são: Lei orgânica do município (LOM) de 1990, Estatuto do Magistério; Lei Ordinária n. 7.528, de 5 de agosto de 1991, Lei n. 7.722, de 7 de julho de 1994; que cria o Sistema

31 Informações retiradas do site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/historico> (acesso em 17/01/2021)

32 Idem. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/belem/panorama> (acesso em 17/01/2021)

Municipal de Educação e estabelece a constituição dos diretores escolar, o Plano Diretor (PD) de 2008 e o Plano Municipal de Educação de 2015.

A Lei Orgânica do Município de Belém (LOM), de 30 de março de 1990, foi elaborada em meio às lutas, no cenário nacional, pela redemocratização do país que se iniciou na década de 1980. É um reflexo da CF/1988, quando todos os municípios ganharam status de ente federado, conforme está expresso no Art. 18: “A organização político administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos [...]” (BRASIL, 1988).

A LOM/1990 de Belém foi produzida na Câmara dos Vereadores e foi assinada pelo Prefeito de Belém Manoel Augusto Costa Rezende, do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB), que assumiu, à época, o lugar do Prefeito eleito Sahid Xerfan, o qual renunciou ao cargo para concorrer às eleições para o governo do Estado do Pará (OLIVEIRA, 2017). É a lei maior do município e tem o objetivo de organizá-lo e regê-lo. Este documento aponta a gestão democrática como um dos princípios do ensino municipal, conforme redação do Artigo 207, que diz: “O ensino municipal será ministrado com base nos seguintes princípios: [...] VI – gestão democrática no ensino público, estabelecida na forma da lei; [...]” (BELÉM (PA), 1990), seguindo a mesma determinação da CF/1988.

A LOM/1990 no *caput* do Art. 252, inciso III diz que:

Art. 252. O Poder Executivo submeterá à aprovação da Câmara Municipal, no prazo máximo de trezentos e sessenta dias, contados da vigência desta Lei, projetos de lei estruturando o sistema municipal de ensino, em que constará, obrigatoriamente, a organização administrativa e técnico-pedagógica do órgão municipal de educação, bem como, projetos de leis complementares que instituem:

[...]

III – a organização da **gestão democrática do ensino público municipal**; (BELÉM (PA), 1990 grifo nosso).

A LOM/1990 estabeleceu a criação do Sistema de Educação por meio de lei específica, determinando a SEMEC como órgão do executivo e o Conselho Municipal de Educação (CME) como órgão normativo e fiscalizador, conforme Art. 213 que diz:

Art. 213. O sistema de ensino municipal será instituído por lei e constituído pelo órgão executivo, representado pela Secretaria Municipal de Educação, com seus órgãos de apoio técnico-pedagógico, e órgão normativo, representado pelo Conselho Municipal de Educação que também exercerá a ação fiscalizadora do sistema (BELÉM (PA), 1990).

A LOM/1990 faz referência ao Conselho Escolar, caracterizando-o como uma instância de decisão e poder na escola. O Art. 215 determina que:

As escolas da rede pública componentes do Sistema Municipal de Ensino deverão ter em sua estrutura, um Conselho Escolar com funções deliberativa e consultiva com os serviços técnicos de supervisão educacional, orientação educacional, médico, psicológico, entre outros, que, articulados, trabalhem em prol de uma educação global e qualitativa (BELÉM (PA), 1990).

O Conselho Escolar, neste dispositivo, é parte da estrutura escolar com funções deliberativas e consultivas, possibilitando, no plano legal, a garantia da gestão compartilhada entre o diretor da escola e o Conselho Escolar. Para Oliveira (2017), essa garantia foi resultado das lutas dos movimentos de educadores que, no Pará, por meio do sindicato dos trabalhadores em Educação, exigiram tais medidas do Poder Executivo, mediante as pressões e greves da categoria.

A LOM/1990, no Art. 216, determina a criação do Conselho Municipal de Educação e destaca no parágrafo único:

Art. 216. O Conselho Municipal de Educação será criado por lei devendo ter o caráter normativo e consultivo da Educação no Município, e será composto, paritariamente, por membros do Executivo e por representantes da sociedade civil organizada.

Parágrafo Único. A lei definirá os deveres, as atribuições e as prerrogativas do Conselho Municipal de Educação, bem como a forma de eleição e a duração do mandato de seus membros (BELÉM (PA), 1990).

Esse artigo aponta que o Conselho de Educação tem caráter normativo e consultivo. Fica evidente que a LOM/1990 fornece os parâmetros legais para a implementação da autonomia do Sistema de Educação e da gestão escolar compartilhada. Apesar de abordar princípios da gestão democrática, como autonomia e participação, este documento não define as modalidades de provimento para a escolha do diretor escolar, mas sinaliza a criação de outros mecanismos legais que abordarão a gestão escolar.

O segundo documento legal é a Lei Ordinária n. 7.528, de 5 de agosto de 1991, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério (EM) do Município de Belém. Esse documento no Art. 3º, inciso V, propõe a escolha do diretor escolar por meio das eleições diretas com a seguinte orientação: “V– pela organização da gestão democrática do ensino público municipal, **através de eleição direta para diretores das escolas, através de lista múltipla** a ser regulamentada por lei específica” (BELÉM (PA), 1991, grifo nosso).

Mesmo este documento tendo sido resultado do movimento de luta dos educadores, o texto legal estabeleceu a eleição direta vinculada à lista quíntupla. Ou seja, ao final do processo eletivo, o Conselho Escolar apresenta cinco nomes mais votados, para que o (a) Secretário (a) de Educação escolha quem vai assumir a direção da escola, o que acaba descaracterizando o processo democrático, ficando incoerente e tendenciosa a determinação legal. O EM/1991 nos Art. 7º e 8º determina que:

Art. 7º - Os cargos em comissão de Diretor e Vice-Diretor de Unidades Escolares serão exercidos por funcionários ocupantes de cargo do Magistério, com habilitação específica em Pedagogia-Administração Escolar, que possua no mínimo dois anos de experiência profissional no Magistério.

Art. 8º - O Diretor e Vice-Diretor, no exercício de suas funções, deliberarão em conjunto com o Conselho Escolar nas matérias definidas em regulamento, que estabelecerá a sua composição, competência e o seu funcionamento (BELÉM (PA), 1991).

O artigo 7º especifica quem são os funcionários que podem assumir o cargo de diretor e vice-diretor, restringindo aqueles com formação em Pedagogia com habilitação em Administração Escolar e com experiência profissional mínima de dois anos no Magistério. De acordo com o artigo Art. 4º deste Estatuto, a experiência no Magistério envolve “As atividades [...] Administrador Escolar, Orientador Educacional, Supervisor Escolar e Docente” (BELÉM (PA), 1991). O artigo 8º reforça a perspectiva da gestão compartilhada quando determina que o diretor e vice-diretor deliberarão, em conjunto com o Conselho Escolar e serão participantes ativos da sua composição, competência e funcionamento.

No que diz respeito à nomeação, o Art. 16 traz a seguinte redação: “Art. 16. **Os cargos em comissão de Diretor e Vice-Diretor são de livre nomeação e exoneração pelo Chefe do Poder Executivo**, observado quanto à nomeação o disposto nos arts. 3º e 7º desta Lei”. (BELÉM (PA), 1991, grifo nosso).

Constato, aqui, uma certa incoerência dos artigos 7º e 16º com o artigo 3º, pois ambos definem o cargo de diretor escolar como cargo em comissão, sendo, portanto, de livre nomeação e exoneração pelo Poder Executivo. Concordo com Oliveira (2017), quando menciona que, neste sentido, são pautados alguns dos argumentos da Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI), que é quando um dispositivo legal atrela a função de diretor ao Cargo Comissionado e de confiança, mas, contraditoriamente, promove a eleição direta. Dessa forma, o Art. 7º, compromete os artigos que tratam sobre eleição direta, pois os tornam inconstitucionais, passíveis de ADI, incongruentes, incoerentes e tendenciosos para com o processo de democratização da gestão.

Ainda fazendo uso dos estudos realizados por Oliveira (2017), quando o texto legal apresenta a indicação como prerrogativa do Poder Público Executivo e por meio da lista quintupla o Secretário de Educação escolhe o diretor, afirma-se que a modalidade eleição direta é incompatível com a modalidade indicação. Dessa forma, o cargo/função de diretor ou é eletiva ou é em comissão – de confiança e de livre indicação e exoneração do Poder Executivo. As duas coisas ao mesmo tempo são no mínimo uma incoerência. Essa situação contraria os princípios da gestão democrática, pois deixa claro o interesse do Poder Executivo em agir, quando for do seu interesse, exonerar ou indicar diretores que mais atendam aos requisitos da gestão municipal, sem que a comunidade possa manifestar-se.

Ainda nos anos 90, foi aprovada a Lei n. 7.722, de 7 de julho de 1994, que dispõe sobre a criação do Sistema Municipal de Educação (SME) de Belém. Essa lei tem como fundamento, o Art. 211 da CF/1988, o Art. 279 da CE/1989 e o Art. 211 da LOM/1990. Essa lei foi instituída pela Câmara dos vereadores e sancionada pelo Prefeito Hélio Mota Gueiros do Partido da Frente Liberal (PFL).

Esta lei traz a regulamentação da composição do Conselho Municipal de Educação (Art. 4º) e institui a autonomia das escolas (Art. 12º), determinando a composição e atribuição do Conselho Escolar. No que se refere ao diretor escolar, o Artigo 15 apresenta a função deste que é de “liderar o projeto pedagógico próprio e a de sustentar e fomentar o necessário manejo e construção de conhecimento no ambiente escolar” (BELÉM (PA), 1994), sendo auxiliado por técnico formado em administração escolar. O documento não trata da figura do vice-diretor. Em relação à escolha do diretor, os artigos 16 a 18 trazem as seguintes determinações:

Art. 16 - Os Diretores de Escolas serão constituídos em duas fases integradas, sendo a primeira um processo seletivo técnico destinado a averiguar os conhecimentos relativos à competência formal implicada no projeto pedagógico próprio, e a segunda um processo eletivo do qual participarão docentes, técnicos e funcionários da escola, mais os respectivos pais dos alunos, sendo os votos paritários.

Art. 17 - Poderão candidatar-se todos os docentes da rede municipal, apresentando-se, após vencimento processo seletivo técnico, os candidatos ao processo eletivo, a realizar-se num mesmo dia para todo o município, dentro de um quadro de distribuição por escola, devendo-se obter pelo menos 2 (dois) candidatos por escola.

Parágrafo Único - Não ocorrendo o número mínimo de 2 (dois) candidatos em qualquer escola, o Diretor será nomeado pelo Secretário Municipal de Educação, com o mandato previsto no art 18.

Art 18 - O candidato que obtiver maior número de votos ocupará o cargo, após nomeação pelo Secretário Municipal de Educação tendo mandato de 3 (três) anos e podendo submeter-se a novo processo seletivo/eletivo (BELÉM (PA), 1994).

Com base nessas orientações, as eleições diretas ocorrerão em duas fases integradas, uma seletiva (a ser encaminhada pela SEMEC) e outra eleitoral (a ser direcionada pelo Conselho Escolar). O Art. 17 definiu a eleição direta somente às escolas que apresentarem no mínimo dois candidatos. Nos casos em que apenas um candidato se apresente, conforme Parágrafo Único do Art. 17, o Secretário de Educação indicará livremente o diretor da escola. Pode-se identificar aqui duas modalidades de escolha do diretor – a eleição direta e a indicação – a primeira condicionada a, no mínimo, dois candidatos, caso contrário entra em ação a indicação pelo Poder Executivo. O tempo de mandato do diretor eleito será de 3 (três) anos, podendo este ser reeleito.

Essas regulamentações permanecem em vigor e todo o processo seletivo deve ser conduzido e supervisionado pela SEMEC, cabendo a esta fixar as regras tanto para o processo seletivo, quanto para o processo eletivo, conforme determinações presentes no Art. 21. O artigo 22 determina a exigência de dedicação integral ao trabalho para o exercício da função do diretor.

O que posso constatar é que esta regulamentação foi bastante avançada para sua época, considerando que foi aprovada antes da LDB/1996 e levando em conta que a educação do País, naquele momento, tinha como diretriz a LDB/1971, a qual não tratava da autonomia da escola, muito menos previa mecanismos de democratização da gestão. A lei 7.722/1994 tomou a CF/1988 como parâmetro para adotar tais princípios.

A grande incoerência deste dispositivo legal está no fato de prever tanto a eleição direta como a indicação do Poder Executivo, caso não haja concorrência para o cargo/função de diretor na escola, ou se somente um candidato se habilitar para participar do processo seletivo e eleitoral, não poderá concorrer ao pleito, mesmo que este único candidato seja apoiado pela comunidade escolar. Essa lei, no Art. 41, revogou a lista quádrupla prevista no Art. 42 do EM/1991 que a determinava.

Um elemento que é importante mencionar, no que se refere à aplicação da Lei 7.722/94 no Município é que somente no ano de 2013, no início do governo do Prefeito Zenaldo Coutinho (PSDB), estando a frente da SEMEC como Secretária municipal de educação a senhora Nelly Cecília Paiva Barreto da Rocha, foi publicado no Diário Oficial do Município (DOM) nº 12.438, de 23 de outubro de 2013, portaria de nº 2145/2013/GABS/SEMEC, que dispõe sobre o processo de eleição dos diretores das escolas da Rede Municipal de Educação. Neste documento, é mencionado o Art. 21 da Lei nº 7.722/94, com o respaldo dos Art. 64 e 67 da LDBN e Art. 14 da resolução CNE/CP 1/2006, para apresentar as orientações para a eleição do diretor escolar.

O pleito se desenvolveu em duas fases; a primeira fase de habilitação com entrega de comprovação de curso de pós-graduação, currículo comprovado e projeto de gestão, de acordo com o modelo fornecido pela SEMEC. O processo de habilitação também foi acompanhado por uma prova escrita, sendo obrigatória a realização por todos os candidatos e sendo este aprovado nesta primeira fase, estaria apto para participar da segunda fase que seria o processo eleitoral sendo este organizado e conduzido pelos conselhos escolares das escolas.

O artigo 11 desta portaria seguiu as orientações da Lei 7.722/94 para as escolas que não apresentassem 2 (dois) candidatos à direção.

Art. 11. Não ocorrendo o número mínimo de 02 (dois) candidatos em qualquer escola, o diretor será nomeado de acordo com indicação da Secretária Municipal de Educação, com mandato previsto no Art. 18 da Lei n. 7.722/94, atendendo o disposto no Art. 3º desta Portaria (BELÉM (PA) 2013).

E foi o que aconteceu para as escolas que não participaram do processo eleitoral por não ter candidato ao pleito. Das 64 escolas de ensino fundamental da época, apenas 35 realizaram eleição, de acordo com a Portaria de nº 2233/2013 – GABS, publicada no DOM nº 12.451 de 12 de novembro de 2013. Dentre essas 35 escolas, que tiveram os nomes dos candidatos à direção publicado nesta Portaria, 18 escolas apresentaram apenas um único candidato à eleição. Na seção 4 desta tese, será verificado se estes 18 candidatos foram ou não nomeados pela Secretária de Educação ou se houve outras nomeações.

Seguindo com a análise da legislação, que aborda a gestão escolar do município de Belém, em 2008, foi elaborado o Plano Diretor (PD) do município, que foi aprovado próximo das eleições municipais. O PD é a lei municipal que organiza o crescimento e o funcionamento da cidade, para garantir aos moradores do município um lugar adequado para residir, trabalhar e viver com dignidade³³. Oriundo de discussões sistematizadas pela Câmara dos Vereadores, submetidas a seções de audiências públicas. As propostas advindas dessas audiências são avaliadas pela Câmara Municipal, que decide se entra ou não no documento final. O último passo é a assinatura do Prefeito da cidade. O PD/2008 de Belém está amparado pela Lei n. 8.655, de 30 de julho de 2008 e foi assinado no mesmo dia e ano pelo Prefeito Duciomar Gomes da Costa do Partido Trabalhista Brasileiro (PTB) e tem vigência de dez anos.

O PD/2008, assim como a LOM/1990 de Belém, garantiu legalmente o princípio democrático do ensino, associando-o à participação popular, conforme redação do Art. 14,

33 Fonte: <http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/paginas/documentobase.php>. (acesso em 18/01/2021)

que estabeleceu a garantia da gestão democrática contando com a participação da comunidade escolar, dizendo:

V– garantir a gestão democrática no sistema de ensino no Município de Belém, por meio da participação de representantes dos educadores e da sociedade civil, em especial da comunidade escolar, nos conselhos de caráter deliberativo e fiscalizador; [...] (BELÉM (PA), 2008, p. 9-10).

Esse dispositivo não prevê de que forma será efetivada a gestão democrática e nem quais investimentos a SEMEC fará em favor desse processo no Sistema de Ensino, bem como não há determinação da forma de provimento da função de diretor escolar.

Por fim, em 2015, é aprovado o Plano Municipal de Educação (PME) de Belém, por meio da Lei nº 9.129 de 24 de junho, publicada no DOM n. 12.834, de 24 de junho de 2015, o qual decorreu das exigências e prazo estabelecido pelo PNE/2014 e cujas diretrizes e metas apresentam aproximação com o estabelecido pelo PNE 2014-2024. Este documento foi elaborado por equipe formada por técnicos e professores da Secretaria de Educação junto com entidades não governamentais e movimentos sociais e de educadores.

O PME/2015, com vigência de dez anos, tem como objetivo planejar metas e ações educativas para o município em curto, médio e longo prazo. (BELÉM (PA), 2015). A Lei que aprova o PME foi assinada pelo Prefeito Zenaldo Rodrigues Coutinho Junior do PSDB. O Art. 2º estabelece as diretrizes e em seu inciso X determina a “difusão dos princípios da equidade, do respeito à diversidade e à **gestão democrática da educação.**” (BELÉM (PA) 2015, grifo nosso).

O documento é composto por 20 metas. Em cada meta é apresentada uma análise situacional para, em seguida, listar as estratégias. A Meta 7, em sua Estratégia 7.16, traz a seguinte redação:

7.16 garantir a participação da comunidade escolar no planejamento, na aplicação e no controle de recursos financeiros advindos de transferência direta às escolas, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática, a partir da vigência do PME (BELÉM (PA), 2015, p. 51-52).

Essa Estratégia reafirma a participação da comunidade escolar, na gestão dos recursos da escola, mas não especifica de que forma se dará essa participação. Já a Meta 19 determinou:

Assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos e desempenho e à consulta

pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (PME, 2015, p. 84-85).

O que difere esta meta da do atual PNE/2014-2024 é a retirada da palavra “méritos” que não consta no PME/2015. Outro elemento que merece destaque é a análise situacional da Meta 19, que destaca a eleição direta como um instrumento importante no processo de democratização da escola, mas não o incluiu como Meta ou Estratégia a ser alcançada.

Na Educação Básica a questão da gestão democrática pode ser considerada a partir da instituição de instâncias representativas ou legais, como os Conselhos Escolares e os Conselhos de Educação do Município e do Estado. **Outro ganho no que se refere à participação da sociedade são os processos de eleição direta para diretores de escolas nas Redes Públicas de Ensino.** Tais práticas não garantem um processo democrático de gestão, mas são passos importantes nessa direção (BELÉM (PA), 2015, p. 86, grifo nosso).

O PME/2015 apresenta doze estratégias para efetivação da meta 19, dentre as quais se destacam: a criação de uma lei específica para discipliná-la no período de dois anos após a aprovação do PME; garantia de formação continuada aos conselheiros escolares; fortalecimento dos Conselhos Escolares como instrumento de fiscalização e participação; garantia da participação dos pais e dos demais profissionais da educação na elaboração do Projeto Político Pedagógico; fortalecimento da autonomia pedagógica administrativa e gestão financeira das instituições públicas; garantia da participação em programas nacionais de formação de diretores; promoção de parceria com IES para oferecimento da formação continuada de diretores em nível de pós-graduação; fortalecimento do Conselho Municipal de Educação como instrumento de participação e fiscalização e participação de reuniões para organização e implementação do Sistema Nacional de Educação em regime de colaboração entre os entes federados.

Como foi possível constatar, nas estratégias não há ênfase para as eleições diretas para diretores escolares e nem como será a escolha do diretor da escola. O texto apenas referenda a importância da eleição direta, como instrumento democratizador das relações de poder, mas não o define, nem como Meta, nem como Estratégia a ser garantida ao longo de sua vigência e não há indicação de uma forma de escolha do diretor escolar que concilie com o processo de democratização da gestão da escola.

O que fica evidente mediante as análises do desenvolvimento das políticas de gestão escolar, tanto em nível nacional quanto local, levando em consideração o contexto da lógica neoliberal e da perspectiva gerencial para a gestão pública, é que não há incentivos concretos para a efetivação da gestão democrática enquanto política nacional, ficando restrita apenas a

documentos. Parece não haver interesse por parte dos gestores estaduais e municipais para que seja materializada a gestão democrática, por meio da eleição direta do diretor escolar, e nem há incentivos para que haja participação da comunidade escolar por meio do Conselho Escolar ou por outras formas de participação que são previstas em lei, tais como grêmios estudantis, associação e pais dos alunos, entre outros. É importante compreender melhor os elementos que caracterizam a gestão democrática e de que forma o diretor escolar pode contribuir para sua efetivação. Esses aspectos serão trabalhados na próxima seção.

3 A GESTÃO DA ESCOLA PÚBLICA E O DIRETOR ESCOLAR

A análise feita sobre a configuração do Estado, na seção anterior, revelou que a vida em sociedade requer organização fundamentada num contexto social e histórico que, no mundo contemporâneo, é constituído a partir de um contrato social articulado pelo Estado. Este contrato se manifesta cotidianamente no modo como se produzem e se desenvolvem, na sociedade, as práticas e as relações econômicas, sociais, políticas e culturais.

Gramsci (2012), em seus estudos, afirma que todo Estado possui uma função educadora, na medida em que atua como movimento para criar uma nova sociedade, um novo tipo de cidadão: “O Estado deve ser concebido como educador na medida em que tende precisamente a criar um novo tipo ou nível de civilização” (GRAMSCI, 2012, p. 28).

Dessa forma, se a educação é função do Estado no sentido gramsciano, é importante ter consciência dos mecanismos que o Estado usa para promover e organizar a sociedade, bem como conhecer e analisar as formas e relações de poder instituídos no seu interior. Uma dessas formas é a democracia que de acordo com Coutinho (1980) é vista como um valor universal, construído historicamente e carregado de lutas, conflitos e disputas.

Partindo da compreensão de que a educação pública está inserida em um processo maior de organização social, é necessário entender o conceito de democracia presente na regulamentação da forma democrática de gestão escolar e quais as implicações desse tipo de gestão para o trabalho do diretor. Dessa forma, farei uma análise da gestão democrática como princípio para a escola pública, destacando os conceitos de democracia e sua relação com a educação, delineando também os elementos da gestão democrática, os instrumentos da gestão instituídos para a escola pública juntamente com as características da atuação do diretor e as formas de provimento.

3.1 Gestão democrática como princípio constitucional para a escola pública

Tendo sido mencionado, anteriormente, a gestão democrática é um dos princípios constitucionais do ensino público, segundo o art. 206 da CF/88 e da LDB n. 9394/96. Para Adrião e Camargo (2007), o termo princípio é empregado para designar, na norma jurídica escrita, os postulados básicos e fundamentais presentes em todo Estado de direito. São as afirmações gerais no campo da legislação a partir das quais devem decorrer as demais orientações legais. São os princípios que norteiam o detalhamento dos textos constitucionais e por se constituírem nas diretrizes para futuras normalizações legais, eles não podem ser

desrespeitados por nenhuma medida governamental ou pela ação da sociedade civil, tornando-se numa espécie de referência, para validar legalmente as normas que deles derivam.

Nesse sentido, fazendo uso das análises de Pierozan e Werle (2018), é possível considerar que, teoricamente, a gestão democrática do ensino já estaria posta e estaria presente na rotina das escolas brasileiras, pois se está falando de documentos que norteiam a educação brasileira nos últimos 33 anos. No entanto, é importante ponderar que a democratização da gestão educacional, no Brasil, é antes um compromisso constitucionalmente estabelecido entre Estado e Sociedade e não uma opção de governantes e administradores. O fato haver tantos documentos que necessitem reafirmar e referendar a gestão democrática, demonstra que este compromisso tem dificuldade de ser materializado na maioria das escolas e das redes de ensino.

Diante desta constatação, entende-se que é importante compreender e analisar os elementos conceituais da gestão democrática, pois irão proporcionar uma aplicação mais efetiva dos princípios constituintes desse modelo de gestão educacional, além de revelar as motivações políticas e ideológicas. O primeiro passo é saber o significado da palavra democracia e a sua relação com a educação.

3.1.1 Democracia e Educação: os desafios dessa relação

Compreender o conceito e a relação entre democracia e educação e os reflexos desse conceito na gestão escolar não é uma tarefa muito fácil, tendo em vista as diversas definições do termo democracia. Esse problema se deve ao fato de se viver em uma sociedade dividida em classes sociais antagônicas que procuram interpretar o mundo de acordo com os seus interesses e mentalidade.

O ponto de partida se dá a partir da perspectiva do trabalhador, que é aquele que possui interesses antagônicos ao dos grupos dominantes por estar submetido a uma condição de dominação e buscar superá-la. É importante esclarecer que a palavra trabalhador não faz referência apenas ao trabalhador braçal ou àquele envolvido apenas no trabalho industrial. Trabalhador dentro da perspectiva que aqui se utilizará é todo aquele que, para sobreviver nesta sociedade, tem que vender a um empregador a sua força de trabalho física ou mental. Também quando se fala de grupos dominantes, é importante ponderar que esses grupos não são homogêneos sob todos os pontos de vista, mas têm interesses coincidentes quando numa condição de oposição aos interesses dos trabalhadores.

Dessa forma, concordo com Paro (2016), quando diz que, ao falar do ponto de vista dos trabalhadores, tem-se como premissa o fato de que dos grupos dominantes não se pode esperar nenhuma iniciativa de transformação em favor das camadas dominadas (e nosso caso, no que refere à escola) sem pressão por parte dos interessados.

Sendo assim, será iniciada análise pelo conceito etimológico da palavra democracia, que é composta por dois substantivos gregos: *dêmos* e *krátos*. Fazendo uso da definição de Bovero (2002), *kratos* significa força, solidez, capacidade de afirmar-se o poder político, ou seja, o poder de tomar decisões coletivas atribuído àquele sujeito que, em uma comunidade, determina as escolhas públicas. Já *dêmos*, de forma genérica, significa povo. Pode-se dizer que “democracia é o regime político em que o povo exerce o poder” (BOVERO, 2002, p. 16). A origem desse conceito remonta ao contexto da Grécia antiga, sobretudo na cidade de Atenas, o berço do exercício da democracia direta, nos séculos V e IV a.C. No entanto, o conceito e a prática da democracia foi se desenvolvendo, evoluindo e assumindo novos formatos e práticas.

Para Bobbio (2007), o conceito de democracia pertence a um sistema de conceitos estabelecido pela teoria das formas de governo e não é possível compreender sua natureza específica, senão por meio da relação com os demais conceitos desse sistema. Tendo como parâmetro a história do pensamento político e usando uma configuração denominada de tripartida, seu uso pode ser “descritivo (sistemático), prescritivo (axiológico) e histórico” (p. 135). Esses aspectos estão sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 10 – A democracia nas teorias das formas de governo

TIPOS DE USO	CARACTERÍSTICAS	PRINCIPAIS TEÓRICOS
Descritivo ou sistemático	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Refere-se a uma das três possíveis formas de governo (as outras duas são a monarquia e a aristocracia), sendo classificadas de acordo com o número diverso de governantes. ✓ É a forma de governo na qual o poder é exercido por todo o povo, ou pelo maior número, ou por muitos. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Na Antiguidade, é uma tipologia utilizada por Heródoto, retomada por Platão (<i>Político</i>) e sistematizada por Aristóteles (<i>Política</i>). ✓ Na Idade Média, apesar da predominância das formas monárquicas, pode ser encontrada em autores como Marsílio de Pádua (<i>Defensor Pacis</i>). ✓ Na Modernidade, reaparece mais como debate sobre a república do que propriamente sobre a democracia, em pensadores como Maquiavel (<i>Discursos sobre a primeira década de Tito Lívio</i>), Bodin (<i>De la République</i>), nas obras políticas de Hobbes, Spinoza, Locke, Vico (<i>La Scienza Nuova</i> e <i>Il Diritto Universale</i>) e, com particular atenção não à

		titularidade, mas ao exercício do poder soberano, no <i>Contrato Social</i> de Rousseau.
Prescritivo ou axiológico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ A democracia pode ser considerada como parte das demais formas de governo, incluindo-se a ela um valor, seja positivo ou negativo. ✓ Estende-se ao problema de saber se ela é melhor ou pior do que as outras, ou seja, qual é a sua colocação num ordenamento axiológico (isto é, segundo o valor) das constituições. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ No pensamento grego as teses mais frequentes são a platônica e a polibiana, na qual a democracia é simultaneamente a pior das boas e a melhor das más das formas de governo. ✓ Os clássicos do pensamento político moderno, na disputa em torno da melhor forma de governo, autores como: Bodin, Hobbes, Locke, Vico, Montesquieu, Kant, Hegel, exaltam a monarquia como a melhor forma de governo mais adaptada à época a eles contemporânea.
Histórico	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Descreve os vários momentos do desenvolvimento histórico da democracia. 	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Apesar dos escritos de Políbio, Vico e o Espírito das leis de Montesquieu, a filosofia da história de Hegel foi a última na qual a evolução da civilização é vista através da passagem de uma forma de governo a outra, de modo que Hegel vai completar uma época. ✓ Somente após Hegel é que se concebe o termo democracia com o significado verdadeiramente positivo que tem para a contemporaneidade.

Fonte: Elaborado pela autora a partir de Bobbio 2007, p. 137 a 149.

Mesmo tendo analisado o tratamento dado ao termo democracia dividido em três usos (descritivo, prescritivo e histórico), Bobbio (2007) esclarece que estes usos não são completamente desvinculados uns dos outros, sendo frequente que os três estejam entrelaçados numa mesma tipologia, como é o caso dos usos prescritivo e histórico, que frequentemente surgem ligados na descrição das diversas fases históricas do desenvolvimento da democracia.

Outro elemento importante é que a compreensão de democracia está diretamente relacionada a diferentes concepções de mundo. As duas principais são: a liberal-democracia e a concepção marxista de democracia. A liberal-democracia está voltada para os interesses do capital e das elites dominantes que floresceu ao longo de todo o século XX e se aliou ao movimento econômico neoliberal da década de 1970, fundando assim as bases do pensamento hegemônico posterior.

A concepção marxista de democracia, para Santos (2002), envolve a autodeterminação no mundo do trabalho³⁴ como o centro do processo de exercício da soberania por parte de

³⁴ **Mundo do trabalho** é o conjunto de fatores que engloba e coloca em relação à atividade humana de trabalho, o meio ambiente em que se dá a atividade, as prescrições e as normas que regulam tais relações, os produtos

cidadãos entendidos como indivíduos produtores. Medeiros (2003) destaca que esta concepção é contra-hegemônica, construída histórica e culturalmente, implicando na ruptura com as tradições e buscando a instituição de novas determinações. Agrega a concepção de que a convivência humana deve ser mediada por uma gramática democrática, provocadora de rupturas positivas e indeterminações, através do exercício coletivo e participativo do poder político, que possa seguir avançando para novos estados desejados de sociedade. Dentro dessa perspectiva, traçarei um paralelo entre os conceitos de democracia no campo liberal e no campo marxista.

a) Democracia Liberal

Neste ponto, será feita uma síntese dos principais autores que sustentam as concepções liberais da democracia, os quais se destacam: Weber, Schumpeter, Dahl e Bobbio. Fazendo uso do conceito elaborado por Silveira (2016), a democracia na tradição liberal é compreendida como um conjunto de mecanismos institucionais que regulamenta e delimita a ação política dos indivíduos, tendo por trás uma concepção individualista de sociedade, balizada pelos direitos da pessoa – liberdade de opinião, expressão, reunião e associação, ou seja, a democracia é fruto da vontade dos indivíduos.

Dentro desta perspectiva, Weber (2015) compara a democracia a um “mercado”, sendo caracterizada como um mecanismo institucional para restringir os mais fracos e promover ao poder os mais competentes na disputa pelo voto e, conseqüentemente, pelo poder. Em sua obra “Economia e Sociedade”, Weber (2011) menciona que a participação popular no processo democrático limita-se ao momento exclusivo do sufrágio universal³⁵. Após a escolha dos governantes, as massas seriam incapazes de participar da condução política da nação. O

delas advindos, os discursos que são intercambiados nesse processo, as técnicas e as tecnologias que facilitam e dão base para que a atividade humana de trabalho se desenvolva, as culturas, as identidades, as subjetividades e as relações de comunicação constituídas nesse processo dialético e dinâmico de atividade. Ou seja, é um mundo que passa a existir a partir das relações que nascem motivadas pela atividade humana de trabalho, e simultaneamente conformam e regulam tais atividades. É um microcosmo da sociedade, que embora tenha especificidade, é capaz de revelá-la (FIGARO, 2008, p. 92).

³⁵ O termo **sufrágio universal** refere-se ao direito ao voto e à participação política conferido a todos os membros de uma sociedade. Quando falamos em sufrágio, estamos falando de direito de escolha, de manifestação política e de voto, seja este direto ou indireto. O sufrágio universal é, portanto, a extensão do direito ao voto a todos os membros de uma sociedade, independentemente de gênero, cor, poder aquisitivo, estrato social ou casta social. Extraído do site: <https://mundoeducacao.uol.com.br/sociologia/sufragio-universal.htm> (acesso em 20/07/2021). O sufrágio universal é previsto no artigo 14 da Constituição Federal de 1988: "A soberania popular será exercida pelo sufrágio universal e pelo voto direto e secreto, com valor igual para todos". Sufrágio e voto são conceitos diferentes. O sufrágio é o direito de participar do processo eleitoral, como eleitor e como candidato. O voto é o ato que garante o exercício do sufrágio, colocado em prática na votação no dia das eleições.

país deveria ser conduzido por um chefe carismático em um sistema chamado de “democracia cezarista”, que representaria os interesses da ordem capitalista.

Seguindo a mesma linha weberiana, Schumpeter (1961) compreende a democracia como um “método político”, ou seja, uma estrutura institucional para se chegar a decisões políticas. Para este autor, a democracia é apenas um método de seleção dos líderes políticos e para que o método caracterize-se como tal, deve ser indicado por quem e como são tomadas tais decisões; devendo ser visto dentro de seus limites históricos e sociais. Ao igualar a tomada de decisões para governar, poder-se-ia definir democracia como governo do povo; no entanto, isso não é suficientemente preciso, e o próprio Schumpeter cuidou dessa questão quando disse:

[...] democracia não significa e não pode significar que o povo realmente governa em qualquer sentido óbvio dos termos *povo* e *governo*. A democracia significa apenas que o povo tem a oportunidade de aceitar ou recusar os homens que o governam (SCHUMPETER, 1961, p. 339, grifo do autor).

Schumpeter (1961) denomina essa concepção de elitismo competitivo e tem o povo como o produtor de governos. Sendo assim, a democracia deve ser compreendida como um método político no qual as pessoas, como eleitores, escolhem periodicamente entre possíveis grupos de líderes. Para Schumpeter (1961), o elitismo competitivo é o modelo mais adequado, funcional e apropriado de democracia. Esses argumentos são orientados pela visão de que as sociedades modernas abrigam valores, necessidades e ações diversas, o que dificilmente possibilitaria a unificação da vontade individual num repertório comum. Na teoria schumpeteriana, os indivíduos são preocupados apenas com questões imediatas, diárias e comuns de sua vida. Para o autor, esse indivíduo comum não possui opiniões definidas e racionais sobre questões políticas, o que o torna suscetível de manipulação por grupos de interesse. Portanto, democracia seria apenas um procedimento, um método que possibilitaria o revezamento das elites no poder. O cidadão é retratado como algo isolado e vulnerável em um mundo caracterizado pela disputa e a competição das elites.

Schumpeter não retrata ou analisa os grupos intermediários como associações comunitárias, grupos religiosos, sindicatos, organizações comerciais, entre outras, que perpassam a vida das pessoas e as conectam a outras instituições. É quando surgem os chamados democráticos pluralistas, que analisam diretamente a dinâmica da política de grupos. Como um dos precursores, destaca-se Robert Dahl.

Dahl (2005) desenvolve a teoria que denomina de poliarquia. Para ele, não cabe mais falar em democracia, pois a palavra remete ao cenário grego original, de participação direta. As democracias contemporâneas são poliarquias, já que estruturadas por uma competição entre elites pelo poder político, por via eleitoral. Sua preocupação é tentar entender como surge uma poliarquia e como uma não poliarquia pode transformar-se em poliarquia e conclui que essa é uma combinatória de duas variáveis. Para este autor, o requisito mínimo para a existência de um regime democrático é a oportunidade do cidadão de formular preferências, expressá-las por intermédio da ação individual e coletiva e ainda tê-las consideradas nas políticas governamentais. Isto leva à existência de regras para que esse processo possa ser operacionalizado, como, por exemplo, liberdade de organização e de expressão, eleições livres, direito de concorrer aos cargos eletivos etc.

Para Dahl (2005), a democracia – ou poliarquia –, mais do que um regime ou sistema, é um processo de construção institucional que cada vez mais incorpora e organiza a competição política. Semelhante a Schumpeter, é a explicitação de que o controle social dos governantes pelos governados pode ser mantido por meio de eleições regulares e pela competição entre partidos, grupos e indivíduos. Embora as instituições sejam importantes e necessárias para a instauração da poliarquia, não são consideradas por Dahl como potencializadoras de igualdade política e de soberania popular.

Há uma vertente entre os liberais-democráticos que busca nas mediações políticas e sociais elaborar um novo contrato social amparado pelo processo democrático e suas regras do jogo, onde a diversidade dos interesses dos indivíduos e seus grupos podem construir um consenso que regulamente a vida social. Norberto Bobbio destaca-se como um dos maiores defensores dessa perspectiva. Para Bobbio (1986), não há uma definição satisfatória de democracia, tampouco é possível encontrar consenso em torno de um conceito. Para ele, o único modo de chegar a um acordo é caracterizar a democracia como “um conjunto de regras (primárias ou fundamentais) que estabelecem *quem* está autorizado a tomar as decisões coletivas e com quais *procedimentos*” (BOBBIO, 1986, p. 18, grifo do autor). Um regime será tanto mais democrático quanto maior for o número de pessoas que participa direta ou indiretamente da tomada de decisões.

Bobbio (1986) defende a tese de que a democracia pode contribuir efetivamente para a superação das desigualdades sociais, na medida em que possibilita transparência de poder, elemento que estará presente em qualquer conceito que se tenha de democracia. Em sua obra *Liberalismo e Democracia*, Bobbio (2000) argumenta que aceitar a democracia significa aceitar e defender o pluralismo e os conflitos dos grupos de interesses. A democracia é a regra

do jogo para o bom funcionamento das instituições e das garantias do Estado de direito. Para ele, a democracia é um prolongamento do liberalismo.

Já a democracia moderna não só não é incompatível com o liberalismo como pode dele ser considerada, sob muitos aspectos e ao menos até um certo ponto, um natural prosseguimento. Com uma condição: que se tome o termo “democracia” em seu significado jurídico – institucional e não no ético. Ou seja, num significado mais procedimental do que substancial (BOBBIO, 2000, p. 37).

O problema do conteúdo substancial da democracia liberal é a resolução do “difícil problema das relações entre liberdade e igualdade, que pressupõe uma resposta unívoca a essas duas perguntas: Qual liberdade? Qual igualdade?” (BOBBIO, 2000, p. 38).

[...] liberdade e igualdade são valores antitéticos, no sentido de que não se pode realizar plenamente um sem limitar fortemente o outro: uma sociedade liberal-liberista é inevitavelmente não igualitária, assim como uma sociedade igualitária é inevitavelmente não-liberal. Libertarismo e igualitarismo fundam suas raízes em concepções do homem e da sociedade profundamente diversas: individualista, conflitualista e pluralista a liberal; totalizante, harmônica e monista a igualitária (BOBBIO, 2000, p. 39).

Bobbio (2000) ainda argumenta que a única forma de igualdade conciliável e solicitada pelo liberalismo é a igualdade na liberdade, ou seja, liberdade individual para fazer tudo o que não ofenda a liberdade do outro. Essa é a forma de igualdade que fundamenta as normas constitucionais do Estado de direito, traduzida nos princípios da “igualdade perante a lei” e na “igualdade dos direitos” (BOBBIO, 2000, p. 39 e 40). Sendo assim, a formalização da igualdade numa base legal jurídica é a única forma aceita de igualdade pelo liberalismo, que despreza e evita a igualdade na esfera econômica, a qual é o ideal do igualitarismo democrático.

Em “O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo”, Bobbio (1986) afirma que o conjunto de regras do jogo, sistematicamente elaboradas e testadas ao longo dos tempos, constitucionalizadas no direito e que tem por fundamento a regra da maioria é o que distingue um sistema democrático dos outros. No campo desse jogo político democrático, os jogadores principais são os partidos políticos e a arena são as eleições periódicas.

Para Bobbio (1986, p. 12), democracia é “um conjunto de regras de procedimento para a formação de decisões coletivas, no qual está prevista e facilitada a ampla participação dos interessados.” O sufrágio universal é fundamental para a existência e o funcionamento de um regime democrático porque resulta do princípio liberal de que a fonte de poder são os indivíduos singulares, partindo da compreensão de que cada cabeça é um voto. As

precondições para o funcionamento das regras do jogo democrático são os princípios da liberdade de associação e opinião dos indivíduos. Segundo o autor:

Liberdade de associação e liberdade de opinião devem ser consideradas como condições preliminares para o bom funcionamento de um sistema democrático, pois colocam os atores deste sistema [...] em condições de exprimir as próprias demandas e tomar as decisões após criteriosa avaliação e na sequência de uma livre discussão. Naturalmente, nem a liberdade de associação nem a de opinião podem ser admitidas de forma ilimitada, como de resto qualquer outra liberdade. O deslocamento dos limites numa direção ou em outra determina o grau de democraticidade de um sistema. Onde os limites aumentam o sistema democrático é alterado, onde as duas liberdades são suprimidas a democracia deixa de existir (BOBBIO, 1986, p. 72 e 73).

Nesse sentido, a democracia é considerada o aperfeiçoamento e o prosseguimento do Estado liberal. A soberania popular é definida por Bobbio (2000) como sendo produto da atribuição e extensão dos direitos de participação política a parcelas da população cada vez maiores, que ampliaram a cidadania a homens e mulheres, proprietários e não proprietários, por intermédio do sufrágio universal. Dentro dessa perspectiva, para este autor, democracia e liberalismo tornaram-se interdependentes de tal forma que não se pode conceber um Estado liberal que não seja democrático ou um Estado democrático que não seja liberal. Eis a justificativa da expressão “liberal-democracia”. Duas boas razões são apresentadas para este entendimento:

a) que hoje o método democrático seja necessário para a salvaguarda dos direitos fundamentais da pessoa, que estão na base do Estado liberal; b) que a salvaguarda desses direitos seja necessária para o correto funcionamento do método democrático (BOBBIO, 2000, p. 43).

Para Bobbio (2000), o indivíduo como unidade autônoma e livre é o fundamento que liga o liberalismo e democracia estabelecendo uma relação de interdependência entre ambos, embora essas concepções sejam individualistas. O liberalismo e a democracia, dentro desta perspectiva, consideram as relações entre indivíduo e sociedade de modos diversos:

O primeiro extrai o singular do corpo orgânico da sociedade e o faz viver, ao menos por uma larga parte da sua vida, fora do ventre materno, pondo no mundo desconhecido e pleno de perigos da luta pela sobrevivência; a segunda reúne aos outros homens, a ele semelhantes, para que da união deles a sociedade seja recomposta não mais como um todo orgânico, mas como uma associação de indivíduos livres. O primeiro reivindica a liberdade individual tanto na esfera espiritual quanto na econômica contra o Estado; a outra reconcilia o indivíduo com a sociedade fazendo desta o produto de um acordo dos indivíduos entre si. O primeiro faz do singular o protagonista de toda a atividade que se desenrola fora do Estado; a segunda o faz protagonista de uma forma diversa de Estado, na qual as decisões

coletivas são tomadas diretamente pelos singulares ou por seus delegados ou representantes (BOBBIO, 2000, p. 47).

Concorda-se com a análise de Silveira (2016), quando este destaca que a democracia moderna de base liberal é figurativa da reificação dos princípios da liberdade, da igualdade e da própria democracia, já que exclui os indivíduos como sujeitos sociais do processo substantivo de tomada de decisões por meio da institucionalização formal da participação política, em um modo de representação da vontade popular em processos eleitorais determinados pelas “regras do jogo democrático”.

Os elementos que se destacaram na análise destes quatro autores sintetizam a forma como se compreende a sociedade e a participação popular no processo democrático, que dentro dessas análises se configura como sendo representativo, cuja escolha dos representantes se dá por meio da eleição, do voto. Embora ambos façam menção ao sufrágio universal para que seja garantida participação de todos, no que concerne ao direito de voto e de ser votado, quando se trata de tomadas de decisões, estas ficam a cargo das elites institucionalizadas politicamente, por meio dos partidos políticos que claramente estão a serviço dos interesses do capital, reduzindo a participação popular apenas para a perpetuação dessas elites no poder no momento das eleições. É por esta razão que se faz necessário compreender como se constitui a democracia dentro de uma outra perspectiva, que é concepção marxista.

b) Democracia Marxista

Marx (2015), em sua crítica a concepção liberal, destaca que é justamente no postulado da sociabilidade individualista que reside a contradição da ciência da economia política quando fundamenta a sociedade não no interesse social e, sim, no interesse de indivíduos particulares. Para este autor, não é o Estado que caracteriza a sociedade como tal, mas o trabalho.

O trabalho, como criador de valores de uso, como trabalho útil, é indispensável à existência do homem – quaisquer que sejam as formas de sociedade – é necessidade natural e eterna de efetivar o intercâmbio material entre o homem e a natureza e, portanto, de manter a vida humana (MARX, 2003, p. 64 a 65).

Essa relação homem e natureza revela que é o trabalho e não a política o fundamento ontológico do ser social. A implicação disto é que qualquer forma de sociabilidade terá como

fundamento determinada forma de trabalho. É importante evidenciar que, no contexto marxiano de transformação da sociedade, o trabalho é uma categoria fundamental para a permanência da revolução, pois será um construtor de relações democráticas. No entanto, concorda-se com Oliveira (2020), quando menciona que, quando o trabalho fica controlado pela classe burguesa explorando e alienando o homem com baixos salários e péssimas condições, ele atinge uma condição, que nega o princípio fundamental da sociedade humana, assumindo uma conotação negativa.

Dentro dessa perspectiva, é importante verificar como a propriedade privada se coloca como empecilho para o conjunto dos homens, por marcar a concentração da propriedade nas mãos de um indivíduo particular. Para Marx (2015), a propriedade privada está relacionada ao trabalho exteriorizado, que constrói o homem alienado:

A propriedade privada é, portanto, o produto, o resultado, a consequência necessária do trabalho exteriorizado, da relação exterior do trabalhador com a natureza e consigo próprio. A propriedade privada resulta, portanto, por análise, a partir do conceito de trabalho exteriorizado, i. é, de homem exteriorizado, do trabalho alienado, da vida alienada, do homem alienado (MARX, 2015, p. 317, grifo do autor).

O sentimento do proletário em decorrência das relações burguesas de produção é apenas de executor do trabalho, sem considerar a sua importância no processo. O resultado disso é que a relação homem e trabalho sai da sua essência livre e autônoma, como deveria ser com a natureza, e caminha para uma relação de trabalho alienada, pois o trabalho é todo fragmentado, não sendo permitido mais ao homem a possibilidade de reconhecer todo o processo, o que o torna subjugado a uma sociedade capitalista com a concentração de capital na mão da burguesia.

O trabalho, que levará à emancipação humana e à formação de uma sociedade democrática, deve assumir uma posição central, que consolidará as verdadeiras aptidões e características positivas humanas. Com o trabalho, o ser humano estaria agindo na sua atividade essencial e a formação da condição humana na sociedade estaria se consolidando materialmente, além da construção do ser como indivíduo, ou seja, o homem se fazendo homem. É no trabalho que reside também a concepção marxista de educação, pois além das atividades que correspondem à produção dos elementos necessários e imperativos à vida biológica dos seres humanos, o trabalho, ao mesmo tempo, responde às necessidades de sua vida cultural, social, estética, simbólica, lúdica e afetiva. Para Frigotto:

É a partir desta elementar constatação que percebemos a centralidade do trabalho como práxis que possibilita criar e recriar, não apenas no plano econômico, mas no âmbito da arte e da cultura, linguagem e símbolos, o mundo humano como resposta às suas múltiplas e históricas necessidades. Nesta concepção, o trabalho se constitui em direito e dever e engendra um princípio formativo ou educativo. O trabalho como princípio educativo deriva do fato de que todos os seres humanos são seres da natureza e, portanto, têm a necessidade de alimentar-se, proteger-se das intempéries e criar seus meios de vida. [...] O trabalho como princípio educativo, então, não é, primeiro e, sobretudo, uma técnica didática ou metodológica no processo de aprendizagem, mas um princípio ético-político. Dentro desta perspectiva, o trabalho é, ao mesmo tempo, um dever e um direito. Um dever por ser justo que todos colaborem na produção dos bens materiais, culturais e simbólicos, fundamentais à produção da vida humana. Um direito pelo fato de o ser humano se constituir em um ser da natureza que necessita estabelecer, por sua ação consciente, um metabolismo com o meio natural, transformando em bens, para sua produção e reprodução (FRIGOTTO, 2012, p. 60-61).

Marx e Engels (1998) criticaram a educação unilateral na sociedade capitalista e realçaram que era necessário transformar o sistema educativo e a divisão do trabalho que produzem a hipertrofia e a atrofia em ambos os pólos da sociedade, ainda que em sentido oposto. De um lado, uns sofrem por excesso de uma formação intelectual e abstrata. De outro lado, outros desfalecem sob o peso de um trabalho mecânico e embrutecedoramente físico.

Marx e Engels (2014, p. 137) também ressaltaram que a “educação e o trabalho deveriam ser estritamente ligados” e defenderam uma educação pública e gratuita para todas as crianças e jovens, baseada nos seguintes princípios: educação gratuita para todas as crianças, em escolas públicas, abolição do trabalho infantil nas fábricas, combinação da educação com a produção industrial, etc. Na Crítica ao programa de Gotha (1875), Marx destacou a necessidade da combinação do trabalho produtivo como ensino desde tenra idade e isto deveria ser um “instrumento de transformação da sociedade” (MARX, 1875, p.15), uma vez que para ele o trabalho é um instrumento fundamental para a formação física, moral e intelectual, desenvolvimento técnico, científico e cultural e contribui para desenvolver nas crianças e jovens o sentimento de compromisso e responsabilidade social.

Marx e Engels (1998) destacam que não se pode contentar com as oportunidades de especialização precoce destinadas aos filhos da classe trabalhadora, pois a obliteração intelectual dos jovens, artificialmente produzida com transformação deles em máquinas de mais-valia, não pode ser considerada como o único caminho. Portanto, a articulação entre trabalho produtivo e formação intelectual proposta por eles deveria ser base para todos os alunos, independentemente de classe social. Assim sendo, a liberdade na perspectiva desses autores está intimamente ligada ao trabalho, sendo real e produto da práxis humana³⁶. Essa

³⁶ **Práxis humana:** é a atividade histórica concreta geradora de consciência

liberdade vista como emancipação política poderá ser construída também pela educação, desde que haja união do trabalho produtivo com o ensino.

Neste sentido, é possível afirmar que o conceito marxista de educação contribui para a compreensão da democracia, pois é necessário tomar o pensamento marxista em sua totalidade, observando que o Estado tem sua origem na existência antagônica das classes sociais, fundada na propriedade privada. Dentro desta perspectiva, a democracia é sempre uma forma política e como forma política deve sua existência a determinada forma de trabalho, marcada pela exploração. Ao discutir o conceito de democracia em Marx, deve-se ter claro qual é o seu grande objetivo: a eliminação da exploração do homem pelo homem, ou seja, do capitalismo. A Marx interessa pensar uma forma de sociabilidade humana, em que os homens sejam plenamente livres e não apenas mais livres.

Dentro dessa perspectiva, a composição teórica de Marx sobre a democracia consistiu na ação dos trabalhadores para além da democracia burguesa. Para Rodrigues (2018), Marx e Engels transitaram entre temas como a “verdadeira democracia”, a “emancipação humana”, o “comunismo” e a “ditadura do proletariado”, formulando teorias políticas que não apenas informaram a grande polarização do século XX “a chamada Guerra Fria”, como também ainda hoje referenciam debates sobre as possibilidades de uma alternativa social e política ao capitalismo no século XXI.

Em uma síntese dos escritos de Marx e Engels, iniciando pela obra escrita em 1843, *Crítica da Filosofia do Direito de Hegel* (2010a), percebe-se que Marx revela uma preocupação com a busca pela “verdadeira democracia” que é bem diferente da que foi efetivada pela burguesia na Revolução Francesa. Para Marx (2010a, p. 98), a conquista burguesa do sistema representativo apenas significa que “os membros singulares do povo são *iguais* no céu de seu mundo político e *desiguais* na existência terrena da *sociedade*” (Grifo do autor). Essa perspectiva demonstra que a soberania popular deve prevalecer sobre a separação entre representante e representado entre social e político, ou seja, a gestão dos assuntos públicos dispensa a presença de uma esfera autônoma, separada dos homens comuns.

No início de 1844, em “Sobre a questão judaica” (2010b), há uma transição teórica da ideia de “verdadeira democracia” para “emancipação humana”. Marx (2010b) aponta que o fim do século XVIII e início do XIX traz para as sociedades desenvolvidas duas possibilidades de emancipação. A primeira é a emancipação política, compreendida como a simples democracia, própria das revoluções burguesas, como as da França, Inglaterra e Estados Unidos. Para Marx:

Toda emancipação é redução do mundo humano e suas relações ao próprio homem. A emancipação política é a redução do homem, por um lado, a membro da sociedade burguesa, a indivíduo egoísta independente, e, por outro, a cidadão, a pessoa moral. Mas a emancipação humana só estará plenamente realizada quando o homem individual real tiver recuperado para si o cidadão abstrato e se tornado ente genérico na qualidade de homem individual na sua vida empírica, no seu trabalho individual, nas suas relações individuais, quando o homem tiver reconhecido e organizado suas “forces propres” [forças próprias] como forças sociais e, em consequência, não mais separar de si mesmo a força social na forma da força política (MARX, 2010b, p. 54, grifo do autor).

Esta citação deixa claro que a emancipação humana vai além da mera emancipação política; refere-se à emancipação plena dos homens, o que antes era compreendido como “verdadeira democracia” e que, posteriormente, será chamado de comunismo. Essa transição conceitual é evidenciada no “Manifesto do Partido Comunista” (2014), escrito por Marx e Engels em 1847. Nesta obra, a palavra democracia aparece uma única vez:

[...] que o primeiro passo da revolução dos trabalhadores é a elevação do proletariado à condição de classe dominante, à conquista da democracia. O proletariado usará sua supremacia política para arrancar pouco a pouco todo o capital da burguesia, para centralizar todos os instrumentos de produção nas mãos do Estado, ou seja, do proletariado organizado como classe dominante, e para aumentar o mais rapidamente possível a massa das forças de produção (MARX; ENGELS, 2014, p. 135).

Tendo como suporte a análise feita por Rodrigues (2018), foi possível identificar duas possíveis interpretações: uma delas é que para os autores a elevação do proletariado à classe dominante seria sinônimo de democracia, ou seja, só haveria democracia onde o proletariado fosse a classe dominante. Essa interpretação comunga com a ideia anterior de verdadeira democracia. Outra interpretação possível seria compreender a conquista da democracia apenas como uma primeira fase da revolução operária. Nesse registro, democracia é entendida como democracia burguesa, o que parece fazer mais sentido. Se a conquista da democracia já significasse a verdadeira democracia ou o comunismo, então já não seria mais necessário arrancar pouco a pouco todo o capital da burguesia. Sendo assim, a perspectiva de democracia apontada no Manifesto é a democracia burguesa e sua conquista é instrumental tendo em vista o objetivo posterior de chegar ao comunismo. Essa compreensão fica mais clara no texto, que vem em seguida:

Naturalmente, isso só poderá ocorrer no início por meio de intervenções despóticas no direito de propriedade e nas relações burguesas de produção; isto é, por medidas que parecerem economicamente insuficientes e insustentáveis, mas que se superarão no desenrolar do movimento e são indispensáveis como meio para a transformação de todo o modo de produção (MARX; ENGELS, 2014, p. 136).

Mesmo ainda não utilizando a ideia de “ditadura do proletariado”, os autores, ao adotarem a expressão “intervenções despóticas”, já estão bem próximos desse entendimento. No entanto, essa interpretação já aparecia em “Princípios básicos do comunismo” escrito por Engels (1982), em novembro de 1847. Para Engels, a tarefa da revolução seria estabelecer uma Constituição democrática do Estado e, com ela, direta ou indiretamente, o domínio político do proletariado (ENGELS, 1982). Ainda em suas palavras, a democracia seria totalmente inútil para o proletariado se ela não fosse utilizada imediatamente como meio para a obtenção de outras medidas que ataquem diretamente a propriedade privada e assegurem a existência do proletariado. Parece claro que a democracia é compreendida como meio para o proletariado tomar o poder político e acabar com a propriedade privada.

Em 1850, num dos textos reunidos no livro “As lutas de classe na França” (2012), a expressão “intervenção despótica”, adotada no Manifesto, foi substituída pelo termo “ditadura do proletariado”. Tendo como contexto o movimento revolucionário francês, Marx, logo no primeiro capítulo que aborda o período que vai de fevereiro a junho de 1848, constatou uma mudança no conteúdo das reivindicações do proletariado. Marx (2012) destaca que o processo revolucionário de fevereiro derrubou a monarquia de Luís Filipe e, em uma coalizão entre a burguesia e o proletariado, formou o governo provisório, que tinha a pretensão de organizar uma república social. Porém, essa república social defendida pelo proletariado não passou de uma ilusão. Após essa vitória, o proletariado passou a ser isolado e iniciou-se ali uma república burguesa.

Consciente de que tinha sido o principal responsável pela queda da monarquia, o proletariado passou a fazer reivindicações que não foram atendidas pelo governo provisório, o que levou à insurreição de junho, quando milhares de trabalhadores foram massacrados pelo exército dirigido pela burguesia no poder. O sonho de uma aliança com a burguesia em favor de uma república social havia acabado. Daí a afirmação de Marx:

As exigências, exuberantes quanto à forma, mesquinhas e até ainda burguesas quanto ao conteúdo, que o proletariado parisiense quis espremer da república de fevereiro, deram lugar à ousada palavra de ordem revolucionária: Derrubar a burguesia! Ditadura da classe operária! (MARX, 2012, p. 47e 48).

Essa transição, na leitura política do proletariado, foi que passou a identificar sua ditadura com o socialismo revolucionário e com o comunismo, conforme apontado por Marx:

Esse socialismo é a *declaração de permanência da revolução*, a *ditadura classista* do proletariado como ponto de transição necessário para *abolição de todas as diferenças de classe*, para a abolição da totalidade das relações de produção em que estão baseadas, para a abolição da totalidade das relações sociais que correspondem a essas relações de produção, para a convulsão da totalidade das ideias, que se originam dessas relações sociais (MARX, 2012, p. 102, grifo do autor).

A ideia de ditadura do proletariado permaneceu como algo abstrato até o início da década de 1870, sendo que somente na “Comuna de Paris”, em 1871, que Marx e Engels testemunharam em um evento real, concreto, sua concepção teórica. Durante dois meses, entre março e maio de 1871, estabeleceu-se na capital francesa um governo operário de fato, que aboliu o trabalho noturno, reduziu a jornada de trabalho e instituiu a igualdade entre os sexos, entre diversas outras conquistas. Essa ascensão operária em pouco tempo foi massacrada pela união das forças conservadoras da França e Alemanha.

Em acordo com a análise de Rodrigues (2018), este menciona que a ditadura do proletariado não é um tipo específico de regime político, com instituições próprias, mas antes um conteúdo: o governo dirigido pelos trabalhadores. Mas a forma como alcançar essa ditadura do proletariado não possui um modelo ou uma única via. Até o início da década de 1870, na Europa, em particular até a Comuna de Paris, acreditava-se ainda que o modelo da revolução socialista seria o insurrecional. No entanto, várias mudanças ocorreram e uma dessas mudanças poderia beneficiar os trabalhadores se fosse sabiamente utilizado: o sufrágio universal. Em 1875, após o surgimento do Partido Social-Democrata (SPD), já neste contexto de sufrágio universal, deu-se o crescimento do partido de eleição em eleição, o que demonstrava que a ditadura do proletariado poderia ser alcançada pela via eleitoral.

Em toda essa análise parece claro que, para Marx, a verdadeira democracia era bem diferente da democracia burguesa existente naquele momento histórico. A verdadeira democracia era um lócus a ser alcançado, em que a divisão entre representantes e representados não mais existisse. Desta tensão entre democracia e ditadura no âmbito da política marxista surgiram muitas correntes e muitas interpretações desenvolveram-se ao longo do século XX.

Para finalizar essa seção, darei destaque às contribuições do italiano Antonio Gramsci, autor marxista que, em sua época histórica, visualizou uma complexificação das relações de poder, de organização e de interesses que possibilitaram uma nova dimensão da vida social, denominada de “sociedade civil”, que seria o espaço em que se manifesta a organização e representação institucional dos interesses dos diferentes grupos sociais, tanto na elaboração quanto na difusão de valores, cultura e ideologia (SILVEIRA, 2016). A liberdade e a

democracia dos sujeitos sociais são elevadas ao máximo através de aspectos educativos transformadores fazendo com que esse novo ser defenda a concepção de uma sociedade em que questões humanas essenciais sejam valorizadas, cuja consequência é uma nova forma de comando no mundo.

O conceito de democracia é aprofundado em Gramsci (1989) quando relaciona o papel influente da educação para consolidação de uma futura sociedade com características mais democráticas:

Mas a tendência democrática, intrinsecamente, não pode consistir apenas em que um operário manual se torne qualificado, mas em que cada "cidadão" possa se tornar "governante" e que a sociedade o coloque, ainda que "abstratamente", nas condições gerais de poder fazê-lo: a democracia política tende a fazer coincidir governantes e governados (no sentido de governo com o consentimento dos governados), assegurando a cada governado a aprendizagem gratuita das capacidades e da preparação técnica geral, necessárias a fim de governar (GRAMSCI, 1989, p. 137).

A crítica de Gramsci em relação às escolas profissionais da Itália é que estas adotavam o modelo de ensino tradicional, com formação vinculada apenas à questão técnica e que a formação completa e democrática poderiam transformar o ser para toda uma vida política de não aceitação da ordem que comandava as relações sociais do passado.

Concordo com Oliveira (2020), quando este menciona que a escola no momento histórico citado por Gramsci era comandada pela instituição burguesa e, por conta disso, o tema central não seria a formação de um novo ser através de uma sociedade mais justa. No contexto histórico mundial, a escola e o contexto educacional no geral consolidaram, através das relações de domínio, um ensino marcadamente liberal-burguês. Ao apontar que a escola democrática é a que segue o método crítico transformador, Gramsci (2001) destaca elementos que poderiam consolidar um Estado verdadeiramente democrático:

Reflete-se em pequena escala o que ocorria em escala nacional, quando o Estado era concebido como algo abstraído da coletividade dos cidadãos, como um pai eterno que tinha pensado em tudo, providenciado tudo, etc.; daí decorre a ausência de uma democracia real, de uma real vontade coletiva nacional e, portanto, em face dessa passividade dos indivíduos, a necessidade de um despotismo mais ou menos aberto da burocracia. A coletividade deve ser entendida como produto de uma elaboração de vontade e pensamento coletivos, obtidos através do esforço individual concreto, e não como resultado de um processo fatal estranho aos indivíduos singulares: daí, portanto, a obrigação da disciplina interior, e não apenas daquela exterior e mecânica (GRAMSCI, 2001, p. 231 - 232).

O ideal gramsciano não é formar um Estado máximo, e sim mostrar como os sujeitos históricos podem utilizar sua autonomia para gerir a sociedade civil de forma coletiva. A

mudança vai além de questionar a ação das iniciativas privadas econômicas burguesas e propõe a reinvenção dos espaços públicos do proletariado, para buscar uma sociedade emancipada e fundamentada nos reais valores democráticos.

Diante de tudo que foi analisado, é possível afirmar que alguns dos elementos conceituais da democracia participativa têm como base as contribuições teóricas marxiana e marxista. No entanto, essa perspectiva será desenvolvida no ponto a seguir, que vai abordar os elementos conceituais da gestão democrática proposta para a escola pública.

3.1.2 Elementos conceituais da gestão democrática escolar

Tendo como base as análises anteriores, é possível afirmar que a gestão democrática da educação compõe um panorama complexo considerando sua origem nos movimentos populares, tendo sido reivindicada e aclamada na CF/88 e na atual LDB 9394/96. Em contrapartida, ela recebe determinações de uma ideologia que transforma a educação em serviço, recomendada por agentes internacionais que determinam os critérios e índices de qualidade da educação e como estes devem ser inferidos e controlados garantindo eficácia e eficiência.

Neste sentido, concordo com Silveira (2016), quando este menciona que a defesa da construção de uma gestão democrática ocorreu por dois caminhos distintos:

O primeiro diz respeito a uma concepção democrática participativa, aproximando a sociedade da construção e condução dos serviços públicos, criando um ambiente político de participação e decisões coletivas, o que levaria a um amadurecimento democrático e político, fato importante na consolidação da democracia. O segundo enfoque tem respaldo na teoria neoliberal, que apregoa a gestão democrática como fator para reduzir a responsabilidade do Estado frente aos serviços públicos, passando-se a enfatizar a qualidade, entendida como produtividade, maior eficiência e eficácia via autonomia da escola (SILVEIRA, 2016, p. 65).

É possível constatar que as expressões “democratização da escola” e ou “gestão democrática” trazem consigo concepções, objetos e instrumentos adversos. Por este motivo, é necessário analisar os elementos conceituais da gestão democrática, com vistas a deixar claro qual é o tipo de gestão democrática que se tenciona identificar na atuação do diretor escolar. Para isto, fundamenta-se este estudo nos princípios apresentados nos artigos 14 e 15 da LDB 9394/96:

Art. 14. Os sistemas de ensino definirão as normas da 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.

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

Conforme apontado na LDB, os princípios que fundamentam a gestão democrática são a autonomia, descentralização e a participação que, nas palavras de Lima (2011, p. 78), “[...] é consagrada como direito e como instrumento privilegiado de realização da democracia”. Luck (2013) destaca que na perspectiva democrática, a gestão deve ser entendida como um espaço de descentralização do poder, tomada de decisão compartilhada, construção de autonomia e, sobretudo, a participação política, elementos esses dialeticamente articulados entre si.

Iniciando pela **autonomia**, é importante destacar que esta tem a ver com liberdade para planejar e promover transformação política e social e liberdade com o outro na coletividade. Segundo Gadotti e Romão (2012), o termo autonomia é de origem grega, da junção de “autos” (si mesmo) e “nomos” (lei) e quer dizer autodeterminar-se, autorrealizar-se. Significa autogoverno, autoconstrução. No entanto, não existe uma autonomia absoluta. Ela sempre está condicionada pelas circunstâncias e dessa forma será sempre relativa e determinada historicamente. Barroso (2013) em suas análises esclarece:

[...] se a autonomia pressupõe a liberdade (e capacidade) de decidir, ela não se confunde com a “independência”. A autonomia é um conceito relacional (somos sempre autônomos de alguém ou de alguma coisa) pelo que a sua ação se exerce sempre num contexto de interdependência e num sistema de relações. A autonomia é também um conceito que expressa sempre um certo grau de relatividade: somos mais, ou menos, autônomos; podemos ser autônomos em relação a umas coisas e não o ser em relação a outras. A autonomia é, por isso, uma maneira de gerir, orientar, as diversas dependências em que os indivíduos e os grupos se encontram no seu meio biológico ou social, de acordo com as suas próprias leis (BARROSO, 2013, p. 25).

Neste sentido, a autonomia acontece obedecendo a orientações e atribuições de instâncias superiores, a partir de um arcabouço jurídico administrativo, sendo decretadas as competências, que são transferidas da administração central e regional para as escolas que não são organizações sociais isoladas, pois, ao integrar o sistema municipal de ensino, funcionam sem condições de gerar seus próprios recursos financeiros, comprar materiais, contratar e

pagar pessoas. As escolas públicas, ao funcionarem com relativa independência, não têm condições favoráveis para gerir seu trabalho, de forma autônoma e sustentável.

Comungo da mesma ideia de Sousa (2019), quando este aponta que só é possível pensar e praticar autonomia em ambientes com processos de democratização. Paro (2001, p.57) defende que para a escola imprimir uma gestão democrática é necessário que “[...] seja detentora de um mínimo de poder de decisão política, que possa ser compartilhado, dialogado com seus usuários com a finalidade de servi-los de maneira mais efetiva”. Para Libâneo (2001, p 114 e 116):

Autonomia de uma instituição significa ter poder de decisão sobre seus objetivos e suas formas de organização, manter-se relativamente independente do poder central, administrar livremente recursos financeiros. Sendo assim, as escolas podem traçar seu próprio caminho envolvendo professores, alunos, funcionários, pais e comunidade próxima que se tornam co-responsáveis pelo êxito da instituição. É assim que a organização da escola se transforma em instância educadora, espaço de trabalho coletivo e aprendizagem.

O funcionamento da escola pública requer suporte financeiro, humano e material dos órgãos centrais e intermediários do sistema escolar. Todavia, o que se pode constatar é que as escolas públicas, na sua maioria, funcionam com recursos materiais e financeiros insuficientes, comprometendo a qualidade dos serviços ofertados. Outro aspecto que dificulta a materialização da autonomia, segundo Silva (2018), é a existência da tradição centralizadora, patrimonialista, que historicamente permeia a cultura organizacional do sistema público de ensino, com influência direta na gestão da escola. Dessa forma, com vistas à gestão escolar democrática, é necessário manter o foco do papel e do lugar da escola como centro e eixo do processo educativo autônomo.

Dentro do processo de construção da democratização da gestão escolar, tem-se também como um dos seus componentes a **descentralização**, que se insere no contexto de transformação do sistema federativo que estabelece o princípio da descentralização administrativa e política, como dispõe o art. 18 da CF: “a organização político-administrativa da República Federativa do Brasil compreende a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, todos autônomos nos termos desta constituição”. (BRASIL, 1988).

Na conjuntura da Constituição Federal, visando fortalecer a democracia, e no âmbito das políticas educacionais, a descentralização instaurou-se com foco de melhorar a qualidade da educação e reformar os sistemas educativos. Nas palavras de Abranches (2003, p. 18), “[...] é um meio para favorecer a participação” no espaço público escolar democrático. Refere-se à redistribuição das ações, da transferência do poder de decisão para os diversos centros

decisórios existentes na escola, promovendo a participação dos sujeitos que fazem parte da comunidade escolar.

Para Santos (2010), a descentralização para além do universo da política hegemônica ganhou outra significação diferente do que se entende como distribuição de poder, criação de possibilidades de autonomia da gestão, da participação e controle social dos recursos públicos. O que vem acontecendo é a transferência de responsabilidade para a gestão da coisa pública (Estados, Municípios e Distrito Federal), para autonomia financeira.

A nova retórica da descentralização, que pretende estimular a participação da sociedade na esfera pública tem como finalidade a aproximação entre financiamento e administração, tanto nas relações do poder público com o mercado quanto na transferência de responsabilidades para os municípios e para a escola no caso da educação. Pode estar funcionando como uma estratégia para reconfiguração do papel do Estado, para que diminua seu tamanho e atuação, restringindo muito mais ao papel de articulador, regulador e indutor de tais políticas. Observe-se que a descentralização no discurso oficial é considerada como forte indutora da democratização da gestão (SANTOS, 2010, p. 31).

Não se deve ignorar esses aspectos quando se trata das reais intenções da previsão legal, pois se corre o risco de inserir no ambiente escolar um padrão de gestão que pode reforçar os interesses do capital neoliberal, elemento que se tem tentado desvelar ao longo desta seção. No que se refere ao processo decisório, Luck (2013a) reforça que só faz sentido se houver o processo de descentralização dos recursos que chegam à escola para a realização dos projetos e atividades definidas pelo coletivo escolar, bem como se houver a adoção de um relacionamento superador da verticalização e unilateralidade na definição dos rumos da escola. Para Luck (2013a, p. 47 e 48):

No entanto, observa-se ser comum a adoção por sistemas de ensino, de políticas de descentralização, sem o entendimento das implicações quanto a bidirecionalidade e participação entre o nível de gestão macro (sistema) e o micro (escola), em vista do que se adotam esforços de descentralização, apenas nominais, acompanhados de medidas fortemente centralizadoras, garantidoras da manutenção de uma postura de controle e cobrança. Mediante tais práticas, são descentralizadas condições para a autonomia da escola, sem o devido entendimento e aceitação das implicações relacionadas às práticas correspondentes [...] descentralizam, centralizando, isto é, dando algo com uma mão, ao mesmo tempo em que tirando outra coisa com outra.

Diante do exposto, a descentralização só será possível se houver o fortalecimento da **participação** da comunidade escolar, na tomada de decisões quanto à aplicação dos recursos destinados a ela, contemplando os interesses do público atendido pela escola. Desta forma, é possível afirmar que não há construção democrática sem a participação das pessoas que

integram a comunidade escolar, pois se tem visto que há uma relação intrínseca entre democracia e participação.

Concordo com Silva (2018) quando este menciona que a participação deve ser tomada como valor fundamental que assume uma dimensão política e efetiva enquanto processo dinâmico, interativo, criativo e consciente, que vai além do simples ato de tomada de decisão e colaboração conjunta nos rumos da escola. Trata-se de outra forma de poder, de intervir na realidade que envolve diálogo e supõe compromisso, envolvimento e presença em ações.

Para Luck (2013b), a participação caracteriza-se por uma força de atuação consciente, política, na qual os membros de uma unidade social reconhecem e assumem seu poder de exercer influência na determinação da dinâmica desta unidade, de sua cultura e de seus resultados, poder esse fruto de sua competência e vontade de compreender, decidir e agir sobre questões que lhe são afetas, dando-lhe unidade, vigor e direcionamento firme. Um processo dinâmico e interativo que vai muito além da tomada de decisão.

Em seu estudo sobre a participação na escola, Lima (2011) a classificou-a considerando quatro critérios: (1) democraticidade; (2) regulamentação; (3) envolvimento; (4) orientação, cujos tipos e graus de participação serão sintetizados no quadro a seguir:

Quadro 11 – Critérios de participação

DEMOCRATICIDADE	Destaque para o tipo de intervenção previsto para os atores participantes, relacionados ao seu acesso e a sua capacidade de influenciar a decisão, e de decidir, assumindo formas de intervenção direta ou indireta.	Participação direta	Revela a concepção mais antiga da democracia, facultando a cada indivíduo, dentro de critérios estabelecidos, a intervenção direta no processo de tomada de decisões, realizada tradicionalmente pelo exercício do direito de voto (um homem/uma mulher, um voto).
		Participação indireta	É realizada por meio de representantes, instituída com base nas dificuldades em fazer participar diretamente todos os interessados no processo de tomada de decisões. Esses representantes podem ser designados por diferentes formas e com base em diferentes critérios: eleição direta por todos os membros da organização, ou por categorias, podendo assumir diferentes tipos de representação: livre, vinculada ou imperativa, de interesses gerais ou particulares.

REGULAMENTAÇÃO	<p>Nas organizações formais, a participação é geralmente organizada e precisa de regulamentação, ou seja, necessita de regras de participação. Essas regras podem ser formais-legais ou imprecisas, espontâneas.</p>	Participação formal	<p>Reproduz a participação decretada, no sentido de estar sujeita a um corpo de regras formais-legais relativamente estável, explicitado e organizado, estruturado de forma sistemática num documento (estatuto, regulamento etc.) com força legal ou hierárquica. É uma participação normativamente referenciada, podendo ser entendida como participação legalmente autorizada ou como participação legal.</p>
		Participação não formal	<p>É realizada tomando como base um conjunto de regras menos estruturadas formalmente, geralmente constante de documentos produzidos no âmbito da organização, tendo a participação dos atores na produção própria de regras organizacionais para que a participação seja maior. Representa uma interpretação organizacionalmente localizada nas regras formais, podendo constituir-se como adaptação ou até mesmo como alternativa.</p>
		Participação informal	<p>É realizada por referência a regras informais, não estruturadas formalmente, produzidas nas organizações e geralmente partilhadas em pequenos grupos. Os atores participam de outra forma, elegendo objetivos e interesses específicos, não definidos formalmente, orientando-se em certos casos, por oposição a certas regras estabelecidas ou em complemento a estas regras.</p>
ENVOLVIMENTO	<p>As atitudes e o empenho variável de atores em face das suas possibilidades de participação na organização, em termos de mobilização de recursos e de vontades convocados/empenhados na tentativa de defender certos interesses e de impor certas soluções, pode ser designado, em termos gerais, por envolvimento. Toda participação acarreta algum tipo de envolvimento.</p>	Participação ativa	<p>Caracteriza atitudes e comportamentos de elevado envolvimento na organização, individual ou coletivo. Traduz a capacidade de mobilização para ação, conhecimento aprofundado de direitos, deveres e possibilidades de participação, atenção e vigilância em relação a todos os aspectos considerados pertinentes, afirmação, defesa e alargamento das margens de autonomia dos atores e da sua capacidade de influenciar as decisões. Não despreza as garantias formais oferecidas e tenta conquistar outras, utilizando recursos que podem ir da eleição de representantes, participação em reuniões, produzindo propostas, elaborando requerimentos, petições etc.</p>
		Participação reservada	<p>Situa-se entre a participação ativa e a participação passiva, não rejeitando a possibilidade de intervenção e o recurso à participação ativa. Caracteriza-se por uma atividade menos voluntária, mais expectante ou mesmo calculista, a qual não empenha recurso, aguardando para tomar uma posição mais definida.</p>
		Participação	<p>Caracteriza atitudes e comportamentos de desinteresse e de alheamento, de falta de informação imputável aos próprios atores, de alienação de certas responsabilidades ou de</p>

		passiva	desempenho de certos papéis, de não aproveitamento de possibilidades, mesmo formais, de participação. Configura, frequentemente, uma estratégia de não envolvimento ou de um envolvimento mínimo, sem expressão na ação.
ORIENTAÇÃO	Toma por referência determinados objetivos, a partir dos quais é estruturada e desenvolvida. A participação dos atores (superiores ou subordinados) poderá ser orientada de acordo com diferentes objetivos com expressão na organização, podendo-se falar de objetivos da organização ou de objetivos fixados pela organização e de objetivos na organização.	Participação convergente	É orientada no sentido de realizar os objetivos formais em vigor na organização, reconhecidos e tomados como referência normativa pelos atores participantes. Não implica que os recursos utilizados e as formas de participação praticadas para atingir tais objetivos sejam apenas os formalmente previstos e oficialmente estabelecidos.
		Participação divergente	Opera uma certa ruptura, ainda que transitória com as orientações oficialmente estabelecidas. Orienta-se em sentido diverso ou contrários dos apontados pelos objetivos formais. Pode ser interpretada como uma forma de contestação ou de boicote (reacionária ou progressiva), ou como uma forma de intervenção indispensável com vista a renovação, ao desenvolvimento, à inovação e à mudança.

Fonte: elaborado pela autora, a partir de Lima, 2011, p. 80 a 88.

Este estudo demonstra que a participação pode assumir diferentes aspectos, o que a torna complexa, bem como dificulta a classificação ou a identificação no ambiente escolar de um único tipo de participação. No entanto, defende-se que, dentro da abordagem democrática da gestão, a participação deve estar em todos os espaços e situações da vida escolar, envolvendo todos os seguimentos presentes na escola, reforçando sempre o trabalho coletivo e o envolvimento comprometido.

Ainda ao fazer uso dos estudos e análises de Lima (2011), constato que existe também a não participação que pode concentrar diferentes significados. Dentre as formas apontadas de não participação, destacam-se 3 delas: a **não participação consagrada por omissão** – não nomeando ou não prevendo a participação de certos atores; a **não participação decretada** – faz referência àqueles a quem está vedada a capacidade de participar, como é o caso de cargos sujeitos a eleição que possuem impedimentos formalmente estabelecidos para o seu acesso; **não participação induzida** – pode ser imposta ou forçada, tomando por referência orientações externas ou internas.

A pesquisa realizada por Silva (2018) aponta que, no contexto da prática escolar, esses aspectos são facilmente identificados. Como exemplo, o momento da formação do Conselho

Escolar (CE), que regulamenta no seu estatuto quem pode e quem não pode participar com direito a vez e voto. Outro exemplo são as reuniões do Conselho de Classe (CC), onde os alunos representantes das turmas, na maioria das vezes, não podem participar, principalmente quando se trata de reuniões de avaliação em final de ano letivo, o que faz com que estas assumam um caráter confidencial. Em certo sentido, essas práticas contradizem todo um entendimento de gestão escolar democrática, em que a participação é tida como princípio de realização de democracia.

Considero que a participação deve ser motivada no ambiente escolar, possibilitada a todos que fazem parte da comunidade escolar utilizando estratégias e mecanismos de participação diversos. Dessa forma, concordo com Silva (2018), quando menciona que na direção de uma gestão democrática escolar, a participação deve constituir-se como um processo fluido, dinâmico e interativo, uma atuação efetiva, sobretudo política, caracterizada pela mobilização e engajamento coletivo, com poder de influência e transformação na dinâmica de gestão escolar.

A implementação da gestão democrática participativa, no espaço escolar público, pode servir de mediação, para mudanças significativas nas relações de poder, de modo a imprimir uma prática que contemple e estimule a ampla participação da comunidade na gestão produzindo, de acordo com Luck (2013b, p. 34), “um sentimento de autoria e responsabilidade coletivas pelas ações educacionais, condição fundamental para sua efetividade, segundo o espírito democrática e a prática da autonomia”.

Considero também que o aprendizado e a vivência da participação no ambiente escolar vão refletir na sociedade como um todo, contribuindo para a transformação social. Aguiar (2012) reforça essa perspectiva, quando destaca que a gestão democrática tem um caráter mediador e potencial transformador, que se desenvolve na organização escolar de forma processual, dinâmica e contínua, num dado contexto histórico, que vai refletir na dinâmica social.

Diante de todo exposto sobre os elementos conceituais da gestão democrática e a importância da clareza do tipo de gestão que se pretende desenvolver na escola pública, passo a analisar os instrumentos e processos da gestão escolar.

3.2 Mecanismos de participação na gestão da escola pública

Tendo como base os conceitos e princípios da gestão democrática, é necessário pensar as possibilidades reais de sua concretização valorizando, ampliando e fomentando o

fortalecimento dos espaços participativos e de poder decisório no interior da escola. Aqui, faço referência às instâncias de participação, compreendidas como mecanismos/instrumentos de democratização da gestão, de descentralização do processo de decisão no chão da escola. Para Souza (2006), a escola pública pode ser entendida como democrática por princípio e por método.

Por princípio no sentido de que é uma escola financiada por todos e para atender ao interesse que é de todos; e também como método, como um processo democratizante, uma vez que a democracia é também uma ação educativa, no sentido da conformação de práticas coletivas na educação política dos sujeitos (SOUZA, 2006, p. 144 e 145).

São vários os mecanismos que promovem a participação nas escolas públicas brasileiras, amparados em lei, garantidos juridicamente. No entanto, é possível observar que os mecanismos tecidos pelo Estado para estruturar a gestão democrática não são suficientes para garantir a sua efetivação. Concordo com Silveira (2016) quando este menciona que não se deve cair num tecnicismo ingênuo de postular que as ferramentas como leis e normas produzem modificações por si só, sem a participação efetiva dos atores que estão engajados nesse intento. Em síntese, a simples presença de mecanismos legais não desenvolve práticas democráticas se não houver o caráter público e participativo na gestão.

No entanto, é importante que haja o fortalecimento desses mecanismos, pois é por intermédio deles que se permite dar vez e voz aos sujeitos escolares, oportunizando o processo de discussão, decisão e deliberação coletiva no que se refere aos assuntos do cotidiano escolar, seja na elaboração ou atualização do Projeto Político Pedagógico (PPP), na eleição para diretor (a) da escola, na composição e intervenção junto ao Conselho Escolar (CE) e Conselho de Classe (CC), nos Grêmios Estudantis (GE), nos encontros de Pais e em outros espaços participativos. Pactuo com Veiga (2005) quando esta diz que estes espaços exercem papel de relevância, sobretudo na superação do poder individual, personalista e de controle confiado de forma histórica à figura do diretor, auxiliando-o no funcionamento coletivo da gestão da escola e no aprimoramento do processo educativo democrático. Dentre os mecanismos mencionados, será analisado o Projeto Político Pedagógico, Conselho escolar, Conselho de classe e Grêmios estudantil.

3.2.1 Projeto Político Pedagógico

A formulação e a construção do Projeto Político Pedagógico são normatizadas pela LDB nº 9.394/96 em seus artigos 12, 13 e 14. O Artigo 12, inciso I, prevê que: “os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica” (BRASIL, 1996), deixando explícita a ideia de que a escola não pode prescindir da reflexão sobre sua intencionalidade educativa. Nos artigos 13, 14 e subsequentes, a LDB estabelece que:

Art.13 - Os docentes incumbir-se-ão de:

I – participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

II – elaborar e cumprir plano de trabalho, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino;

Art.14 – Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público da 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. (BRASIL, 1996).

No estado do Pará, a Lei nº 6.170 de 15 de dezembro de 1998, que regulamenta o Sistema Estadual de Ensino, no Artigo 12, inciso I, também aponta o Projeto Político Pedagógico como um princípio da gestão democrática e prevê “participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola” (PARÁ, 1998). Da mesma forma, no município de Belém, a Lei n. 7.722, de 7 de julho de 1994, que cria o Sistema Municipal de Educação (SME) de Belém, no artigo 12, ao instituir o regime de autonomia das escolas, aponta como um dos dispositivos nos incisos I e II:

I – toda escola desenvolverá, através de seu corpo docente e técnicos, sob liderança do Diretor, **projeto pedagógico** próprio, histórica e culturalmente circunstanciado, a ser revisto e atualizado anualmente submetido ao Conselho Escolar;

II – o **projeto pedagógico** próprio deverá incluir, entre outros componentes, atualização constante pluralista da oferta curricular e dos procedimentos didáticos, adequação comunitária e cultural, avaliação permanente do desempenho docente e escolar;” (BELÉM, (PA), 1994, grifo nosso).

Como é possível constatar, tanto na legislação nacional quanto na estadual e municipal, proposta pedagógica e projeto pedagógico são tratados como sinônimos. No entanto, defendo que o termo mais adequado é “Projeto Político Pedagógico”, que se caracteriza como um documento escolar que define e dá norte à organização do trabalho da escola, considerando as especificidades e orientando a sua ação política e pedagógica, contextualizada e em sintonia com as intenções e objetivos da comunidade escolar.

Para Luck (2013a, p. 89), trata-se “de um instrumento vivo de orientação do trabalho cotidiano escolar como um todo”. Reforçando este entendimento, Santos (2017, p. 78) destaca

que “quando se proclama Projeto Político Pedagógico é para reforçar sua função institucional, de assumir posição, tomar um rumo determinado”. Para esta autora, toda ação pedagógica é ação política. É com base nesta análise que defendo o uso de Projeto Político Pedagógico, por considerar que a ação política apesar de estar implícita em todo o processo de construção deste documento, precisa ser evidenciada.

Veiga (2004) menciona que o Projeto Político Pedagógico vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e de atividades diversas. Não deve ser algo que é construído e em seguida arquivado ou encaminhado às autoridades educacionais como prova do cumprimento de tarefas burocráticas. Ele é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola.

O projeto busca um rumo, uma direção. É uma ação intencional, com um sentido explícito, com um compromisso definido coletivamente. Por isso, todo projeto pedagógico da escola é, também, um projeto político por estar intimamente articulado ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos da população majoritária. E político no sentido de compromisso com a formação do cidadão para um tipo de sociedade. A dimensão política se cumpre na medida em que ela se realiza enquanto prática especificamente pedagógica (VEIGA, 2004, p.13).

Sobre a dimensão política, Castro e Werle (2005) apontam que o Projeto Político Pedagógico é um processo voltado a fins que exigem articulação e envolvimento das pessoas, a superação de resistências e radicalismos, estando sempre presente a conflitualidade, a mediação e a negociação. Traz um posicionamento, uma decisão, um caminho e uma abordagem em relação à realidade, sejam eles transformadores ou reprodutivistas. Para Santos (2002), o Projeto Político Pedagógico envolve a estrutura organizacional e a estrutura pedagógica. A primeira faz referência a recursos humanos, físicos e financeiros, incluindo a forma material da escola. A estrutura pedagógica diz respeito às interações políticas, às questões de ensino – aprendizagem e às de currículo. Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico constitui-se numa fonte de informações sobre a instituição escolar possibilitando a sua caracterização.

Considerando todos esses aspectos, a elaboração do PPP constitui-se como um princípio da gestão democrática e, quando feito de modo coletivo, torna-se um mecanismo de democratização, pois envolve toda a comunidade escolar. No entanto, pesquisas como a de Souza (2006) apontam que nos dias de hoje, o documento do PPP, é encontrado na maior parte das escolas públicas do país, constituindo-se um documento de referência, orientador da gestão escolar como um todo. Sendo assim, em algumas escolas, conforme demonstra a

pesquisa de Santos (2013), a construção do PPP não se deu de forma coletiva. Este foi produzido pela Secretaria de Educação ou apenas pelo diretor e coordenação da escola. Defendo que para que este documento possa ser um promotor da gestão democrática, deve ser construído coletivamente, de forma autônoma, efetiva, criativa, produto de uma reflexão crítica, e elaborado com a participação e diálogo conjunto com todos que fazem parte da comunidade escolar.

Concordo com Silva (2018) quando este aponta que outro elemento importante que deve ser considerado é o conteúdo do PPP. Para ele, tal conteúdo deve incluir questões sociais que perpassam a escola, articuladas a outros aspectos que envolvem a sua realidade específica, de forma contextualizada, continuamente refletida e avaliada, juntamente com a prática educativa que se pretende vivenciar no ambiente escolar. Sendo produto de uma ação coletiva, o PPP vai expressar a identidade própria de cada escola e expressará o exercício da participação e da vivência democrática no espaço público educativo. Paro (2007) afirma que, dentro desse contexto, o PPP pode ser considerado um espaço deliberativo dentro da escola, ao viabilizar a definição de ações para o bom andamento do projeto educativo proposto pelo coletivo escolar.

Posso afirmar que quanto maior for o envolvimento dos sujeitos com as decisões relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da escola, maior será o potencial de participação em outras decisões voltas para a gestão escolar. Estudos realizados por Souza (2006), com base no questionário do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) aplicado aos diretores em 2003, apontam que a forma como os diretores foram escolhidos tem relação com a maneira como as escolas construíram o PPP. Escolas cujos diretores foram eleitos pela comunidade foram as que construíram de forma mais democrática o seu Projeto Político Pedagógico. Seguirei com a análise dos instrumentos da gestão escolar, conhecendo um pouco mais do conselho escolar.

3.2.2 O Conselho Escolar

O Conselho Escolar³⁷ (CE) é uma das medidas democratizantes criada a partir da Constituição de 1988 e da LDB nº 9.394/96, Art. 14, inciso II, que versa sobre “participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes”. No estado do Pará,

³⁷ Paro (2001) e Libâneo (2001) e Santos (2008) apontam que os conselhos escolares surgiram no Brasil no contexto da década de 1980, período em que iniciou o processo de abertura política e a disseminação das ideias de democratização do país. Dessa forma, na perspectiva desses autores, com a criação dos conselhos esperava-se contribuir com a democratização das relações no interior da escola pública.

a Lei complementar 06/91 de 27/02/1991 regulamenta o funcionamento dos conselhos escolares.

Art. 1º - O Conselho Escolar é um organismo consultivo e deliberativo vinculado às Escolas Públicas do Estado do Pará que visa: aconselhar, controlar, fiscalizar e avaliar o sistema de ensino.

Art. 2º - O Conselho Escolar terá por finalidade:

I - Promover a interação entre as várias categorias integrantes do processo educativo, viabilizando uma prática democrática nas unidades escolares.

II - Consolidar uma educação dialógica, buscando a socialização das decisões quanto ao plano global da escola (PARÁ, 1991).

Ainda fazendo menção à legislação estadual, destaco a Lei nº 6.170 de 15 de dezembro de 1998, que também aponta a participação como um princípio da gestão democrática, conforme versa seu artigo 12, inciso II: “participação da comunidade escolar e local nos conselhos escolares ou equivalentes;” (PARÁ, 1998) já no artigo 14 como uma das competências do conselho estadual de educação, o inciso X prever: “estimular a organização de conselhos escolares nos estabelecimentos de ensino mantidos pelo Estado” (PARÁ, 1998).

No Município de Belém, o CE é regulamento por um conjunto de leis e resoluções que serão apresentados no quadro a seguir:

Quadro 12 – Normatização legal do Conselho Escolar no município de Belém – PA.

<p>Lei Orgânica - (LO) de 30/03/1990</p>	<p>Art. 215. As escolas da rede pública componentes do Sistema Municipal de Ensino deverão ter em sua estrutura, um Conselho Escolar com funções deliberativa e consultiva com os serviços técnicos de supervisão educacional, orientação educacional, médico, psicológico, entre outros, que, articulados, trabalhem em prol de uma educação global e qualitativa.</p>
<p>Lei Nº 7.722/94 – Dispõe sobre o Sistema Municipal de Educação</p>	<p>Art. 13. Toda escola organizará um Conselho Escolar, conforme art. 215 da Lei Orgânica, com função normativa e fiscalizadora, deliberativa e consultiva, articulado com o Conselho Municipal de Educação composto de 10 (dez) membros e respectivos suplentes, sendo:</p> <p>I - 4 (quatro) pais, eleitos por ocasião da eleição do Diretor;</p> <p>II - 2 (dois) representantes eleitos do corpo docente;</p> <p>III - 1 (um) representante eleito do corpo técnico-administrativo;</p> <p>IV - 1 (um) representante eleito do corpo discente com a idade mínima de 16 (dezesesseis) anos;</p> <p>V - 1 (um) representante do pessoal de apoio administrativo;</p> <p>VI - O Diretor da Escola, que exercerá a função de Secretário do Conselho, sem direito a voto.</p> <p>Art. 14 - Serão atribuições do Conselho Escolar:</p> <p>I - aprovar as movimentações e prestação de contas dos recursos financeiros repassados à escola;</p> <p>II - avaliar o desempenho escolar de todos os seus componentes e propor alterações necessárias. Direção da Escola em primeira instância, à Secretaria Municipal de Educação, em segunda instância, Conselho Municipal de Educação, em fase recursal;</p>

	III - apreciar e avaliar o projeto pedagógico; IV - acolher, examinar e encaminhar, se for o caso, reclamações de qualquer procedência.
Resolução nº. 34 – CME, de 03 de dezembro de 2014	Estabelece normas para a estruturação, composição e eleição dos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Educação de Belém e institui o conselho fiscal.
Resolução nº 02 – CME, de 24 de agosto de 2016.	Altera dispositivos da Resolução nº 34, de 3 de dezembro de 2014.

Fonte: Elaborado pela autora, a partir das legislações, que tratam do Conselho Escolar disponíveis na página do CME/BELÉM - PA: <http://cmebelem.com.br/atos-normativos/> (acesso em 38/07/2021).

Como foi possível constatar, além de possuir previsão legal, em todos os âmbitos da legislação educacional, seja nacional, estadual ou municipal, os conselhos funcionam como Pessoa Jurídica com funções administrativa, pedagógica e financeira dentro da escola, sendo formados por membros representantes dos pais, discentes, docentes, funcionários, corpo de apoio, tendo como membro nato o próprio gestor (BRASIL, 2014). Embora algumas legislações municipais, apontem a presença dos representantes da comunidade como membros do CE, como é o caso da cidade de Ribeirão Preto em São Paulo, na legislação do município de Belém não inclui essa representação. Apesar da ausência desse tipo de representação, a constituição e funcionamento do CE contribuem para o processo de tomada de decisões, uma vez que este órgão pode assumir competências deliberativas, consultivas, fiscais e mobilizadoras.

Santos (2008) compreende os conselhos escolares como colegiados políticos de permanente aprendizado de democracia, instrumentos importantes de exercício e de formação para a emancipação, para a conquista de autonomia, sem a qual não se constrói a democracia participativa, plena. Paro (2001) também comunga desse mesmo pensamento, quando afirma que o CE deve constituir-se num espaço permanente de debate, geração de ideias, que deverá proporcionar uma prática democrática das relações estabelecidas na dinâmica do sistema escolar.

Dessa forma, posso afirmar, com base nesses autores, que o CE constitui uma estratégia de participação representativa no processo decisório e tem como pressuposto o exercício de poder, pela participação da comunidade escolar. Veiga (2007), ao analisar as potencialidades do CE, propõe quatro objetivos que revelam o desempenho do CE na perspectiva da gestão democrática:

- a) favorecer a aproximação dos centros de decisões dos atores; b) facilitar a comunicação e romper com as relações burocráticas, hierárquicas e formais; c) possibilitar a delegação de responsabilidades e o envolvimento dos diferentes

segmentos; d) gerar empoderamento, isto é, descentralização, ou melhor, desconcentração de poder (VEIGA, 2007, p. 7).

Para esta autora, o CE deve se constituir como espaço ímpar para que pais, professores, funcionários e alunos expressem seus interesses e reivindicações; se tornando um locus privilegiado para debates e discussões sobre o processo de gestão escolar. No entanto, em alguns contextos, devido a impossibilidades e muitos obstáculos, esse tipo de participação nem sempre ocorre. Marques (2007) em seus estudos indica que, em alguns casos, os segmentos representados nos CE são pouco atuantes, apenas tomam conhecimento das decisões e ideias já formuladas pela gestão escolar, sem se voltar para a construção coletiva dos processos de gestão, mostrando-se dependente do poder da direção da escola, para proceder no processo de decisão e deliberação junto aos assuntos que chegam ao colegiado. Neste tipo de CE, é possível observar uma forte tendência à manipulação dos representantes por parte do gestor escolar, o que provoca certo descrédito no potencial participativo, deliberativo do Conselho.

A análise feita por Paro (2011) revela que a convivência dos conselhos com gestões indicadas pelo chefe do poder executivo pode gerar uma espécie de barreira na efetivação de uma escola plenamente democrática – ainda que parte dela, no que se refere ao CE, seja constituída por vias de eleição, a outra, no que se refere ao gestor, frustra esse princípio da democracia, pois acaba sendo imposto — “por cima”.

Dentro desta problemática, os estudos realizados por Santos (2004) destacam que muitos desses conselhos não passam de órgãos burocráticos, em que a participação da representação escolar não é substancial, portanto, não viabiliza o trabalho coletivo, produtor, gerador de mudanças na gestão da escola.

Nas reuniões dos Conselhos Escolares detectamos fortes indícios de serem órgãos burocráticos, que juntam algumas pessoas, que dão opiniões, mas não realizam um trabalho coletivo, produtivo e consequente, no sentido de nortear as ações escolares, em direção ao crescimento coletivo na escola (SANTOS, 2004, p. 122).

Em outro estudo realizado por Paro (2007), constatei que este mecanismo de ação coletiva escolar tem servido apenas para referendar o que já vem pronto da direção, assim como o fato de que nem todos os membros do conselho participam de forma efetiva, sobretudo, os pais e os alunos. O estudo revelou que, em algumas escolas, “a reunião do conselho serve para legitimar o que professores, coordenadores, em conjunto com o gestor já conversaram e decidiram” (PARO, 2007, p. 100). Outro aspecto, muito frequente, reside na

falta de informação e formação por parte dos representantes do Conselho, bem como no sentimento de insegurança, na falta de tempo e desinteresse, apontados como implicadores a pouca participação nesta instância escolar. Para Abranches (2003, p. 95), mesmo nestas condições, a atuação destes representantes deve ser valorizada, “[...] pois tem uma forma de expressão diferente, mas que também representa bem as necessidades sociais, políticas e culturais da comunidade”.

Dessa forma, comungo da mesma ideia de Silva (2018), quando este menciona que se deve reconhecer que, independentemente da forma como o CE está representado e sua atuação na dinâmica da escola, este compreende um espaço de participação, criado e legitimado por lei nos espaços públicos escolares, compondo a estrutura de poder na escola pública. Cabe, então, o incentivo ao esforço coletivo em fortalecer e dinamizar os Conselhos escolares, como um espaço mediador para a participação coletiva, a inclusão, o aprendizado político, democrático de todos que integram a escola pública.

3.2.3 Conselho de Classe e Grêmio Estudantil

O Conselho de Classe (CC) é um mecanismo de participação que está focado no processo de ensino e suas relações com a avaliação da aprendizagem como um todo. Essas reuniões contribuem para melhorar a qualidade do desempenho pedagógico dos estudantes o que reflete nos resultados da escola. Para Veiga (2005, p. 117), o CC: “Se preocupa com os processos avaliativos capazes de reconfigurar o conhecimento, de rever as relações pedagógicas alternativas e contribuir com a organização do trabalho pedagógico na escola”.

Silva (2018) aponta que, geralmente, em algumas escolas públicas, a participação efetiva nas reuniões e discussões do Conselho de Classe ficam restritas ao gestor escolar, à equipe de professores e aos especialistas da escola, ficando de fora desse processo os estudantes e os pais, o que vem denotar um elemento de contradição, já que, sendo um espaço de democratização, exclui desse processo de discussão e diálogo a parte mais interessada que são os estudantes.

Assim como os demais integrantes da escola, os estudantes são atores imprescindíveis no processo de democratização escolar. Guedes (2012) defende que:

[...] a participação política dos estudantes deve ser institucionalizada nos organismos escolares com anuência dos discentes e até mesmo definida nos estatutos existentes e no projeto político-pedagógico da escola. (p. 259).

É necessário que haja estímulo e viabilização da participação política do coletivo dos estudantes nas atividades escolares, desde o processo de planejamento até a sua execução, envolvendo as dimensões administrativas e pedagógicas, pois nas palavras de Guedes (2012):

[...] os discentes são capazes de oferecer críticas e sugestões pertinentes que, uma vez consideradas, contribuem para a compreensão e equacionamento dos aspectos administrativos e pedagógicos, responsáveis pela acentuada exclusão escolar, social e política desses alunos (GUEDES, 2012, p. 265).

Dessa forma, não se deve desconsiderar a participação política e o engajamento dos estudantes nos espaços de discussão e tomada de decisão coletiva, com representação nos colegiados escolares. Dentre estes, destaco o Grêmio Estudantil, que é caracterizado por Libâneo (2012), juntamente com a Associação de pais e Mestres (APM), e a Caixa Escolar, vinculada ao CE, como instituições auxiliares, que existem paralelamente à estrutura organizacional da Escola. Ainda segundo Libâneo (2012), essas instituições auxiliares condicionam o processo de participação na tomada de decisões no âmbito escolar. Para ele, o Grêmio Estudantil:

[...] é uma entidade representativa dos alunos criada pela lei federal n. 7.398/85, que lhes confere autonomia para organizarem em torno de seus interesses, com finalidades educacionais, culturais, cívicas e sociais. [...] costumam ser regulamentadas pelo Regimento Escolar, variando sua composição e estrutura organizacional. Todavia, é recomendável que tenham autonomia de organização e funcionamento, evitando-se qualquer tutelamento por parte da Secretaria de Educação ou da direção da escola (LIBÂNEO, 2012, p. 130-131).

A Lei Federal 7.398/1985 estabelece os direitos dos grêmios estudantis, garantindo:

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.

§ 1º - (VETADO).

§ 2º - A organização, o funcionamento e as atividades dos Grêmios serão estabelecidos nos seus estatutos, aprovados em Assembleia Geral do corpo discente de cada estabelecimento de ensino convocada para este fim.

§ 3º - A aprovação dos estatutos, e a escolha dos dirigentes e dos representantes do Grêmio Estudantil serão realizadas pelo voto direto e secreto de cada estudante observando-se no que couber, as normas da legislação eleitoral. (BRASIL, 1985).

Essa lei garante autonomia para os grêmios, juntamente com a lisura do processo de eleição direta e democrática dos representantes. Sendo um espaço de representação dos alunos na escola, o Grêmio politizado e organizado se torna um instrumento que os estudantes

possuem para expressar suas reivindicações e também um espaço de lazer e sociabilidade política, onde o estudante pode aprender a viver situações de negociação diante dos seus pares quando lidam com professores, direção e funcionários. Na pesquisa realizada por Mendes (2011), há um destaque quanto à importância da formação político ideológica no âmbito da democracia-participativa dentro do Grêmios, pois possibilita discussões sobre a realidade na qual os alunos estão inseridos. Para este autor, “a convivência nesse espaço contribui para a aprendizagem de formas mais cooperativas de comportamento, desenvolvendo sentimentos de responsabilidade e compromisso.” (MENDES, 2011, p. 116).

No estado do Pará, o documento intitulado “Regimento Escolar das Escolas Públicas do Estado do Pará (PARÁ, 2005)” define os Grêmios Estudantis como sendo:

Art.159- O grêmios estudantil, entidade representativa dos interesses dos alunos, tem finalidades educacionais, culturais, cívicas, desportivas e sociais.

Art.160- A organização e o funcionamento do grêmios estudantil serão estabelecidos em estatuto próprio, em conformidade com este Regimento e aprovado em assembleia geral do núcleo discente de cada unidade de ensino.

Art.161- Caberá ao estabelecimento de ensino proporcionar condições para a organização e funcionamento do grêmios estudantil (PARÁ, 2005, p. 82).

Este documento legitima a autonomia dos grêmios nas escolas e aponta que estes devem ter estatuto próprio, que deve ser elaborado em Assembleia Geral formada unicamente por discentes da unidade educativa. No entanto, é responsabilidade das escolas a organização e funcionamento dos Grêmios Estudantis como mecanismos de participação discentes nas decisões da Escola.

No município de Belém, a LOM, no seu artigo 209, não só assegura o funcionamento do GE como também de associações de pais, professores e funcionários. “É assegurado aos pais, professores, alunos e funcionários organizarem-se através de associações, grêmios e outras formas de organização, na forma da lei” (BELÉM (PA), 1990).

Concordo com Silva (2018), quando menciona que hoje, nas escolas públicas brasileiras, pouco se verifica a configuração do GE como instância de representação e organização dos estudantes, embora algumas escolas incentivem a participação política e representativa dos alunos, tanto interna como externamente. Por outro lado, pesquisas como a de Marques (2011) apontam escolas que realizam assembleia de estudantes, ensaiando o processo de participação, discussão coletiva, debate e deliberações sobre questões da escola, no exercício da prática da democracia.

Veiga (2005) afirma que o Grêmios Estudantil não é um instrumento de luta contra a direção da escola, mas uma organização onde se cultiva e valoriza o interesse dos estudantes,

que possibilita democratizar decisões e formar o sentimento de representatividade e responsabilidade social no coletivo da escola pública. Como se pode constatar, para que a gestão democrática seja construída e materializada na escola, é necessário muito esforço e engajamento daqueles que compõem a escola pública e a conhecem por dentro. E, para que a vivência da democracia participativa faça parte da rotina escolar, é necessário que o diretor esteja também engajado neste processo. Por esta razão, o presente trabalho passa a analisar a função do diretor escolar, nos pontos a seguir, que vão caracterizar a natureza e a função do diretor junto com as formas de provimento para o cargo.

3.3 Natureza da função do diretor escolar

Compreender e analisar a natureza da função do diretor escolar se faz necessário devido ao caráter político da sua função e a importância do seu papel quando se discute gestão democrática, considerando a forma como historicamente a figura do diretor tem sido vista nos sistemas de ensino brasileiro. A natureza política da função é devido ao seu objeto que é a gestão escolar, cujo conceito foi trabalhado nesta seção, como um processo político que agrega diversas formas de atuação que podem estar alicerçadas, tanto numa perspectiva democrática, quanto numa perspectiva gerencial.

Atualmente, a figura do diretor escolar tem ganhado destaque devido a aprovação em maio de 2021, pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), que tem como objetivo fornecer parâmetros para os diversos aspectos da política de gestão das escolas, entre eles a qualificação, a formação e o desenvolvimento dos diretores.

A Matriz apresentada tem o escopo de parametrizar os diversos aspectos concernentes à função do Diretor Escolar, auxiliando na definição de políticas nacionais, estaduais e municipais direcionadas para sua formação inicial e continuada, sua escolha, seu acompanhamento e avaliação de seu desempenho (CNE, 2021, p. 3).

O documento foi inspirado em experiências em curso em outros países, em compasso com pesquisas e relatórios de agências internacionais, que indicam o alinhamento à agenda global da Educação 2030³⁸, no qual governança, liderança escolar, monitoramento e avaliação

³⁸ Akkari (2017) destaca que A agenda internacional para a educação 2030 ilustra a crescente influência das organizações internacionais. Todavia, ao analisar a influência das organizações internacionais sobre a política de

são conceitos norteadores para a elaboração dos parâmetros sintonizado a uma concepção gerencialista de gestão escolar. Este documento apresenta uma matriz com dez competências gerais e dezessete competências específicas do Diretor Escolar, distribuídas em quatro eixos: político-institucional, pedagógico, administrativo-financeiro, pessoal/relacional.

Fazendo uso da análise feita por Molina, Pereira e Brito (2021), estes mencionam que esta matriz agrega os pressupostos de uma concepção gerencial e meritocrática de controle e avaliação do trabalho do diretor, caminham em direção oposta à Constituição Federal de 1988, artigo 206, inciso VII, que estabelece como um dos princípios da educação a "gestão democrática da escola".

A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação – ANFOPE e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE sustentam sólidos argumentos que caracterizam essa Matriz como uma verdadeira afronta à Educação Pública, entre os quais destaco:

A referida Matriz contém determinações que afrontam, outros normativos legais como LDB/1996 (Lei nº9.394/1996), Resolução n. 2/2015, as DCN's da Pedagogia (2006). Sob o argumento de atendimento da Meta 19 e particularmente da estratégia 19.8 do Plano Nacional de Educação/2014-2024 (Lei n. 13.005 de 2014) e da Lei nº 14.113, de dezembro de 2020 que Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), a Matriz [...] ampara-se em critérios de mérito e desempenho, opondo-se a gestão democrática que encontra igual respaldo nos mesmos normativos. Depreende-se, portanto, que se trata de opção dos formuladores assentar a proposta de Matriz na perspectiva gerencialista e não de imposição normativa. Embasada na busca da meritocracia, no controle e avaliação do trabalho do diretor, a **Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar** [...] atribui ao diretor escolar a centralidade na administração da escola, relegando à segundo plano a gestão democrática capaz de atender de fato aos anseios e necessidades da comunidade escolar (ANFOPE, 2021, p. 4 e 5, grifo do autor).

No posicionamento da ANPAE, destaco:

Ao focar as competências a serem incorporadas pelo/a diretor/a escolar, sem maiores considerações pela realidade histórica, social, pedagógica e organizacional que envolve a gestão das instituições educativas, a Matriz **reforça uma visão pragmática** que concentra poder e responsabiliza, individualmente, este profissional pela qualificação das organizações educacionais. **Esta lógica gerencialista rompe**

educação, vemos claramente que a Unesco — que se trata de uma organização internacional especializada em educação — não é tão influente nas reformas educacionais, como foi anteriormente, por exemplo, na publicação dos relatórios Faure (1972) ou Delors (1996). Embora a Unesco mantenha um prestígio histórico principalmente nos países do Sul, ela foi suplantada pela Unicef e, especialmente, pelo Banco Mundial e pela OCDE, não só em termos de financiamento da educação, mas, sobretudo, no que diz respeito ao limite mais preocupante na conceituação e orientação de prioridades da educação. O Banco Mundial é o ator atual dominante das políticas internacionais para a educação e desenvolvimento nos países do Sul. Nos países do Norte e em alguns países emergentes, a OCDE, que é promotora do famoso estudo internacional PISA, tem sido a agência mais influente nas políticas educacionais.

com a defesa da gestão democrática, e, por decorrência, com os processos de discussão e deliberação coletivos, resultantes da participação de professores/as, estudantes, funcionários/as e pais e responsáveis nos destinos da gestão das instituições de educação básica e de seu projeto político pedagógico. Ao definir um modelo idealizado e individualizado de gestão educacional, **promove um processo de alienação no exercício da função de diretor/a escolar**, quando a preocupação desses/as educadores/as tende a se voltar às regras e padrões estabelecidos externamente à sua realidade, figurando o que **podemos considerar como o neotecnicismo, em detrimento da consolidação de mecanismos de participação e deliberação coletivos**. Nessa direção, a despeito de sinalizar o trabalho coletivo, o texto focaliza competências e atribuições do/a diretor/a, negligenciando os esforços efetivados no sentido de uma concepção ampla, em que a gestão não se restringe ao/à gestor/a (ANPAE, 2021, p. 3, grifo nosso).

Nestes manifestos, fica evidente a crítica da atribuição à centralidade da figura do diretor na administração escolar, a parametrização das funções do diretor e o pernicioso alinhamento às diretrizes da OCDE³⁹, diretamente vinculada à perspectiva gerencial de conceber a escola como uma empresa. E ao imitar a empresa, Laval (2019) destaca que a motivação é de colocar “chefes de verdade” na direção das escolas, encarregados de aplicar de maneira eficiente as políticas de modernização determinadas de cima e capazes de mobilizar energias, introduzir inovações e controlar os professores. Para Laval:

Os defensores mais genuínos do neoliberalismo escolar insistem muito na importância de um verdadeiro *líder* à frente das escolas, contrapartida organizacional fundamental para a constituição de um mercado escolar. a lógica é muito clara: se a escola é uma empresa que produz serviços, se depende de uma eficiência mensurável, se seu custo deve ser controlado ou reduzido, a “organização educadora” deve ter à frente um organizador que seja capaz de dirigir uma “equipe” e se responsabilize pela produção de “valor agregado” pela “empresa” (LAVAL, 2019, p. 251 e 252, grifo do autor).

Toda essa análise tem evidenciado um tipo de perfil de diretor que é separado do coletivo da escola, sendo atribuído a ele uma centralidade que fere o princípio da gestão democrática. Paro (2018a) destaca que é necessário que o diretor prime por uma gestão democrática, pois essa é a principal alternativa para que a escola se transforme em um ambiente propício ao diálogo. Ainda fazendo uso das análises de Paro (2018b), este menciona

³⁹ Na pesquisa realizada por Pereira (2016, p. 6), este menciona que a OCDE desenvolve diversas formas de atuação que pressionam os países-membros e parceiros a imprimir suas concepções educacionais; o Pisa é um veículo/instrumento de padronização da educação nos países que dele participam; a política de competências e habilidades difundida pela OCDE busca subsumir a educação às demandas que emergem do processo de reestruturação do sistema sociometabólico do capital; sob a ótica neoliberal e da nova gestão pública, sucessivos governos brasileiros aprofundaram as relações com a OCDE, participando de variados espaços da organização e subscrevendo protocolos; na educação, o governo nacional implementa políticas de verificação/avaliação externa em larga escala, que respondem às proposições daquela organização; governo nacional, OCDE e setores empresariais compõem uma tríplice governança e defendem políticas de gestão educacional sob a lógica do desempenho e da política de competências e habilidades, em detrimento do princípio constitucional da gestão democrática.

que a gestão democrática não olha os trabalhadores da educação como recursos ou peças de uma engrenagem, que são ajustáveis para tornar mais eficiente um determinado processo de produção ou prestação de serviço. Pelo contrário, a gestão democrática procura potencializar os recursos intelectuais dos trabalhadores, a fim de alcançar os objetivos sociais da educação escolar. É dentro desta perspectiva que defendo a atuação do diretor, como um agente que partilha poder, que promove ações coletivas garantindo a participação da comunidade interna e externa na escola.

No entanto, é inegável que a figura do diretor carregue elementos que são contraditórios quanto a sua atuação dentro da instituição escolar, considerando que ele tem que fazer uso dos elementos técnicos como administrador e de elementos pedagógicos como educador. Concordo com Palheta (2018), quando ele menciona que essa contradição na figura do diretor precisa ser pensada a partir da necessidade que ele tem de atender às exigências do aparelho do Estado, ao mesmo tempo em que possui um compromisso educativo de colaborar para uma educação de qualidade, cujo resultado é o conhecimento e a formação cidadã e não um simples produto acabado.

Assim, o diretor, por ter sua atuação simultaneamente ligada ao Estado, como representante deste, acaba se tornando, na perspectiva de alguns autores, como fator de problematização para a política de gestão democrática. Esta condição do diretor é vista com certa vulnerabilidade por Paro (2007), pois, quando as deliberações do conselho e comunidade escolar conflitam com as determinações e interesses do Estado, o diretor escolar acaba por atender as condições do Estado devido a sua condição de função em que é considerado representante do Estado.

Está ele na condição de quem é capaz de fazer obedecer à vontade do Estado, de quem é representante legal, mas não tem poder de fazer valer a própria vontade, se esta for contrária a do Estado, mesmo que ela coincida com a vontade do colegiado ou a instituição escolar que dirige. Daí decorre a vulnerabilidade do diretor que, obediente às determinações do Estado, deve assumir a responsabilidade também pelas deliberações do conselho, porque é a ele, diretor, não ao conselho, que o Estado pede contas do funcionamento da escola (PARO, 2007, p. 7).

Paro (2016) ainda destaca que, nas relações hierárquicas de mando e submissão, o posto mais alto dessa hierarquia é ocupado pelo diretor, verdadeiro chefe da unidade escolar e responsável último por tudo o que acontece dentro da escola. No entanto, esta posição não lhe garante nenhum poder de fato, haja vista que tudo que ele ordena na escola advém da delegação do Estado, a quem deve prestar conta das atividades pelas quais é responsável. Dessa forma, independentemente da sua vontade, “o diretor acaba assumindo o papel de

preposto do Estado diante da instituição escolar e de seus usuários” (PARO, 2016, p. 122). Seguindo essa mesma linha de análise, pesquisas realizadas por Santos (2017) revelam o pouco poder que os diretores possuem diante das determinações superiores “ao subjugarem-se passivamente aos propósitos do Estado, como “cumpridores das ordens”, ou meros tarefeiros” (SANTOS, 2017, p. 51).

No entanto, Souza (2006) chama atenção ao fato de que a contradição talvez exista somente nos casos em que os interesses da comunidade escolar e os do Estado sejam divergentes e não parece adequado pensar que haverá sempre concordância ou discordância entre Estado e comunidade. Nem todos os conflitos existentes na escola provêm dessa relação e o diretor não pode fugir da sua condição de representante do Estado. É necessário saber lidar com esses antagonismos. Numa instituição educativa democrática, a autoridade deve surgir da livre concordância das partes envolvidas, tornando-se assim um poder legítimo de quem gere uma instituição (PARO, 2010). Um diretor que tenha sua autoridade, a partir da vontade dos liderados, tem mais legitimidade para lutar por melhorias nas suas reivindicações junto ao Estado.

Pela peculiaridade democrática e pública de sua função, o dirigente escolar precisa ser democrático no sentido pleno desse conceito, ou seja, sua legitimidade advém precipuamente da vontade livre e do consentimento daqueles que se submetem à sua direção (PARO, 2010, p. 776).

Para que o diretor possa desenvolver o seu papel de forma participativa e colaborativa, é preciso viver a ação coletiva, utilizando no seu cotidiano e na sua gestão, as contribuições dos profissionais que estão inseridos no ambiente escolar promovendo discussões e participação nas tomadas de decisões. Luck et al. (2008) caracterizam o diretor participativo como alguém que tem uma compreensão clara dos objetivos escolares e consegue transmiti-los de forma transparente e objetiva; são receptivos à participação devido ao alto grau de confiança que possuem, o que permite maior interação com a comunidade escolar estabelecendo relações de parceria e partilha aberta de informações.

Na seção seguinte, por meio da análise da pesquisa de campo, que foi realizada em duas escolas públicas municipais de Belém – PA, será retomada essa temática com vistas a verificar se a atuação dos diretores, em algum aspecto, assemelha-se ou diverge dos aspectos apresentados nesta seção. No entanto, é necessário conhecer as formas de escolha dos diretores. Aspecto que será abordado no ponto, a seguir.

3.4 Formas de provimento ao cargo do diretor escolar

No bojo dos mecanismos para a redefinição das relações de poder dentro das escolas, na busca de uma gestão democrática, a forma de escolha dos diretores desempenha um papel de grande relevância. A natureza política da função do diretor, em alguns casos, acaba definindo como se faz o provisionamento. Segundo Paro (2003), há três categoriais de provimento do cargo de diretor de escola utilizadas atualmente nas escolas públicas: a indicação, a seleção por meio de concurso público ou de aferição da competência técnica e a eleição. Outras formas de provimento são conhecidas como formas mistas, cuja base advém destas que serão analisadas de forma mais explicitada nos pontos, a seguir.

3.4.1 Indicação

A indicação ou simples nomeação sem a participação da comunidade no processo de escolha do diretor, é a forma de provimento que foi e continua sendo tradicional no Brasil, mesmo após mais de trinta e dois anos da promulgação da CF, que tornou obrigatória a gestão democrática do ensino público. Paro (2003) ressalta que esta categoria traz consigo marcas do clientelismo⁴⁰ político da Velha República, sendo uma das formas mais criticadas, embora ainda muito presente nos sistemas de ensino. Para Souza (2006), a escolha dos diretores por meio da indicação vincula o seu trabalho a quem o indicou. Em linhas gerais, essa indicação se dá através de uma autoridade do Estado, representado pelo secretário de educação ou lideranças políticas. Dessa forma, o compromisso do diretor é com quem o colocou no cargo e não com a comunidade escolar ou com a educação, o que acaba transformando o ambiente escolar num verdadeiro “curral eleitoral”.

Normalmente, essa prática está associada a políticos que são bem aceitos em determinados bairros e quase sempre são bairros localizados nas áreas periféricas, que consideram que o diretor pode influenciar politicamente a comunidade, fazendo uso desta forma, de provimento para a troca de favores. É óbvio que, nesta condição, o diretor fará o máximo para exercer a sua influência para se manter no cargo ou eleger pessoas das quais terá ou receberá benefícios. Souza (2006) ainda menciona que podem ser usados critérios técnicos para a escolha do diretor, levando em consideração o seu perfil, as demandas da escola ou

⁴⁰ Segundo Carvalho (1997), clientelismo indica um tipo de relação entre atores políticos que envolve concessão de benefícios públicos, na forma de empregos, benefícios fiscais, isenções, em troca de apoio político, sobretudo na forma de voto.

simplesmente os critérios relacionados a alianças políticas. De todo modo, as indicações sempre sinalizam uma ação política, pois dificilmente a autoridade municipal ou estadual irá indicar um diretor que seja, reconhecidamente, um opositor político.

A nomeação política contribui para a perpetuação da administração pública patrimonialista⁴¹, marca do clientelismo e também de favorecimentos político-partidários. Concordo com Mendonça (2000), quando menciona que “esse procedimento ligado às raízes patrimonialistas da formação do Estado brasileiro, que permitiram sustentar relações de troca de favores na ocupação do emprego público como lógica de seu funcionamento” (p. 128).

Neste sentido, a indicação de diretores escolares não pode ser considerada uma forma democrática de provimento ao cargo, tampouco um instrumento burocrático, uma vez que, “na indicação, a escolha de pessoas para ocupar o cargo público de diretor recai sobre os que merecem a confiança pessoal e política dos padrinhos e não dos que têm capacidade própria.” (MENDONÇA, 2000, p. 187).

Dentro desta perspectiva, Paro (2018b) analisa que, essa forma de escolha do diretor costuma elevar ao mais alto cargo da escola uma figura que, em muitos casos, é estranha à escola, colocando-se afastada dos interesses e necessidades da escola. Silva (2018) ainda destaca o fato de que o indivíduo indicado para o cargo de diretor, por mais bem intencionado, sempre estará comprometido com quem o indicou, o que acaba impossibilitando a tomada de posição num possível conflito de interesses políticos entre o sistema de ensino, ou grupo político e a escola. Esse sistema de apadrinhamento não concede ao titular do cargo autonomia para o exercício da sua função, criando certa instabilidade na função, pois ao menor desagrado ao Estado ou ao grupo político que indicou, este corre o risco de ser exonerado sumariamente e perder a função e o emprego.

Vilaça (2016) chama atenção para o fato de que nesta modalidade de nomeação, o argumento utilizado é de que este processo é considerado legítimo, previsto na Constituição de 1988, considerando que o governante quando eleito pelo povo obtém a aprovação da

⁴¹ **Patrimonialismo** deriva das palavras patrimônio e patrimonial e pode ser definido como uma concepção de poder em que as esferas pública e privada confundem-se e, muitas vezes, tornam-se quase indistintas. Um líder político é qualificado como patrimonialista quando, ao assumir um cargo na esfera pública (o de governador, por exemplo), acaba “instrumentalizando”, isto é, criando mecanismos de controle, a estrutura estatal para satisfazer as suas necessidades pessoais, ou seja, privadas. Este conceito foi desenvolvido por Max Weber (2004), em sua obra “Economia e Sociedade” vol. 2. No Brasil o patrimonialismo foi estudado por vários pensadores importantes, como Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda, Raymundo Faoro, Florestan Fernandes, Victor Nunes Leal, José Oswaldo de Meira Penna e Paulo Mercadante. Dentre estes, o que mais se ateu às definições sociológicas de Weber e que procurou aplicá-las à realidade histórica brasileira foi Raymundo Faoro (2001), cuja obra “Os Donos do Poder – Formação do patronato político brasileiro” é um clássico. No geral, Faoro e esses outros autores procuram explicar as raízes históricas, sobretudo herdadas de Portugal, do patrimonialismo no Brasil. (extraído do site: <https://brasilecola.uol.com.br/politica/patrimonialismo.htm>, acesso em 22/07/2021).

maioria e uma escolha, garantida em lei, de seus auxiliares em cargos de confiança inspirando legitimidade e aprovação da população. Geralmente, a vigência dos cargos por indicação dura entre quatro e oito anos, a depender da permanência do partido no governo.

Outras características dessa forma de escolha dos diretores serão melhor evidenciadas na seção 4, quando será feita a análise das pesquisas realizadas com os diretores das escolas públicas no município de Belém. Já se que esta tem sido uma das formas de escolha dos diretores para as escolas deste Município.

3.4.2 Concurso público

A forma de acesso ao cargo de diretor por concurso público se contrapõe à indicação política, por se caracterizar como um instrumento que atribui um caráter técnico, com imparcialidade na seleção, não permitindo o favorecimento pessoal, pois o concurso público de provas e títulos oportuniza igualdade de participação para todos que se interessam pelo cargo. Para Mendonça (2000), está vinculado a uma concepção de direção como carreira e, por esse princípio, a função da ocupação teria caráter permanente. Outro elemento colocado em cheque, segundo Souza (2006), é a face política da função de dirigente, “especialmente porque a capacidade de liderança não parece ser um elemento passível de ser avaliado por concurso de provas e título”. (p. 167).

Paro (2003) destaca que o concurso se mostra democrático apenas do ponto de vista do candidato, pois uma vez aprovado e convocado pela Secretaria de Educação, pode escolher dentre as várias unidades escolares disponíveis, a que mais lhe interessa. No entanto, nem a escola e nem a comunidade podem escolher o diretor.

Quando o 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 a pessoas críticas e bem-intencionadas a percepção do tipo e da forma de exercer o poder que ele legitima. O irônico de tudo isso é que mesmo o prêmio concedido ao diretor pela competência demonstrada em concurso – um cargo vitalício com autoridade máxima na escola – acaba se revelando um presente de grego, pois está longe de ser uma bênção, quando se sabe que à escola não são dadas as mínimas condições de funcionamento (PARO, 2016, p. 31).

Um outro estudo realizado por Paro (2016) revelou que a estabilidade adquirida, via concurso público, possui, em linhas gerais, forte tendência ao desenvolvimento de diretores sem nenhum compromisso, em relação aos interesses dos usuários no ambiente escolar.

[...] porque continua sendo do Estado, pela via do concurso, que advém sua autoridade e não de um compromisso assumido, num processo democrático de disputa eleitoral, junto ao pessoal escolar e à população usuária da escola (PARO, 2016, p. 123).

Uma vez que as escolas não oferecem condições adequadas de funcionamento, por omissão do Estado, Paro (2016) enfatiza que o diretor concursado acaba se tornando vítima de um “mecanismo perverso”, que o coloca como “culpado primeiro” pela ineficiência e mau funcionamento da escola, assim como pela centralização das tomadas de decisões, fazendo com que o diretor seja alvo de ódios e acusações de pais, alunos, funcionários, professores e da opinião pública em geral, que se voltam contra a pessoa do diretor e não contra a natureza do seu cargo, que é o que o tem levado a agir contra os interesses da população.

Pesquisas realizadas por Mendonça (2000), Souza (2006) e Paro (2016) têm demonstrado que o concurso público não privilegia os princípios da gestão democrática, por desconsiderar totalmente a oportunidade de participação da comunidade escolar. Alguns municípios, como foi o caso de Belém – PA, no ano de 2013, fizeram uso de prova de conhecimentos técnicos apenas para fazer a seleção dos candidatos interessados em assumir o cargo de diretor, para que assim pudessem ser submetidos ao processo eleitoral nas escolas. Esses aspectos serão aprofundados na seção seguinte.

3.4.3 Eleição direta

Diante dos problemas apresentados tanto pela indicação quanto pelo concurso público, a eleição direta para diretor demonstra ser uma das formas mais democráticas de escolha de diretores escolares, além de sustentar-se como um importante mecanismo no processo de democratização da gestão escolar. É historicamente a forma mais defendida pelos movimentos sociais e educacionais, tendo como justificativa a crença de que o processo eleitoral implica a conquista do poder de decisão da comunidade sobre os rumos da gestão escolar. Os argumentos a favor da eleição para diretores partem do princípio do envolvimento da comunidade escolar – alunos, pais, funcionários, professores, como participantes ativos do processo de escolha, por intermédio do voto.

Dourado (2013, p. 104) argumenta que a eleição para diretores “vincula-se à crença de que o processo implica uma retomada ou conquista da decisão sobre os destinos da gestão”, podendo também ser apontada como um instrumento efetivo de democratização das relações escolares, na medida em que essa modalidade de escolha “se propõe a resgatar a legitimidade do dirigente como coordenador do processo pedagógico no âmbito escolar” (DOURADO, 2013, p. 109).

Ainda fazendo uso das análises de Dourado (2013), este chama atenção para o fato de que, embora as eleições se apresentem como um legítimo canal de luta pela democratização da escola e das relações sociais mais amplas, não é possível supor que somente a eleição por si só possa garantir a democratização. Não devemos “perder de vista as limitações do sistema representativo numa sociedade de classes, assentada em interesses antagônicos e irreconciliáveis”. (p. 104).

Não queremos, todavia, imputar à eleição, por si só, a garantia da democratização da gestão, mas referendar essa tese enquanto instrumento para o exercício democrático. A nosso ver, é fundamental ampliarmos os horizontes da democratização da gestão, enfatizando, conjuntamente, a forma de escolha e o exercício da função, de modo a não incorrerem nos riscos de uma pretensa neutralidade frente às modalidades de escolha – normalmente autocráticas. Assim, a forma de provimento no cargo pode não definir o tipo de gestão, mas, certamente, interfere no curso desta. Nesse contexto, 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, 2013, p. 105).

Concordo com Silva (2018), quando menciona que o fato de promover eleição direta para escolha do diretor escolar, tendo a participação efetiva da comunidade, necessariamente não implicará na garantia da democratização da gestão e na descentralização das relações de poder no espaço público educativo. Em diversos contextos, o diretor eleito tem dificuldade em romper com a estrutura de poder vigente, historicamente burocrática e centralizadora que permanece impressa em nossa cultura escolar, aumentando a dificuldade de muitos gestores em estabelecer “alteração de seu relacionamento com a escola, pela diminuição da verticalização” (LUCK, 2013b, p. 81).

Ainda fazendo uso das análises de Luck (2013a), esta alerta que diversas pesquisas têm demonstrado que não há resultados consistentes que expressem se a construção da autonomia da gestão escolar e as práticas democráticas de fato passaram a fazer parte da rotina e trabalho do diretor/gestor após o mecanismo das eleições.

[...] há registros de situações as mais variadas, como por exemplo: a intensificação do autoritarismo por diretores eleitos; o esgarçamento de orientação pedagógica em face da formação de grupos de disputa; ou o enfraquecimento do trabalho pedagógico, tendo em vista o enfraquecimento da organização, coordenação e controle (LUCK, 2013a, p.76,77).

Não podemos ignorar as condições concretas e desfavoráveis nas escolas, que dificultam o trabalho do diretor comprometido com a gestão democrática e participativa. São escolas que ainda apresentam uma estrutura hierarquizada, presa às leis e questões burocráticas (normas, ofícios, programas e projetos) e o controle do poder externo não oferecem condições e nem estrutura física adequada de trabalho gerando insatisfação, sentimento de frustração e o distanciamento da comunidade escolar no seu envolvimento com os processos escolares. Para Santos (2017):

[...] é preciso que as nossas unidades escolares possam contar com outro fator determinante para o alcance dos ideais democráticos, que é a autonomia administrativa, técnica, financeira, pedagógica e jurídica, a ser conquistada, efetivamente. Na verdade, não é possível implantarmos uma gestão democrática, o que decorre de um processo de construção coletiva, sob pena de não ser democrática, na origem (SANTOS, 2017, p. 72).

Diante de todo o exposto, é possível afirmar que a eleição para diretor escolar por si só não é garantia de democracia no ambiente escolar. Esse tipo de provimento, apesar de apresentar diversos elementos favoráveis à construção da gestão democrática na escola, por permitir que a comunidade participe, proponha, controle e avalie as ações do diretor escolar, no sentido de levá-lo a se comprometer com o princípio da democracia, precisa também considerar o compromisso com uma educação de qualidade para todos, pois, de acordo com Souza (2006), nem sempre os interesses comunitários são a expressão mais acabada desta qualidade.

Em certo sentido, a eleição para diretores fortalece o poder das escolas e, conseqüentemente, reduz o poder de intervenção do Estado sobre elas (SOUZA, 2006). Conforme Paro (2016), o que deveria sempre coexistir é uma construção efetiva, em regime de colaboração dessas instituições – Estado e Educação Escolar, para a garantia da qualidade do ensino e do zelo pelo bem comum da sociedade, superando o corporativismo e o individualismo, fazendo valer o mecanismo democrático das eleições, tanto governamental quanto para a direção da gestão escolar. É necessário que a escola, representada na figura do diretor, seja detentora de um mínimo de poder de decisão e condições concretas, para que se possa desenvolver uma prática democrática, dialógica e descentralizada de gestão. Na seção a seguir, será realizada a análise da pesquisa de campo feita em duas escolas públicas

municipais em Belém-PA, com vistas a caracterizar a atuação do diretor e, assim, poder identificar em quais aspectos as suas ações se aproximam ou se afastam da gestão democrática.

4 A ATUAÇÃO DO DIRETOR ESCOLAR EM DUAS ESCOLAS DA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DE BELÉM NOS ANOS DE 2013 A 2020

Nesta seção, apresento as análises a partir dos dados coletados nos questionários e entrevistas realizados nas duas escolas que participaram desta pesquisa, tendo como objetivo caracterizar a atuação do diretor escolar. No entanto, início com uma análise do Sistema Municipal de Educação de Belém e as políticas voltadas para o diretor escolar. Em seguida, apresento a caracterização das escolas destacando a sua dinâmica de funcionamento, os conselhos escolares e análise dos seus Projetos Político Pedagógicos. Por fim, apresento a partir das falas dos sujeitos, os elementos que caracterizam a atuação do diretor escolar, considerando os seguintes aspectos: o perfil social do diretor, concepções de gestão, formas de condução ao cargo, formas de atuação, autonomia na gestão, transparência na prestação de contas e instrumentos de participação.

4.1 O Sistema Municipal de Educação de Belém e o Diretor Escolar.

O município de Belém possui 1.059,466 km² de extensão territorial. A densidade demográfica é de 1.315,26 hab/km² com população estimada em 2021 de 1.506.420 habitantes. O município apresentou um Produto Interno Bruto – PIB, no ano de 2019, de R\$ 26.931.773,83 e um PIB per capita de R\$ 21.708,55. Além disso, o Índice de Desenvolvimento Humano – IDH é de 0,746⁴².

Esses dados revelam a potencialidade econômica desse ente federativo, que apresenta o melhor desempenho entre os 144 municípios que compõem o Estado do Pará. No entanto, a síntese estatística do IBGE Cidades (2019) destaca que: 58,8% das receitas de Belém são oriundas de fontes externas; o índice de GINI⁴³ no município é de 0,43; a incidência de pobreza atinge cerca de 40,6% da população belenense; 39% da população recebe até ½ salário-mínimo.

Outro elemento que vem sendo considerado como diferenciador para proporcionar crescimento e desenvolvimento econômico é a educação. Nesse sentido, o IBGE apresenta que a taxa de escolarização da população entre 6 e 14 anos de idade é de 96,1%. As informações levantadas do IDEB do município demonstram que houve aumento nas notas dos

⁴² Dados retirados do site oficial do Instituto Brasileiro de Geografia em Estatística – IBGE. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pa/belem.html> (acesso em 06/01/2022).

⁴³ O índice de Gini mede a concentração de renda de determinada população e consiste na variação entre 0 e 1, sendo que zero corresponde à igualdade de renda (IPEA, 2017).

anos iniciais entre os anos de 2013 a 2019, conforme mostra a Tabela 1. No entanto, nos anos finais embora tenha havido aumento, esse aumento não alcançou a meta projetada.

Tabela 1 – IDEB do Município de Belém entre os anos de 2013 a 2019.

ANO	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	Meta Projetada	IDEB alcançado	Meta Projetada	IDEB alcançado
2013	4,1	4,1	4,0	3,8
2015	4,4	4,6	4,3	4,0
2017	4,7	5,1	4,6	4,3
2019	5,0	5,3	4,9	4,4

Fonte: Elaborado pela autora a partir de dados coletados no site:

<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=3636745> (acesso em 07/01/2022).

Esses dados demonstram que os anos finais do ensino fundamental são os que necessitam de atenção, pois não têm atingido a meta projetada, diferente dos anos iniciais que se mantem superando as metas projetadas desde o ano de 2015. A rede Municipal de ensino de Belém atualmente oferta Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos – EJA⁴⁴, contando com 165⁴⁵ escolas, sendo que 07 destas escolas estão localizadas na zona rural (escolas do campo).

Dentre estas escolas, 38 ofertam o Ensino Fundamental, 41 a Educação Infantil e Ensino Fundamental, 02 o Ensino Médio, 55 o Educação Infantil, e 28 que são classificadas como Organizações da Sociedade Civil (OSC) e Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIPI), que também ofertam Educação Infantil (SIGA-SEMEC, 2020). Até o ano de 2020, a rede municipal contou com 99.779 alunos matriculados, sendo 21.582 atendidos na Educação Infantil, 5.152 na EJA e 73.093 no Ensino Fundamental (SIGA-SEMEC, 2020).

As Escolas de Ensino Fundamental estão organizadas por Ciclos de Formação⁴⁶, sendo: Ciclo de Formação I — 6, 7 e 8 anos (com três anos de duração, que corresponde ao 1º, 2º e 3º ano); Ciclo de Formação II — 9 e 10 anos (com dois anos de duração, que corresponde ao 4º e 5º ano); Ciclo de Formação III — 11 e 12 anos (com dois anos de duração, que corresponde ao 6º e 7º ano) e Ciclo de Formação IV — 13 e 14 anos (com dois

⁴⁴ A Resolução CMEB n. 038/2008, de 29 de dezembro de 2008, dispõe sobre a organização da educação básica: educação infantil ensino fundamental e médio e a Resolução CMEB n. 020/2011, de 25 de maio de 2011, estabelece diretrizes para a oferta de educação de jovens e adultos em nível de ensino fundamental na rede de escolas públicas municipais de Belém/PA.

⁴⁵ Dados obtidos do Sistema de Informação de Gesto Acadêmica – SIGA/SEMEC (2020).

⁴⁶ Os Ciclos de Formação foram implantados na rede municipal de Belém a partir de 1992, começando pelos Ciclos I e II. A partir de 1997 deu-se continuidade ao processo de implantação dos ciclos III e IV (BELÉM (PA), 2012).

anos de duração, que corresponde ao 8º e 9º ano). Caso o aluno não obtenha domínio dos conteúdos curriculares ao final do ciclo, permanecerá no mesmo ciclo por mais um ano, devendo ser acompanhado pelo professor e pela coordenação pedagógica da escola (BELÉM (PA), 2012). A proposta em Ciclos tem como fundamento:

[...] uma escola organizada em Ciclo Básico deveria repensar suas funções, seus objetivos e o significado da educação escolar, tendo o educando como centro do processo. A reorganização curricular, mais do que uma medida administrativa, configurou-se em uma diretriz político-pedagógica, que consistia também na revisão da prática pedagógica, além de mudança de postura dos educadores (BELÉM (PA), 2012, p. 13).

A organização em Ciclos de Formação foi implementada juntamente com a criação, por meio da Lei nº 7.722, de 7 de junho de 1994, do Sistema Municipal de Educação sendo constituído pelas instituições de educação mantidas pelo poder público municipal, pelas instituições de educação infantil criadas, pela iniciativa privada e pelos órgãos municipais de educação como a Secretaria Municipal de Educação e o Conselho Municipal de Educação (BELÉM (PA), 1994).

Essa Lei explicita o que é o sistema de educação em Belém quando menciona, em seu artigo 2º, que “O Sistema Municipal de Educação é a organização conferida à educação pelo Poder Público no âmbito municipal (BELÉM (PA), 1994). Como já foi mencionado anteriormente, esta lei, em seu capítulo V, instituiu o regime de autonomia das escolas com base nos seguintes dispositivos: Projeto Político Pedagógico próprio, acesso a recursos financeiros destinados a atender demandas pequenas e rápidas, com objetivo de evitar atrasos e emperramentos burocráticos (Art. 12, incisos I e III), e organização do conselho escolar (Art. 13 e 14). O capítulo VI trata da constituição dos diretores que vai do Art. 15 até o Art. 22 (BELÉM (PA), 1994). No quadro a seguir, são sintetizados os principais aspectos desta lei no que se refere ao diretor escolar.

Quadro 13 – **Constituição dos Diretores de acordo com a Lei 7.722/94**

Função	Liderar e fomentar a construção do conhecimento no ambiente escolar, sendo auxiliado por técnico em administração escolar, sendo que a SEMEC irá definir quais escolas precisarão de mais de um administrador escolar.	Art. 15
Constituição do diretor	Por meio de duas fases integradas: a primeira será um processo seletivo técnico com vistas a averiguar os conhecimentos relativos à competência e a segunda será o processo eletivo tendo a participação	Art. 16

	de docentes, técnicos, funcionários da escola e os pais dos alunos com votos paritários ⁴⁷ .	
Quem poderia se candidatar	Todos os docentes da rede municipal após processo seletivo técnico. Devendo haver dois candidatos por escola, caso não haja o número mínimo de 2 candidatos, o diretor será nomeado pelo Secretário Municipal de Educação.	Art. 17
Tempo de mandato	Tendo sido eleito com o maior número de votos e após a nomeação pelo Secretário Municipal de Educação, o mandato será de 03 anos, podendo submeter-se a novo processo seletivo/eletivo.	Art. 18
Impugnação do mandato	Pode ser impugnado no Conselho Municipal de Educação se provier do processo eletivo no prazo de até 15 dias após a eleição ou se não houver Conselho Escolar, valendo este de instância de impugnação. Se considerado culpado, o diretor será afastado e proibido de concorrer a novo processo seletivo/eletivo pelo prazo de 9 anos. Se rejeitada a impugnação, o diretor volta ao posto de para cumprir seu mandato previsto.	Art. 19
Organização do processo seletivo e eletivo	Será feito pela Secretaria Municipal de Educação que fixará as regras para o processo seletivo e eletivo e fará o controle de todos os procedimentos e distribuição dos candidatos por escola, modo de receber e computar votos e fiscalização eleitoral.	Art. 21
Exigência para o exercício da função do diretor	Dedicação integral ao trabalho, sendo defeso o exercício de qualquer outra função pública.	Art. 22

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Lei 7.722/1994

É importante mencionar com base nos estudos de Oliveira (2017), que esta lei tem como fundamento o Art. 211 da CF/1988 (organização dos sistemas de ensino em regime de colaboração), o Art. 279 da CE/1989 (Os Municípios instituirão seus sistemas próprios de ensino) e o Art. 211 da LOM/1990 (organização do sistema de ensino próprio em regime de colaboração da União e Estado). Vale ressaltar que tal legislação foi elaborada em um período de grandes acontecimentos e mudanças políticas, econômicas, sociais e educacionais no país e no Estado do Pará. Nesse período, ocorreram, por exemplo, discussões em eventos educacionais que visaram à elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e a elaboração do Regimento Jurídico Único (RJU) do Estado do Pará, mobilizados pelos movimentos do sindicato dos professores do Pará que trouxe muitas conquistas à categoria do Magistério.

Mesmo após quase 28 anos da publicação desta lei, esta permanece em vigor e sem alterações no que concerne à constituição do diretor e tem sido utilizada como fundamento para orientar as eleições para diretor escolar. Foi o que aconteceu no ano de 2013 com a publicação da portaria de n. 2145/2013 GABS/SEMEC, que dispõe sobre o processo de

⁴⁷ **Voto paritário** significa que os elementos com direito a voto pertencem a dois grupos igualmente representados. (<https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/parit%C3%A1rio> acesso em 08/01/2022).

eleição que deveria acontecer em todas as escolas da RME, excetuando-se as unidades de Educação Infantil – UEI, por terem legislação própria (Art. 1). Neste documento, é mencionado o Art. 21 da Lei 7.722/94, os Art. 64 e 67 da LDBN e Art. 14 da resolução CNE/CP 1/2006 e estruturado em quatro títulos que serão sintetizados no quadro a seguir.

Quadro 14 - **Eleição para Diretores conforme a portaria 2145/2013/GABS/SEMEC**

<p>TÍTULO I – das fases, requisitos e inscrição</p>	<p>Duas fases para a escolha de diretores; a primeira por processo de habilitação e a segunda por processo eletivo. Poderiam concorrer os candidatos que pertencessem ao quadro efetivo do grupo do magistério da RME, com habilitação em Pedagogia ou Licenciatura Plena com pós-graduação em curso especialmente estruturado para os fins previstos no art. 64 da LDBEN e art. 14 da Res. CNE/CP 1/2006, mediante apresentação de diploma de graduação, certificado e histórico da pós-graduação, que não tivesse sofrido nenhum tipo de penalidade prevista na Lei nº 7.502/90; não estar respondendo a processo administrativo disciplinar – PAD, que comprovasse experiência docente de, no mínimo, dois anos e que não tivesse exercido o cargo de diretor por dois mandatos consecutivos, em período imediatamente anterior ao presente processo eleitoral, em qualquer das unidades escolares do Município. Dentre os documentos exigidos, o candidato deveria apresentar também uma cópia do projeto de gestão</p>	<p>Art. 2, 3 e 4</p>
<p>TÍTULO II – Do processo de habilitação</p>	<p>Capítulo I – Da Habilitação – 1ª etapa: inscrição, análise dos documentos e divulgação dos nomes dos candidatos habilitados de acordo com a documentação exigida. 2ª etapa: prova escrita e divulgação do resultado final do processo de habilitação.</p> <p>Capítulo II – Do Julgamento no Processo de Habilitação – se daria por meio da avaliação precedida através de: análise dos documentos de habilitação e do curriculum, avaliação da ficha funcional e do projeto de gestão, avaliação escrita que seria avaliada por equipe constituída por docentes sem vínculo com a SEMEC. A comissão avaliadora para o processo de habilitação seria constituída por: dois representantes do CME; dois representantes da SEMEC e dois representantes do SINTEPP. Os nomes dos candidatos habilitados, por Escola, seriam publicados na Imprensa Oficial do Município.</p> <p>Capítulo III – Do Número de Candidatos Habilitados – não ocorrendo o número mínimo de 02 (dois) candidatos em qualquer escola, o diretor seria nomeado de acordo com indicação da Secretária Municipal de Educação, com mandato previsto no Art. 18 da Lei no 7.722/94. No caso de aprovação de apenas um candidato no processo de habilitação para efeito de nomeação para o cargo de Diretor de Escola, ele deverá ser referendado por maioria absoluta, ou seja, 50% mais um do colégio eleitoral presente à votação. Não sendo atingida a maioria absoluta, o Diretor será nomeado por livre escolha da Secretária Municipal de Educação.</p>	<p>Art. 6,7,8, 10,11,12</p>
	<p>Capítulo I – Do processo e comissão eleitoral – deveria seguir um cronograma, sendo conduzido em cada escola por comissão Eleitoral que deveria ser composta por um presidente, um secretário e três mesários, todos com direito a voto que deveriam</p>	

<p>TÍTULO III – Do processo eleitoral</p>	<p>ser indicados pelo conselho Escolar, após votação em assembleia geral, sendo vedado de participar da comissão Eleitoral os candidatos a cargos eletivos, assim como seus cônjuges e parentes até o segundo grau.</p> <p>Capítulo II – Da propaganda eleitoral – deveria obedecer ao prazo estipulado na portaria, ficando restrita ao ambiente da escola, não sendo permitidos oferecimento de vantagens e nem uso do instrumento sonoro.</p> <p>Capítulo III – Das seções eleitorais e mesas receptoras e apuradoras – cada escola deveria organizar sua seção eleitoral com uma cabine em local reservado e restrito. Os membros da comissão Eleitoral deveriam constituir a Mesa receptora e Apuradora, sendo garantido a cada candidato a Diretor o direito de indicar um fiscal para atuar junto à Mesa receptora e Apuradora.</p> <p>Capítulo IV – Da votação – todo o material a ser utilizado na eleição deveria ser preparado pela SEMEC e padronizado.</p> <p>Capítulo V – Do voto secreto e universal – o sigilo do voto deveria ser assegurado com o uso de cédulas oficiais, conforme modelo estabelecido pela SEMEC; isolamento do eleitor em cabine indevassável, para o efeito de indicar na cédula o candidato de sua escolha; verificação da autenticidade da cédula oficial à vista das rubricas; emprego de urna que assegure a inviolabilidade do sufrágio e suficientemente ampla para que não se acumulem as cédulas na ordem em que forem introduzidas. Teriam direito a voto: todos os servidores da escola em efetivo exercício; um dos pais ou responsáveis por aluno regularmente matriculado e com frequência na escola; os discentes maiores de 16 anos, regularmente matriculados e frequentando a escola.</p> <p>Capítulo VI – Da eleição – Com apuração realizada pela comissão Eleitoral com acompanhamento pelos fiscais dos candidatos, sendo considerado eleito para o cargo de Diretor de Escola, o candidato que obtivesse o maior número de votos. O pedido de impugnação da eleição deveria ocorrer junto ao Conselho Escolar em até 24h após divulgação do resultado, se fosse comprovada a culpa do candidato, este ficaria proibido de concorrer a novo processo de eleição pelo período de seis anos e a Secretária Municipal de Educação designaria um outro diretor. Os candidatos eleitos seriam nomeados no correspondente cargo comissionado pelo Exmo. Sr. Prefeito.</p>	<p>Art. 13, 14, 15, 17, 18, 20, 22, 26, 28, 32, 33, 34, 38, 39 e 40.</p>
<p>Título IV – Das disposições finais</p>	<p>Os casos não previstos nesta Portaria seriam decididos pela Secretaria Municipal de Educação.</p>	<p>Art. 41</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir da Portaria 2145/2013/GABS/SEMEC, grifo nosso.

Esta portaria foi publicada no DOM n. 12.438, de 23 de outubro de 2013, mantendo a incoerência já identificada na Lei 7.722/94 de prever e regulamentar tanto a eleição direta como a indicação pelo Poder Executivo, nos casos em que não haja concorrência para o cargo/função de diretor, ou se somente um candidato se habilitar para participar do processo seletivo e eleitoral e não tenha sido referendado pela escola, este não poderá concorrer ao

pleito. Outro elemento que ficou evidente foi a condução pela SEMEC do processo seletivo por meio de banca avaliadora, privilegiando o mérito e desempenho, seguindo as orientações da meta 19 do PNE 2014/2024 que, por meio da estratégia 19.1, vinculou o recebimento de recursos federais à regulamentação das leis municipais e estaduais que atendessem à legislação nacional e que considerassem para a nomeação de diretores os dois aspectos: critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar.

19.1. priorizar o repasse de transferências voluntárias da União na área da educação para os entes federados que tenham aprovado legislação específica que regulamente a matéria na área de sua abrangência, respeitando-se a legislação nacional, e que considere, conjuntamente, para a nomeação dos diretores e diretoras de escola, critérios técnicos de mérito e desempenho, bem como a participação da comunidade escolar; (BRASIL, 2014, p. 83).

Sendo assim, para garantir o recebimento destes recursos, o SME de Belém, por meio da SEMEC, logo no primeiro ano da gestão do Prefeito Zenaldo Coutinho, do PSDB, organizou o processo de eleição para diretores que contou com a participação de 35 escolas⁴⁸, sendo que, destas, 18 escolas tiveram apenas um único candidato concorrendo ao pleito. Conforme já previsto na portaria de eleição, foi publicado no DOM n. 12.482 de 02 de janeiro de 2014, o Decreto n. 78.330/2013 – PMB, de 27 de dezembro de 2013, que versava sobre a “a designação dos servidores listados no Anexo Único deste Decreto, para responder pelos expedientes das respectivas Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação, para mandato no triênio de 02/01/2014 a 01/01/2017”. O anexo foi publicado com nomeações para 40 escolas, sendo que apenas 35 participaram do processo seletivo/eletivo.

De acordo com este Decreto, das 35 escolas habilitadas para que houvesse eleição apenas 21 delas tiveram a nomeação dos candidatos que participaram do processo seletivo/eletivo, sendo que em 4 escolas que participaram desse processo houve a nomeação de outras pessoas para o cargo de diretor que não constava na listagem dos candidatos habilitados e 15 escolas que não participaram do processo seletivo/eletivo tiveram os seus diretores nomeados também neste decreto.

Neste mesmo Diário, foi também publicado o Decreto n. 78.331/2013 - PMB, de 27 de dezembro de 2013, que designou os servidores que deveriam exercer o cargo em comissão de Diretor de Unidade Escolar – DAS-201.7, em 25 escolas da rede, sendo que, destas, uma escola que estava habilitada para que houvesse eleição com dois candidatos concorrendo teve a nomeação de outra pessoa. Em seguida, o Decreto n. 78.332/2013 – PMB nomeia mais dois

⁴⁸ Portaria n. 2233/2013/GABS, publicada no DOM n. 12.451 de 12 de novembro de 2013.

servidores em cargo de comissão DAS-201.8, para mais duas escolas que também não participaram do processo seletivo/eletivo. Por fim, a Portaria n. 3.751/2013 – PMB, de 27 de dezembro de 2013, submete à regime de tempo integral, os diretores de 63 escolas da RME. Esse movimento confirma que a SEMEC fez uso de duas formas de acesso ao cargo de diretor: indicação e eleição.

É importante mencionar que o Plano Municipal de Educação de Belém, aprovado em 2015, dois anos depois da realização do processo seletivo/eletivo para diretores escolares, no que concerne à gestão democrática das escolas, evidenciada na meta 19, não apresenta como meta e nem como estratégia a eleição para diretores. Sendo assim, o processo de seleção/eleição aconteceu apenas uma única vez, ao longo dos oito anos que compreende o período de investigação desta pesquisa.

Outro aspecto que influenciou a política do SME de educação de Belém em relação ao diretor escolar foi observação a estratégia 19.8 do PNE 2014/2024, que recomenda os programas de formação de gestores escolares.

19.8. desenvolver programas de formação de diretores e gestores escolares, bem como aplicar prova nacional específica, a fim de subsidiar a definição de critérios objetivos para o provimento dos cargos, cujos resultados possam ser utilizados por adesão. (BRASIL, 2014, p. 84).

Seguindo essa orientação, o PME/2015 de Belém nas estratégias 19.9 e 19.10 destacam os seguintes elementos:

19.9 garantir a participação em programas nacionais e locais de formação de diretores e gestores escolares, a fim de subsidiar a melhoria da qualidade para o desenvolvimento das funções;

19.10 promover, em parceria com as IES, cursos de formação continuada e/ou de pós-graduação para diretores e gestores escolares, a iniciar-se até o final do segundo ano de vigência deste PME; (BELÉM (PA), 2015, p. 88).

Com base nestas estratégias, a SEMEC, por meio do Relatório da Gestão – RAG, da Diretoria de Educação – DIED, demonstra que, no período de 2013 a 2020, realizou, pelo Centro de Formação de Professores – CFP⁴⁹ e pela Coordenação do Ensino Fundamental – COEF, encontros de formação continuada para Diretores, conforme apresentado na tabela a seguir.

⁴⁹ Criado em 2005, fica atualmente localizado na travessa Rui Barbosa, 1353, CEP: 66.035-220. Está direcionado ao Grupo Base que elabora, efetiva e acompanha as formações junto aos professores da SEMEC/Belém.

Tabela 2 – Formação Continuada de Diretores (Quantidade/Carga Horária)

	ANOS	QTD	CH		ANOS	QTD	CH
CFP	2013	4	16	COEF	2013	4	
	2014	4	16		2014	7	
	2015	4	16		2015	5	
	2016	4	16		2016	5	
	2017	4	16		2017	15	
	2018	4	16		2018	4	16
	2019	4	16		2019		
	2020	5	20		2020	2	

Fonte: Adaptado a partir do Relatório de Gestão Anual – 2013 a 2020 – DIED/SEMEC

Este relatório de gestão anual apresenta apenas dados quantitativos, não dispondo de outras informações sobre os conteúdos trabalhados nestas formações e nem se eram encontros formativos para todos os diretores da rede. No entanto, é possível supor que havia uma regularidade de pelos menos dois encontros formativos no semestre em cada ano apresentado no relatório. Analisando outros relatórios da COEF dos anos de 2013 a 2020, constatei que houve um planejamento para realização de um curso de formação continuada de gestores escolares para iniciar no ano de 2019 e, no final do ano de 2018, foi realizado o 1º Seminário de Gestão Escolar com palestras e comunicações orais.

O curso de formação para gestores organizado pela COEF foi estruturado em 5 módulos, no qual cada módulo deveria ser ministrado em quatro encontros semestrais. As temáticas desses módulos eram as seguintes: gestão de pessoas, gestão documental e da informação, gestão financeira e de infraestrutura, gestão pedagógica e gestão política. O curso tem como objetivo geral: “Promover a formação continuada e atualização dos gestores escolares das escolas da Secretaria Municipal de Educação de Belém” (DIED/SEMEC, 2020, p. 2). Os objetivos específicos:

- a) Valorizar o profissional da gestão escolar; b) Instrumentalizar os gestores escolares com ferramentas de gestão que ampliem a capacidade resolutiva nas mais diversas esferas/problemáticas da escola; c) Potencializar a gestão escolar para procedimentos mais eficientes e eficazes (DIED/SEMEC, 2020, p. 2).

Ainda segundo esse relatório, a COEF conseguiu finalizar o primeiro módulo e começou o segundo, mas não houve continuidade. O curso foi interrompido ainda no ano de 2019, embora tenha havido encontros formativos para diretores em 2020 (durante a pandemia da Covid 19). Esses encontros não eram para a continuidade do Curso. O elemento contraditório que surge desta análise é constatar que mesmo que a DIED, em seu relatório de gestão, tenha informado que realizava formação continuada para diretores desde 2013 pelo

CFP e pela COEF, ainda assim foi organizado um curso de formação continuada para diretores pela COEF que começou a ser ministrado em 2019. Por que não houve a mesma organização para os anos anteriores? Será que o que acontecia a partir de 2013 eram mesmo encontros formativos ou reuniões administrativas para os diretores? Algumas dessas questões procurarei responder com a análise das entrevistas com as diretoras das escolas selecionadas para esta investigação.

O que é possível concluir desta análise é que a política do SME de Belém em relação ao diretor escolar está alinhada com os dispositivos legais da política nacional e, embora façam destaque para a gestão democrática, é perceptível a inserção de elementos característicos da gestão gerencial, principalmente no que se refere à seleção dos diretores para participar do processo eletivo aonde foram utilizados critérios técnicos de mérito e desempenho, depositando sobre eles “expectativas cada vez mais semelhantes ou idênticos ao modo de considerar o típico diretor da empresa capitalista” (PARO, 2015, p. 42). Embora haja ordenamento legal que normatize a realização de eleição para diretores a cada três anos, não houve uma continuidade dessa política no ano de 2017 prevalecendo a indicação que impede a participação da comunidade escolar no processo de escolha dos seus dirigentes, evidenciando um desalinhamento com o processo de democratização de gestão da escola.

Passarei a analisar a atuação do diretor por meio dos dados levantados na pesquisa de campo realizada em duas escolas públicas de ensino fundamental da RME de Belém.

4.2 Caracterização das escolas pesquisadas

Para desenvolver o trabalho de pesquisa de campo, conforme já justificado na seção introdutória deste trabalho, escolhi duas (02) escolas de ensino fundamental da RME de Belém – PA, ambas localizadas no mesmo distrito administrativo – D’água, mas em bairros diferentes, identificadas respectivamente por “Escola ALFA” e “Escola BETA”. Vejamos a caracterização dessas escolas, a seguir.

4.2.1 Escola Alfa

Tendo como base os registros do seu projeto Político Pedagógico (PPP), a escola Alfa foi criada em 1969 por meio de uma parceria entre o Rotary Clube, então proprietário do

Educandário Jesus de Nazaré, e a Prefeitura Municipal de Belém⁵⁰ para atender as reivindicações da comunidade do bairro. Regularizada por meio da Portaria n. 0800/2009, integra a RME do município de Belém. A escola fica localizada na área urbana do município de Belém, no bairro da Condor.

A escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e atende aproximadamente 988 alunos regularmente matriculados (ano de 2020), distribuídos nas modalidades de Educação Infantil; com turmas de Jardim I e Jardim II (turnos manhã e tarde), Ensino Fundamental menor; do 1º ao 5º ano (turno da manhã), Ensino Fundamental maior; do 6º ao 9º ano (turno da tarde) e Educação de Jovens e Adultos; 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Totalidades⁵¹ (turno da noite). A escola é considerada de grande porte, por poder atender o quantitativo de até 1092 alunos. Até o ano de 2020, os alunos recebiam da SEMEC fardamento, mochila e material escolar e alimentam-se da merenda preparada na escola.

De acordo com o documento do PPP, a escola Alfa tem como missão:

Educar, construindo aprendizagem significativa que contribua para o desenvolvimento integral do indivíduo com autonomia, dignidade e o exercício da cidadania de forma ética e inclusiva (PPP ESCOLA ALFA, 2018, p. 21).

Apresentando como valores: solidariedade, ética, cultura de paz, inclusão, cidadania, respeito e tolerância à diversidade e dignidade. A escola tem como objetivo: “Contribuir para o desenvolvimento integral do aluno, o exercício da cidadania, a qualificação para o mundo do trabalho e a convivência e respeito à diversidade” (p. 19).

O alunado desta escola é formado por crianças, adolescentes, jovens e adultos residentes no bairro da Condor, que faz divisa entre os bairros do Jurunas, Guamá e Cremação (bairros populares densamente povoados). É uma área bem mista entre habitações e comércio e, por ser próxima ao rio, a economia se baseia em produtos trazidos pelos ribeirinhos e na venda de produtos para esse público. Há várias pequenas feiras e comércios no bairro, além de um dos mercados portuários mais tradicionais de Belém, o Porto da Palha. No entanto, o Porto da Palha é um retrato de como o resto do bairro é tratado e tem sinais claros de abandono. O documento do PPP descreve o bairro:

⁵⁰ Gestão do Prefeito Stélio Maroja do Partido Social Progressista – PSP (1966 – 1970).

⁵¹ Segundo a Resolução 020/2011 – CMEB, de 25 de maio de 2011, Art. 9º A organização da EJA nas escolas da Rede Municipal de Ensino – RME de Belém constitui-se de 4 (quatro) anos letivos sequenciais, assim distribuídos: 1ª Totalidade, equivalente ao 1º, 2º e 3º anos do ensino fundamental, 2ª Totalidade, equivalente ao 4º e 5º ano do ensino fundamental, 3ª Totalidade, equivalente ao 6º e 7º ano do ensino fundamental e 4ª Totalidade, equivalente ao 8º e 9º ano do ensino fundamental (CMEB, 2011).

[...] como uma das áreas mais problemáticas da cidade, e nossa clientela reflete justamente essa realidade, principalmente os alunos do fundamental maior, ou seja, EF III e IV. No quadro psicossocial, apresenta casos de desajustes familiares, delinquência juvenil, comprometimento com uso de drogas, cigarros e bebidas, gosto pela depredação do patrimônio público, dificuldades de socialização, aprendizagem lenta, maternidade e paternidade precoce, pequenos furtos etc. (p.62).

A escola Alfa apresenta uma estrutura física composta por quatro (4) blocos de salas de aula (cinco (5) salas em cada bloco), uma (1) praça central, uma (1) sala para funcionamento de biblioteca, banheiros (para atender os alunos da educação infantil e o ensino fundamental e banheiro para alunos cadeirantes), copa cozinha, refeitório (área coberta), bloco administrativo com sala para direção, coordenação, depósito de material didático, sala dos professores, depósito de material de limpeza, arquivo escolar, secretaria, banheiros (masculino e feminino), estacionamento, quadra poliesportiva e um auditório. A escola conta com sala de informática e sala de recursos multifuncionais para atendimentos dos alunos com necessidades especiais.

A escola em seu quadro funcional conta com 111 (cento e onze) servidores distribuídos nas seguintes áreas: equipe gestora composta pela diretora, secretária escolar, auxiliares de secretaria e coordenadores pedagógicos, professores, serviços gerais ou operacional, merendeiras e porteiros. Desde o ano de 2013 até os dias atuais, o documento do PPP menciona que a escola teve dez (10) diretores (p.24), uma que foi eleita num período anterior a 2013 e a partir de 2014 todos os diretores que passaram pela direção da escola Alfa foram indicados pela Semec. A escola conta com Conselho Escolar ativo formado pela representação dos diversos segmentos da escola e atualmente aguarda a liberação de recursos pelo governo federal.

Em relação à gestão, o PPP da escola Alfa embora apresente a organização por competências das atribuições, direitos e proibições do diretor escolar e da equipe gestora, não expressa de forma clara qual é a sua perspectiva de gestão e nem quais os elementos que fundamentam a gestão da escola. Apresenta apenas como metas a longo e curto prazo “garantir o processo de construção da gestão democrática por meio de eleições diretas para gestão, até 2019” (p. 78). Em toda esta investigação tem ficado evidente que quem define a realização de eleições para diretor é a SEMEC, ou seja, a escola por si só não tem autonomia para realização do processo eleitoral sem que tenha sido mobilizado pela SEMEC.

A escola Alfa até o ano de 2020 apresentou taxa de aprovação de 99,7% nos anos iniciais e 99,5%⁵² nos anos finais. Nos anos iniciais e finais não houve reprovações, apenas um abandono nos anos iniciais e três abandonos nos anos finais. É importante destacar que no ano de 2020, por conta da pandemia da Covid 19, as escolas foram fechadas e foram obrigadas a adotar o ensino remoto para dar continuidade ao ano letivo. Por conta deste cenário, o CNE, por meio da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, recomendou que não houvesse reprovações. Esta recomendação foi acatada pela SEMEC por meio da Resolução n. 30 – CME de 22 de dezembro de 2020, que orientou as escolas da rede para que não houvesse reprovações naquele ano. Sendo assim, diante da situação de fechamento das escolas, a escola Alfa conseguiu manter os alunos participando das aulas remotas contado apenas com 4 abandonos, diferente do ano de 2019 que teve 89% de aprovação nos anos iniciais com 35 reprovações e 13 abandonos e nos finais 93,2% de aprovação com 20 reprovações e 5 abandonos⁵³.

Em relação aos resultados do IDEB, a escola Alfa vem apresentando desde o ano de 2013 melhorias em seus resultados conforme demonstrado na tabela a seguir.

Tabela 3 – Resultados do IDEB da escola Alfa

ANO	ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS	
	Meta Projetada	IDEB alcançado	Meta Projetada	IDEB alcançado
2013	3,9	3,7	3,4	3,6
2015	4,2	4,3	3,8	4,1
2017	4,5	4,4	4,1	3,7
2019	4,8	5,0	4,4	4,4

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> (acesso em 11/01/2022).

Observando esta tabela, é possível constatar que embora haja um aumento crescente nos resultados, nos anos de 2013 e 2017, a escola Alfa não alcançou a meta projetada para os anos iniciais e no ano de 2017 não alcançou a meta projetada para os anos finais. Concordo com Souza (2006) quando diz que os resultados do IDEB não expressam a qualidade real do ensino básico brasileiro, mas dá condições de identificar aspectos que podem interferir nesta qualidade.

Neste sentido, é importante mencionar, com base nos estudos de Santos (2012) e Gadotti (2013), que a qualidade da educação não deve ser compreendida apenas como um investimento econômico centrada em indicadores quantitativos e em resultados de avaliação e

⁵² Dados obtidos do site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento> (acesso em 10/01/2022).

⁵³ Idem.

testes externos. Para Gadotti (2013, p. 2), “a qualidade na educação não pode ser boa se a qualidade do professor, do aluno, da comunidade é ruim”. Não podemos separar a qualidade da educação da qualidade como um todo. Santos (2012) entende que uma boa gestão é um elemento importante para a construção de uma escola de qualidade, desde que seja:

[...] combinado com um conjunto articulado de outros fatores, como: a melhoria dos salários dos profissionais da educação, por meio de um plano de carreira, cargos e salários; de melhores condições de trabalho, com formação continuada acadêmica e até em serviço dos professores, cuja lotação se dê numa única unidade escolar; bibliotecas escolares bem equipadas e em instalações compatíveis com uma formação integral; salas de aulas com adequado número de alunos, espaços de convivência nas escolas, dentre outras medidas. Centralizar a materialização dessa qualidade na gestão ou nos professores, como o Estado e mídia hegemônica vem fazendo com mais vigor, atualmente é no mínimo, mascarar e reduzir um problema estrutural a uma questão apenas técnica ou operacional (SANTOS, 2012, p. 20).

Com base nestes autores, é possível afirmar que a qualidade da educação só pode melhorar no seu conjunto e depende de mudanças estruturais das relações entre o Estado, as unidades escolares e a comunidade escolar que, segundo Santos (2012), deve derivar de uma política educacional de Estado, com financiamento suficiente e com participação efetiva desde a formulação até o acompanhamento das políticas educacionais.

Como já foi mencionado, em decorrência da pandemia da Covid 19, a escola Alfa, por determinação da SEMEC, teve que suspender as aulas presenciais e adotar o ensino remoto a partir de 2020, tendo retomado as aulas presenciais, a partir de setembro de 2021. A coleta de dados e entrevistas aconteceram neste período em que a escola esteve com as aulas presenciais suspensas. Por conta das restrições impostas pela pandemia, os servidores estavam trabalhando em escala de revezamento, no entanto, todas as entrevistas foram realizadas presencialmente na escola, em espaço reservado e se deu de forma tranquila, conforme agendamento e de acordo com a disponibilidade e conveniência dos entrevistados, previamente escolhidos.

Os critérios utilizados para a seleção dos sujeitos que participaram desta pesquisa se deram considerando a atuação de forma direta no cotidiano escolar e que tenham contato diário com o diretor e a sua gestão. Esses sujeitos, por integrarem a comunidade escolar com suas experiências, seus conhecimentos e suas expectativas, são genuínos conhecedores da escola e da sua gestão constituindo, assim, a meu ver, informantes-chave em condições de fornecer material empírico substantivo para este estudo. Foram várias viagens para a escola em horários que se alternaram entre manhã e tarde. Também pude contar com a colaboração

da diretora e da secretária para o fornecimento de documentos e informações referentes à caracterização da escola.

4.2.2 Escola Beta

A escola Beta, conforme histórico apresentado no PPP (2015), originou-se da conquista dos moradores do bairro do Guamá no processo de discussão e elaboração do Orçamento Participativo em 1997, reivindicação organizada pelo Centro Comunitário “Riacho Doce”, em função de não haver um número de escolas suficiente para atender a grande demanda das crianças em idade escolar, moradoras das proximidades do Igarapé do Tucunduba. A Prefeitura Municipal de Belém⁵⁴, em resposta às reivindicações dos moradores, desapropriou em 1998 o prédio onde anteriormente funcionava um motel e o reformou, adaptando-o para o funcionamento de uma escola que foi inaugurada em janeiro de 1999. A escola fica localizada na área urbana, no bairro do Guamá.

Regularizada por meio da Resolução nº 61 CME de 19 de setembro de 2018, a Escola funciona em três turnos (manhã, tarde e noite) e atende aproximadamente 982 alunos regularmente matriculados (ano de 2020), distribuídos nas modalidades de Educação Infantil; com turmas de Jardim I e Jardim II (turnos manhã e tarde), Ensino Fundamental menor; do 1º ao 5º ano (turnos manhã e tarde), e Educação de Jovens e Adultos; 1ª, 2ª, 3ª e 4ª Totalidades (turno da noite). Até o ano de 2020, os alunos recebiam da SEMEC fardamento, mochila e material escolar e se alimentam da merenda, preparada na escola.

O documento do PPP da escola Beta não traz em seu escopo a missão, objetivos e valores da escola. No entanto, em seu marco referencial, são apresentadas a visão de sociedade e educação que escola Beta defende:

A sociedade que defendemos é a do respeito ao próximo, da tolerância, de direitos garantidos na educação, saúde, transporte, moradia e segurança pública entre outros. Não queremos uma sociedade utópica, mas de uma realidade com políticas públicas que de fato funcionem e que o povo possa através de uma educação de qualidade repensar seus valores morais e éticos. Neste sentido educar é preparar para a vida. As práticas educativas devem ir além do ensino dos conteúdos, devem contribuir com o ensino de valores que levem a formação de um cidadão consciente e produtivo [...] por isso, entende-se que educar seja um processo contínuo que visa conduzir o aluno à aprendizagem nos diferentes aspectos do desenvolvimento humano. Para tanto, as práticas educativas pensadas e desenvolvidas no âmbito escolar devem ser pautadas para a construção desta aprendizagem, em que o discente deve ser o cerne e o educador o mediador deste processo. [...] Entende-se que esta educação deva oportunizar ao discente o acesso e a permanência com sucesso na

⁵⁴ Gestão do Prefeito Edmilson Rodrigues do Partido dos Trabalhadores – PT (1997- 2003).

escola. E isto inclui âmbito escolar acolhedor com espaço físico favorável; merenda escolar de qualidade, recursos didáticos; professores comprometidos e principalmente a existência de considerável engajamento da escola, família e toda comunidade escolar (PPP ESCOLA BETA, 2015, p. 15 e 16).

O alunado da Escola, segundo o PPP, em sua grande maioria, é proveniente da área de ocupação Riacho Doce, cuja renda familiar oscila, em média, entre meio e dois salários-mínimos. A Escola tem alunos beneficiados com programas de renda mínima do Governo Federal o que é um indicador que o nível de renda da comunidade é muito baixo. O bairro do Guamá, em referência ao rio Guamá, é o mais populoso dos 48 bairros de Belém. Tem mais de 100 mil habitantes, compondo um dos perfis socioeconômicos mais carentes da capital. As famílias que moram no entorno da escola, em sua grande maioria, são oriundas do interior do Estado, cujo nível de escolaridade predominante é o Ensino Fundamental incompleto; poucas pessoas trabalham com carteira assinada, há um grande índice de pessoas que trabalham no mercado informal como: pedreiro, carpinteiro, vendedor ambulante etc., com um número significativo de desempregados.

A escola Beta passou por duas reformas até o ano de 2011 que não alteraram significativamente o seu prédio original. Ainda no ano de 2011, foram adquiridos dois imóveis ao lado do prédio original da escola e em 2012 iniciou-se um processo de ampliação e reforma que se prolongou até o ano de 2015. Atualmente, a escola apresenta uma estrutura física composta por 12 salas de aula, hall de entrada/pátio, sala da diretoria, sala da Coordenação, Secretaria, sala dos professores, 01 sala de Biblioteca, 01 brinquedoteca, 01 sala de dança, sala de Projetos/Oficinas, 01 laboratório de Informática, 01 copa/cozinha, 01 sala de recursos para atendimento dos alunos com necessidades especiais, 01 sala de oficina de rádio (Stúdio), 01 depósito de merenda, dispensa, 01 refeitório, 01 quadra de esporte coberta, 01 depósito de materiais, banheiro da Educação Infantil: masculino e feminino, banheiro da Sala dos Professores: masculino e feminino, banheiro adaptado para cadeirante, banheiros (Direção e Coordenação), banheiros de pessoal de apoio e banheiros dos alunos no 2º andar.

Em seu quadro funcional, a escola Beta conta com 55 servidores distribuídos nas seguintes áreas: direção, secretária escolar, auxiliares de secretaria, coordenadores pedagógicos, professores, serviços gerais ou operacional, merendeiras e porteiros. Desde a sua criação, a escola teve 5 diretoras, 4 delas foram eleitas pela comunidade escolar, a quinta diretora chegou na escola no ano de 2006 como interventora e permaneceu na direção da escola por meio de indicação da SEMEC. Esta mesma diretora se submeteu duas vezes a

processo seletivo/eleitoral promovido pela SEMEC e permanece na direção da escola até os dias atuais.

Quanto à gestão, o PPP da escola Beta apresenta a gestão democrática como um “mecanismo pelo qual todos os envolvidos podem exercer seus direitos, ocupar os espaços e utilizá-los efetivamente” (p. 20). Segundo o PPP, a gestão democrática envolve práticas, nas quais as ações que envolvem a rotina escolar são tomadas, a partir de decisões coletivas entre o corpo técnico e docente, responsáveis, alunos e demais componentes da comunidade escolar, que se sintam comprometidos com o processo ensino-aprendizagem. A escola conta com Conselho Escolar ativo e tem conseguido adquirir alguns equipamentos e recursos didáticos para melhorar a atuação dos docentes tais como computadores, impressoras, jogos, armários etc. (p. 12).

A escola Beta no ano de 2020 apresentou taxa de aprovação de 99,8% no Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, contando com apenas 2 abandonos e sem reprovações, por conta das orientações já mencionadas anteriormente. No ano de 2019, a taxa de aprovação da escola foi de 92,4% com 6 abandonos e 37 reprovações a, 34 reprovações no 3º ano e 3 reprovações no 5º ano⁵⁵. Quanto aos resultados do IDEB, a escola Beta vem apresentando desde o ano de 2013 os resultados demonstrados no quadro a seguir.

Tabela 4 – Resultados do IDEB da escola Beta

ANO	ANOS INICIAIS	
	Meta Projetada	IDEB alcançado
2013	3,9	4,3
2015	4,2	5,2
2017	4,5	4,9
2019	4,8	5,3

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados coletados no site: <http://ideb.inep.gov.br/resultado/> (acesso em 11/01/2022).

É interessante observar que no ano de 2017, mesmo que o IDEB tenha caído em relação a 2015, foi superada a média projetada para aquele ano. Sendo assim, desde 2013 a escola vem mantendo os seus resultados acima das metas projetadas.

Como já venho mencionando, a situação da pandemia da Covid 19 também afetou o funcionamento da escola Beta e esta também se manteve fechada com ensino remoto no ano de 2020, tendo retomado as aulas presenciais, a partir de setembro de 2021. As entrevistas foram realizadas no período em que a escola estava com as aulas presenciais suspensas e os

⁵⁵ Dados obtidos do site: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/indicadores-educacionais/taxas-de-rendimento> (acesso em 12/01/2022).

servidores estavam trabalhando em regime de escala de revezamento. Todas as entrevistas foram realizadas presencialmente na escola, em espaço reservado e se deu de forma tranquila, conforme agendamento e de acordo com a disponibilidade e conveniência dos entrevistados. As informações coletadas nestas entrevistas e nos questionários que foram aplicados foram organizados, nos pontos a seguir.

4.3 A atuação do diretor na gestão da escola pública de ensino fundamental

De acordo com os objetivos desta tese, passo a apresentar a partir das falas dos sujeitos a análise e interpretação das percepções e experiências sobre a atuação do diretor escolar, vivenciadas por eles, em duas (02) escolas da RME de Belém – PA. Considero que o desenvolvimento da gestão democrática se dá quando os trabalhadores da educação, por meio da ação coletiva, constroem a escola, no cotidiano de sua atuação, contribuindo de forma direta nos processos decisórios da gestão.

Neste sentido, concordo com Silva (2018) quando menciona que a gestão democrática constitui-se numa prática política, de caráter dinâmico e em contínuo movimento de construção social, levado a efeito pelos sujeitos ativos, que fazem a escola, na relação dialógica e sustentada em interesses do conjunto escolar. Desta forma, para responder aos objetivos da pesquisa, passarei a analisar os elementos que caracterizam a atuação do diretor escolar a partir dos dados coletados na pesquisa de campo.

Como já foi mencionado na seção introdutória, foram utilizados como instrumentos de coleta de dados para esta investigação questionários e entrevistas. Os questionários para diretores foram compostos de 38 questões, organizadas em sete partes; (1) identificação, (2) renda, (3) carga horária de trabalho, (4) formação e experiência, (5) formas de condução ao cargo de diretor, (6) mecanismos de participação e (7) autonomia na gestão. Para os professores, coordenadores, serviços gerais ou operacional e Secretaria, o questionário foi composto de 12 questões, organizado em seis partes: (1) identificação, (2) tempo de trabalho com o diretor, (3) caracterização do trabalho do diretor, (4) mecanismos de participação, (5) participação na gestão e (6) autonomia na gestão.

O roteiro de entrevista para as diretoras contou com 31 questões, organizadas em 8 tópicos: (1) trajetória profissional, (2) ascensão ao cargo, (3) concepções de gestão, (4) formação continuada, (5) formas de participação, (6) autonomia na gestão, (7) transparência na prestação de contas e o (8) ser diretor. Para os demais participantes da pesquisa, o roteiro da entrevista foi composto por 26 questões, organizadas em 7 tópicos: (1) concepções de

gestão, (2) ascensão ao cargo, (3) formas de atuação, (4) formas de participação, (5) autonomia na gestão, (6) transparência na prestação de contas e o (7) ser diretor.

É importante esclarecer que esta pesquisa não incluiu pais e alunos⁵⁶ por se tratar de uma investigação, que tem como objetivo caracterizar a atuação do diretor a partir das falas dos sujeitos que tenham contato diário com o diretor e que poderiam trazer informações sobre a rotina do diretor no ambiente escolar. Dentro desta perspectiva, considerando a rotina escolar, os pais e alunos mantêm um contato mais restrito e esporádico com o diretor, apenas em culminâncias ou reuniões escolares e, dessa forma, não poderiam fornecer informações consistentes sobre a atuação do diretor. Foi dentro deste entendimento e considerando a dinâmica do funcionamento da escola que selecionei os sujeitos cujas falas serão analisadas a seguir.

4.3.1 A atuação do diretor a partir da fala dos sujeitos

Tendo como base as informações coletadas nos questionários, farei primeiro a análise das respostas das diretoras e, em seguida, dos demais sujeitos. Para atender as finalidades da pesquisa, foi construído um questionário de múltipla escolha para que os respondentes pudessem marcar a opção que mais se aproximasse da sua realidade. O questionário foi utilizado com o objetivo de caracterizar os sujeitos e levantar algumas questões que serão aprofundadas na análise das entrevistas.

Dessa forma, a caracterização das diretoras está organizada no quadro, a seguir

Quadro 15 – Caracterização das diretoras das escolas Alfa e Beta

		Diretora Alfa	Diretora Beta
IDENTIFICAÇÃO	Sexo	Feminino	Feminino
	Idade	Entre 30 a 39 anos	Entre 50 a 59 anos
	Cor	Branca	Parda
	Vínculo Funcional	Efetivo	Efetivo
	Cargo de Ingresso	Técnico Pedagógico	Professor
RENDA	Salário Bruto	Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00	Entre R\$ 9.370,01 ou mais
	Outra atividade que contribui com a renda	Não	Sim
	Salário Bruto de todas as atividades	Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00	Entre R\$ 9.370,01 ou mais
CARGA HORÁRIA DE	Carga horária semanal na direção da escola	Acima de 40 horas	De 31 a 40 horas
	Carga horária semanal	Até 10 horas	De 21 a 30 horas

⁵⁶ Os alunos do ciclo de Formação II estão na faixa etária dos 6 aos 12 anos e apesar de estarem todos os dias na escola, o seu contato é mais frequente com os professores e coordenação pedagógica.

TRABALHO	em outra atividade que não seja a direção da escola		
FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA	Ensino Fundamental foi realizado em:	Completamente na rede pública	Completamente na rede pública
	Ensino Médio foi realizado em:	Completamente na rede pública	Completamente na rede pública
	Nível de escolaridade completo	Especialização Em Educação do Campo	Especialização em Gestão escolar
	Ensino Superior foi concluído em instituição:	Pública: Federal	Pública: Federal
	Tempo de formada	Mais de 15 anos	Mais de 15 anos
	Participação em movimento social	Sim	Não
	Anos de trabalho na educação	De 15 a 20 anos	Mais de 21 anos
	Formação na área de gestão	Não	Sim, especialização
	Anos em direção de escola	De 4 a 8 anos	De 15 a 20 anos
	Anos de direção nas escolas da RME/Belém	Menos de 3 anos	De 15 a 20 anos
	Anos diretor na escola atual	De 2 a 3 anos	De 9 a 14 anos
	Participação em Formação para diretor promovida pela SEMEC.	Sim	Sim
FORMAS DE CONDUÇÃO AO CARGO	Como chegou ao cargo de Diretor	Indicação	Eleição direta
	Tem Portaria Publicada para exercer a função de Diretor	Sim	Sim
MECANISMOS DE PARTICIPAÇÃO	Projeto Político Pedagógico	Sim	Sim
	Conselho Escolar ativo	Sim	Sim
AUTONOMIA NA GESTÃO	Relação entre a direção da escola e a SEMEC	Bom	Ótimo
	Autonomia para desenvolver atividades independentes da SEMEC	Não	Sim

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nos questionários.

Comparando esses dados com as respostas dos questionários do Sistema de Avaliação da Educação Básica – SAEB, de 2019⁵⁷, e considerando as pesquisas de Souza (2006) e

⁵⁷ Dados retirados do site: <https://novo.qedu.org.br/questionarios-saeb/diretores/1501402-belem> (acesso em 13/01/2022).

Silveira (2016), a questão do gênero tem perpetuado com a presença majoritária de diretoras mulheres tanto na RME de Belém quanto no Brasil. Em relação à questão étnica, a diretora da escola Alfa se declarou branca e a da escola Beta se declarou parda, os dados do SAEB revelam que 20% dos diretores do município de Belém e 47% dos diretores no Brasil são da cor branca. No entanto, em Belém tem predominado diretores da cor parda, formando estes um percentual de 67%, bem maior que o do Brasil, que se encontra na faixa dos 42%.

Em relação à renda, a diretora da escola Beta possui outro vínculo funcional como servidora do Estado, atuando como coordenadora pedagógica. Em decorrência desse outro vínculo, a renda mensal entre essas diretoras difere bastante e embora a diretora da escola Alfa tenha informado que tem ocupação de até 10 horas em outra atividade diferente da direção, esta não informou a natureza desta atividade e nem se esta atividade não lhe traz algum complemento financeiro. Talvez sejam as atividades desenvolvidas em movimentos sociais da Igreja apontados pela diretora no questionário. É possível perceber também que a diretora da escola Alfa gasta mais tempo semanal em atividades da direção.

No que se refere à formação e experiência, apesar das duas diretoras terem mais de 15 anos de formadas, e as duas diretoras serem formadas em Pedagogia com graduação realizada em universidade pública federal, a diretora da escola Beta tem mais anos de atuação em direção de escola e na escola Beta se encontra na direção há aproximadamente 14 anos. Já a diretora da escola Alfa sendo aproximadamente 10 anos mais nova que a diretora da escola Beta se encontra em sua primeira experiência como diretora escolar. Os aspectos relacionados à formação continuada promovidos pela SEMEC serão aprofundados na análise das entrevistas.

Quanto às formas de condução ao cargo, a diretora da escola Alfa foi indicada pelo antigo diretor, pois este precisou sair do cargo. Esta diretora foi nomeada por meio do Decreto n 91.176/2018 – PMB, de 07 de maio de 2018, publicada no DOM, nº 13.513 de 09 de maio de 2018. A diretora da escola Beta participou da eleição que aconteceu em 2013, mas, sem concorrente, esta teve a sua eleição referendada pela comunidade escolar e foi nomeada por meio da Portaria n. 3.751/2013 – PMB, de 27 de dezembro de 2013, publicada no DOM nº 12.482, de 02 de janeiro de 2014. Os mecanismos de participação e a autonomia serão aprofundados na análise das entrevistas.

Quanto à caracterização dos professores, coordenadores, operacional e secretaria, esta foi sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 16 – Caracterização dos sujeitos das escolas Alfa e Beta

		SEXO	IDADE	VÍNCULO FUNCIONAL	TEMPO DE TRABALHO COM A DIRETORA
ESCOLA ALFA	Professor	Masc.	Entre 30 a 39 anos	Efetivo	De 2 a 3 anos
	Coordenador	Fem.	Entre 30 a 39 anos	Efetivo	De 2 a 3 anos
	Secretaria	Masc.	Entre 25 a 29 anos	Efetivo	De 2 a 3 anos
	Serv. Gerais	Masc.	Entre 40 a 49 anos	Efetivo	De 2 a 3 anos
ESCOLA BETA	Professor	Masc.	Entre 30 a 39 anos	Efetivo	De 9 a 14 anos
	Coordenador	Fem.	Entre 30 a 39 anos	Efetivo	De 9 a 14 anos
	Secretaria	Fem.	Entre 40 a 49 anos	Efetivo	De 15 a 20 anos
	Serv. Gerais	Masc.	Entre 50 a 59 anos	Efetivo	De 9 a 14 anos

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nos questionários.

Dos sujeitos selecionados para esta investigação, 62% são do sexo masculino e 38% do sexo feminino. Entre os sujeitos do sexo masculino se encontram os professores das duas escolas que trabalham com turmas dos ciclos I e II, os serviços gerais também das duas escolas e o auxiliar de Secretaria da escola Alfa. Do sexo feminino, temos as coordenadoras das duas escolas e a secretária da escola Beta. A faixa etária que predomina é entre 30 a 39 anos (94%) e todos fazem parte do quadro efetivo de servidores da SEMEC. O tempo de trabalho com a diretora da escola Alfa de todos os respondentes foi de 2 a 3 anos, reafirmando mais uma vez que esta diretora se encontra num processo de desenvolvimento de sua primeira experiência na área da gestão, já em relação a escola Beta, três respondentes informaram que trabalham com a diretora entre 9 a 14 anos, sendo que a secretaria informou que trabalhou mais tempo com a diretora, de 15 a 20 anos.

Em relação à caracterização do trabalho das diretoras, foi solicitado que os respondentes escolhessem a resposta que mais se aproximasse da sua realidade. As opções escolhidas foram organizadas na tabela a seguir.

Tabela 5 – Como as diretoras conduzem a gestão na escola

	Respondentes Escola Alfa	Respondentes Escola Beta
1. Sempre comunica a comunidade escolar das suas ações (professores, técnicos, administrativo e operacional)	1	3
2. Desenvolve as suas ações sem comunicar a comunidade escolar	0	0
3. Sempre comunica a coordenação pedagógica das suas ações	3	4
4. Desenvolve suas ações em parceria com o conselho escolar	2	4
5. Sempre comunica os membros do conselho escolar as ações da gestão	0	3
6. Realiza reuniões periódicas com os membros do	1	4

conselho escolar para informar as ações da gestão		
7. Realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da gestão na escola	2	3
8. Realiza reuniões periódicas com a comunidade escolar para informar as ações da gestão	1	1
9. Não comunica as ações da gestão para a comunidade escolar	0	0
10. Não realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da gestão	0	1

Fonte: Elaborado pela autora a partir das informações coletadas nos questionários.

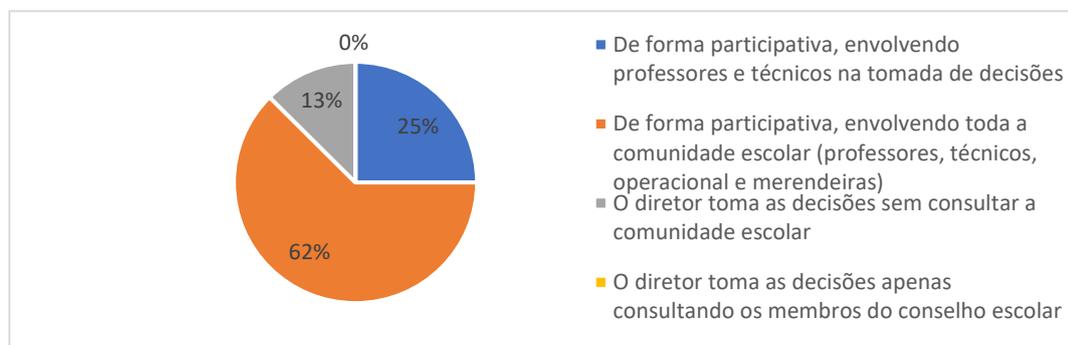
Das 10 opções fornecidas para caracterizar a forma como as diretoras conduzem a gestão, apenas as opções 2 e 9 não foram marcadas por nenhum dos respondentes. Na escola Alfa, apenas o auxiliar de serviços gerais optou por informar que a diretora sempre comunica à comunidade escolar as suas ações e os demais respondentes consideram que a diretora sempre comunica as suas ações à coordenação pedagógica, sendo que esta foi a única opção marcada pelo auxiliar de Secretaria da escola. Os demais respondentes além desta opção também optaram por marcar as opções relacionadas à parceria com o conselho escolar tanto na parte de comunicação quanto na realização de reuniões com o CE, com os pais dos alunos e com a comunidade escolar.

Na escola Beta, três respondentes afirmaram que a diretora sempre comunica à comunidade escolar e aos membros do CE as suas ações e realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos também para informar as ações da gestão, com exceção do auxiliar de serviços gerais na primeira opção e da coordenação pedagógica nas opções 5 e na 7. No entanto, é consenso entre os respondentes que a diretora sempre comunica a coordenação pedagógica, desenvolve as suas ações em parceria com o CE, realizando reuniões periódicas com os membros do CE, sendo que além destas opções a secretaria também marcou a opção das reuniões periódicas com a comunidade escolar e o auxiliar de serviços gerais marcou também a opção de que a diretora não realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da gestão.

Estas respostas demonstram que os sujeitos possuem perspectivas diferentes e essas diferenças são mais evidentes na escola Alfa, onde não houve consenso pelos respondentes em nenhuma das opções apresentadas, apesar de serem bem mais jovens, essa falta de consenso seja devido ao pouco tempo da diretora na direção da escola. Já na escola Beta, embora tenha havido um consenso maior, houve divergência. Esses elementos serão melhor evidenciados nas análises das entrevistas. O questionário também procurou identificar como

se dá o processo de tomada de decisões na escola. As respostas são evidenciadas no gráfico a seguir:

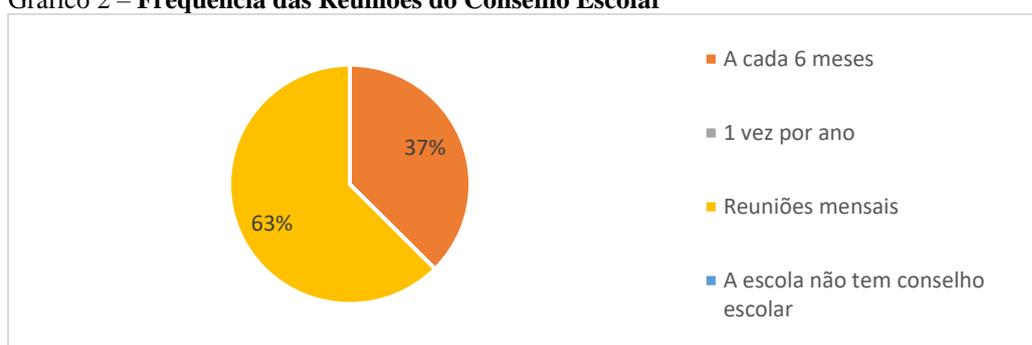
Gráfico 1 – Processo de tomada de decisões



Fonte: Elaborado pela autora partir das respostas dos questionários

Dentre as respostas da segunda opção, que somaram 62%, três destes respondentes são da escola Beta (Secretária, Serviços gerais e Coordenadora Pedagógica) e dois são da escola Alfa (coordenadora e serviços gerais). Já o professor da escola Beta e o auxiliar de secretaria da escola Alfa somaram os 25% da primeira opção de resposta e apenas o professor da escola Alfa somou os 13% da terceira opção de resposta. Quanto aos mecanismos de participação, os respondentes das duas escolas responderam que ambas as escolas têm PPP e CE ativo. No entanto, sobre frequência das reuniões do CE, o gráfico, a seguir, demonstra como se deram as respostas.

Gráfico 2 – Frequência das Reuniões do Conselho Escolar



Fonte: Elaborado pela autora partir das respostas dos questionários.

Um dado interessante é que todos os respondentes da escola Beta informaram que as reuniões do CE são mensais. Já na escola Alfa três respondentes informam que as reuniões acontecem a cada 6 meses (Auxiliar de secretaria, professor e coordenador pedagógico). Somente o auxiliar de serviços gerais da escola Alfa informou que as reuniões do CE são

mensais. Mais uma vez fica evidenciado uma certa divergência entre os respondentes da escola. Quanto à participação na gestão, foi solicitado, no questionário, que os respondentes levassem em consideração a participação como um princípio da gestão democrática para ser identificado na atuação das diretoras. As respostas foram organizadas na tabela, a seguir:

Tabela 6 – **Participação na Gestão**

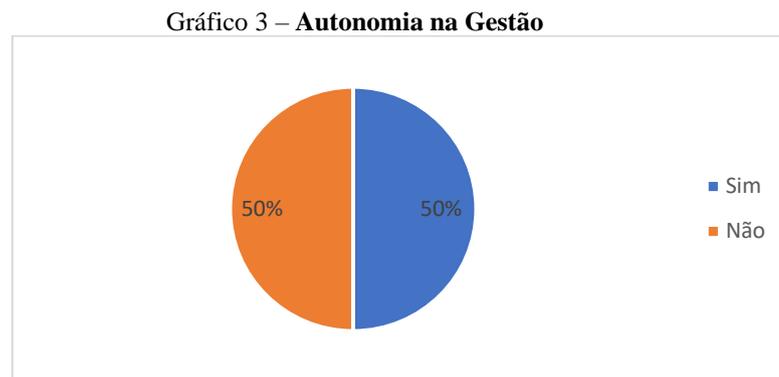
	Respondentes Escola Alfa	Respondentes Escola Beta
1. Participação dos professores nas decisões da escola	3	2
2. Participação da coordenação Pedagógica nas decisões da escola	3	3
3. Participação dos pais e responsáveis dos alunos nas decisões da escola	2	1
4. Participação dos servidores (operacional, merendeiras, porteiro e auxiliar administrativo) nas decisões da escola	2	1
5. Criação de outros mecanismos para ampliar a participação de todos nas decisões da escola	0	1

Fonte: Elaborado pela autora partir das respostas dos questionários.

Entre as cinco opções de resposta, na escola Alfa, a única opção que não foi marcada por nenhum dos respondentes foi a opção 5, sendo que, nesta escola, três respondentes (coordenador pedagógica, auxiliar de secretaria e serviços gerais) consideram que professores e coordenação pedagógica têm participação nas decisões da escola. Já dois respondentes (serviços gerais, professor) consideram que os pais e responsáveis dos alunos tem participação nas decisões e outros dois respondentes (coordenação pedagógica e serviços gerais) também consideram que os servidores da escola têm participação nas decisões.

Na escola Beta, dois respondentes (coordenador pedagógico e professor) afirmaram que os professores têm participação nas decisões da escola e três respondentes (coordenadora pedagógica, serviços gerais, e professor) sinalizaram que a coordenação pedagógica tem participação nas decisões. A coordenadora também marcou a opção 3 e a opção 4, indicando que, na perspectiva dela, os pais dos alunos e os servidores também participam das decisões. Já a secretária marcou apenas a opção 5 indicando a necessidade de criação de outros mecanismos para a ampliação da participação de todos nas decisões da escola e esta foi a única resposta escolhida pela secretária.

No que se refere à autonomia, foi perguntado se os respondentes consideram que a diretora tem autonomia para desenvolver atividades independentes da SEMEC. As respostas foram apresentadas no gráfico a seguir.



Fonte: Elaborado pela autora partir das respostas dos questionários.

Embora tenha ficado evidente o percentual de 50% para cada opção de resposta, houve divergência entre os respondentes de ambas as escolas. Na escola Alfa, apenas a coordenadora pedagógica respondeu que sim, que a diretora tem autonomia. Já os demais respondentes (professor, serviços gerais e auxiliar de secretaria) consideram que não, que a diretora não tem autonomia. Já na escola Beta, a coordenadora pedagógica, o professor e o serviços gerais responderam que sim, que a diretora tem autonomia. Já a secretária considera que não.

A análise das respostas dos questionários revela que os sujeitos possuem perspectivas e vivências que ora se assemelham, ora divergem entre as temáticas relacionadas à atuação das diretoras. No entanto, as análises das entrevistas irão fornecer maiores subsídios para a compreensão de como cada um destes caracterizam a atuação das diretoras.

4.3.1.1 O Diretor Escolar

A diretora da escola Alfa é casada, tem uma filha pequena e reside no mesmo bairro da escola, em residência própria. Pelo fato da sua residência ser bem próxima da escola, esta diretora não precisa fazer uso de transporte para chegar na escola, além de não possuir veículo próprio. A diretora da escola Beta é legalmente solteira, tem três filhos adultos e reside em imóvel alugado num bairro diferente do da escola, mas próximo desta. Ela precisa de transporte para chegar na escola. O trajeto da sua residência para a escola é de aproximadamente 15 minutos de carro, esta diretora possui veículo próprio. Ambas as diretoras são paraenses, nascidas em Belém. Seguindo a organização dos tópicos do roteiro das entrevistas, na **trajetória profissional** foi perguntado o porquê da escolha de trabalhar na educação e como se deu essa trajetória até chegar na direção da escola. A diretora da escola Alfa respondeu:

Eu tenho referências de educação da minha mãe que é alfabetizadora, até hoje ainda é servidora pública. Ela é professora, então minha maior referência é ela, sempre estive envolvida em ambiente escolar por conta dela, tenho muito dessas vivências e dessas experiências entranhadas em mim, eu acho que isso contribuiu bastante para minha escolha, que convivendo a gente acaba adquirindo o gosto, então eu fiz a pedagogia, entrei em 2001 e formei em 2005 e na pedagogia me apaixonei pela pesquisa, fui bolsista de iniciação científica, fiz especialização em educação do campo desenvolvimento e sustentabilidade, trabalhei em diversas ONGs tanto aqui no Pará, quanto em São Paulo, então aí eu já fui abraçando o universo do movimento social, do trabalho comunitário, das ONGs, do MST, o movimento mais amplo e a tudo isso soma o meu processo de ser educadora né, passei no concurso aqui da Prefeitura em 2012, entrei como técnica pedagógica, trabalhei primeiro no turno da manhã, e aí foi que eu engravidei aí eu passei pro turno da tarde, após o nascimento da minha filha, e aí fiquei trabalhando no turno da tarde até que na gestão do diretor Carlos⁵⁸, ele por algum problema estava tendo a questão de acúmulo de cargos tal, precisou sair e teve a possibilidade de indicar alguém, ele queria alguém que continuasse o trabalho que ele vinha fazendo, que realmente ele chegou, arrumou a escola, fez um grande trabalho que a escola precisava. Quando eu entrei em 2012 eu tive uma gestora de 2012 a 2013, de 2013 a 2014, de 2014 a 2015, então era um gestor por ano que tinha aqui. Então não tinha continuidade no trabalho, e aí ele me indicou por eu ser da comunidade, por eu conhecer tudinho e eu aceitei esse desafio, para mim era um desafio que eu não tinha vivido ainda, não tenho a formação específica de gestor, mas na graduação a gente trabalha essa possibilidade, então tem esse *metier*, e aí eu falei é, a única coisa da minha graduação que eu não havia desenvolvido foi gestão, como no currículo da pedagogia que eu sei que sai com várias habilitações, a única que eu não havia desenvolvido era a gestão, falei esse é o momento de desenvolver essa habilidade que até então eu nem sonhava. Eu não cogitava a gestão de nenhuma forma, trabalhei com educação infantil, trabalhei como coordenadora, fui fazendo várias coisas, mas eu não queria gestão. Aí chegou o momento que eu falei é, eu tenho que saber o que é a gestão escolar sendo gestora, não só acompanhando gestores como acompanhava, e aí foi que eu decidi assumir essa empreitada, e estou até hoje desde 2018, estou até hoje como gestora da escola (DIRETORA DA ESCOLA ALFA)

A diretora da escola Beta fez o seguinte relato:

Eu sempre me identifiquei, eu sou desde o magistério IEP⁵⁹, fui aluna do IEP magistério, entrei como nível médio na prefeitura, sofri aquela progressão funcional, passei 10 anos em sala de aula e depois fui para a gestão. Foi escolha minha. Quando eu entrei na Prefeitura, eu fui lotada numa escola em Icoaraci, passei meu estágio probatório lá aí depois fui transferida para outra escola, atuei uns anos em sala de aula e lá foi a minha primeira experiência na gestão. Passei duas gestões, fui eleita e depois reeleita (DIRETORA DA ESCOLA BETA).

Nestes relatos, é possível constatar as motivações de ambas as diretoras são diferentes: uma por influência familiar e por ter uma convivência com o ambiente da escola desde a infância e a outra por escolha própria. Embora a gestão não tenha sido uma motivação inicial para a diretora da escola Alfa, o seu relato deu a entender que ela acabou sendo conduzida por conta do trabalho junto aos diretores anteriores, que passaram pela escola, diferente do relato da diretora da escola Beta que iniciou a sua trajetória na direção de escola por meio de

⁵⁸ O nome foi alterado para preservar a identidade dos sujeitos

⁵⁹ Instituto de Educação do Pará

eleição. Ainda no tópico da trajetória profissional foi perguntado se a experiência profissional anterior contribuiu para o desenvolvimento da gestão. A diretora da escola Alfa respondeu que sim.

O fato de ser técnica contribuiu para que eu conseguisse compreender o processo da escola, o processo do turno da manhã e o processo do turno tarde e noite. Compreender o processo de fato da escola, estar bem próxima aos professores, aos alunos, aos pais isso colabora bastante porque a gente vê com uma outra perspectiva, eu não vejo a escola como a parte administrativa, eu consigo ver a escola com a parte administrativa, parte pedagógica, parte docente, a parte dos alunos, a parte dos pais, eu consigo fazer essa junção. (DIRETORA DA ESCOLA ALFA).

A experiência com técnica pedagógica ajudou a diretora a enxergar a escola como um todo, pois, na perspectiva, os outros gestores que passaram pela escola não conseguiam ter essa visão porque eram só gestores, não tinham sido técnicos ou outras funções dentro da escola e por isso não conseguiam compreender alguns setores da escola. Já a diretora da escola Beta destacou que a experiência anterior contribuiu principalmente no olhar da escola, no chão da escola, porque o professor ele está ali no dia a dia, sala de aula e aí quando você conhece essa realidade, essa necessidade eu acho que ela facilita o teu olhar e os caminhos para gente melhorar (DIRETORA DA ESCOLA BETA).

O relato anterior trouxe informações que acabam caracterizando a forma de **ascensão ao cargo** ficando evidenciado que pelo fato da diretora da escola Alfa ter trabalhado com o diretor anterior, tendo a possibilidade de dar continuidade ao trabalho deste diretor e também por fazer parte da comunidade, foi indicada para o cargo. Já a diretora da Escola Beta ingressou na gestão, por meio da eleição na escola anterior que trabalhou. Na escola Beta, a diretora informou o seguinte:

No final da minha gestão na escola anterior, a atual diretora de educação fez um levantamento da necessidade que ela precisava para esta escola aqui, ela precisava de uma intervenção, e aí eu fui convidada a vir para cá como interventora. Foi final de 2005, aí eu fiquei meio lá e cá. Foi no governo do Duciomar⁶⁰, primeira gestão. Ai na verdade a ideia inicial era que eu passasse no máximo um ano aqui na escola, e nesse um ano eu vou fazer 16 anos. Aí vim para cá nesse processo de intervenção, e fizemos a intervenção, e acabei ficando todo o período de um mandato né, aí depois na verdade quando eu acabei meu mandato aí teve eleição aí eu participei e fiquei na eleição. E sempre eu consigo mesma porque me lembro que nessa época eu acho que não teve candidato. E aí depois novamente foi mais um referendo, e aí depois pelo tempo que eu estava só fui sendo nomeada a permanecer no cargo.

⁶⁰ Duciomar Costa do Partido Trabalhista Brasileiro – PTB foi prefeito de Belém no período de 2004 a 2008, tendo sido reeleito, permaneceu até 2012.

Esta diretora foi designada primeiramente pela Portaria nº 650/2006-PMB de 30 de março de 2006, publicada no DOM de nº 10.678, de 12 de junho de 2006, para responder pela escola no período de 01 de fevereiro de 2006 até 31 de janeiro de 2009. Após esse período, a diretora da escola Beta teve o seu mandato prorrogado por meio da Portaria nº. 2.182/2012 – PMB, 04 de julho de 2012, publicada no DOM de nº 12.139, de 24 de julho de 2012. O período da prorrogação foi de 02 de maio até 31 de dezembro de 2012. Como já foi mencionado, esta diretora em 2013 participou do processo seletivo/eletivo da SEMEC para direção de escola e não teve concorrente. Houve apenas o referendo pela comunidade escolar, que foi aceito pela SEMEC. Sua nomeação se deu por meio da Portaria n. 3.751/2013 – PMB, de 27 de dezembro de 2013, publicada no DOM nº 12.482, de 02 de janeiro de 2014, sem estabelecimento de período. Entre os anos de 2014 até 2020 não houve mais publicação de Portaria para diretora da escola Beta. Ela tem permanecido na direção da escola até os dias atuais.

Ainda dentro deste tópico, as diretoras puderam expressar as suas opiniões sobre eleição direta para diretor e se a forma como elas chegaram ao cargo influenciam no seu trabalho como diretora. A diretora da escola Alfa considera “importante e necessária porque ela válida uma concepção de construção de educação daquela comunidade, daquela área” (DIRETORA DA ESCOLA ALFA). Como já foi mencionado, esta diretora ainda não havia participado de nenhum processo eleitoral. A diretora da escola Beta, em sua resposta, também considerou a eleição extremamente válida.

Porque eu acho que as pessoas precisam vivenciar essa experiência e dentro do próprio espaço é muito comum as pessoas acabarem se acomodando, tipo assim eu quis sair, fiz um movimento aqui interno e ninguém quis, eu disse gente eu não vou me perpetuar aqui, eu preciso sair, então se não for alguém daqui vai vir alguém de fora entendeu, e eu acho que esse movimento da eleição ele é muito válido, eu acho muito interessante que lá no início do processo eleitoral tínhamos debates, o candidato ele apresentava uma proposta e fazia uma assembleia apresentando a sua proposta para comunidade, não era só eleição por eleição como depois ela passou a ser né, só aquele pleito, aquele processo só o voto, eu achava isso muito válido, a gente fazer, construir uma proposta e apresentar esta proposta, debater com o outro candidato essa proposta, eu passei por isso quando foi lá na outra escola, éramos três candidatos, então a gente apresentou a proposta, discuti a proposta, a comunidade ouviu, participou, eu acho que isso é mais palpável, mais viável no processo (DIRETORA ESCOLA DA BETA).

Neste relato, a diretora da escola Beta fez menção ao movimento dos debates e apresentação de propostas durante o processo eleitoral, quando existem mais candidatos concorrendo. Em ambos os relatos, é mencionada a importância do envolvimento da comunidade que o processo eleitoral propicia. É nesse sentido que Paro (2003) menciona que

a democratização da escola pública deve implicar na participação da comunidade na tomada de decisões que dizem respeito aos seus interesses, o que inclui o envolvimento no processo de escolha dos seus dirigentes.

Embora o processo eleitoral por si só não seja a única garantia de democratização da escola, este permite que a escola se torne a “expressão das condições reais de funcionamento da sociedade, da contradição, da luta de classes, tudo, que atravessa de fato a sociedade (PARO, 2003, p. 33). A eleição para diretor é a escolha mais rica das formas que se apresentam para suprir a necessidade administrativa de um comando dentro da escola. É a que mais favorece a discussão da democracia na escola porque toda eleição é forma de debate e expõe os conflitos e o jogo de interesses existentes entre os grupos que compõem a comunidade escolar, criando um clima favorável para o envolvimento das pessoas na tomada de decisões que podem trazer mudanças para a escola.

Quanto ao questionamento sobre se a forma como estas diretoras chegaram ao cargo tem influenciado os seus trabalhos, a diretora da escola Alfa respondeu:

Hoje eu digo que influencia porque hoje eu fiquei por conta de um referendo⁶¹. Anteriormente não influenciava muito porque eu já desenvolvia o trabalho que eu fazia, então como eu ajudava muito o diretor anterior a fazer o processo da gestão, eu já fazia aquilo. Então foi a saída dele e a minha permanência foi isso, tanto que eu não tive nenhum tipo de estranhamento na escola, eu já fazia aquilo. Hoje eu digo que ela influencia mais por conta que foi referendada pelos servidores. Anteriormente, não eu já fazia. Com o referendo, eles acreditam no que eu estou fazendo, é isso que eu percebo, eles acreditam no que eu estou fazendo e confiam no que eu estou fazendo. Anteriormente não, como era indicação é, está porque tem que estar, e hoje não, eles acreditam e confiam no que eu estou fazendo (DIRETORA DA ESCOLA ALFA).

Para a diretora da escola Beta:

No caso eu, acho que no início influenciou porque assim, quando eu cheguei, eu acho que essa minha fala inicial ela acolheu muita gente, porque como aqui estava num processo de intervenção muito tumultuado, muito turbulento, a própria diretora de educação na época quando veio me apresentar, ela disse que eu teria carta branca para fazer o movimento que eu precisasse fazer para continuar a gestão, então a minha fala era, a minha intenção não é tirar ninguém, deslocar ninguém, mas eu preciso que as pessoas se agreguem ao meu trabalho, se a pessoa não se identificar aí ela sai entendeu? Então foi muito assim, e o que eu observei, teve os que ficaram e teve os que não concordaram e eles mesmos tomaram a iniciativa de sair, então eu acho que isso desde o início eu disse a minha intenção não é tirar ninguém, a minha intenção é que a gente junto construa um trabalho pra né, transformar esse processo que a escola está vivenciando e eu tenho gente aí que está desde esse período entendeu? A maioria ficou (DIRETORA DA ESCOLA BETA).

⁶¹ Esta diretora no início do ano de 2021, por conta da nova gestão da prefeitura municipal (Prefeito Edmilson Rodrigues do Partido Socialismo e Liberdade – PSOL) teve a sua permanência na direção da escola referendada pela comunidade escolar.

Embora a diretora da escola Alfa tenha mencionado que anteriormente não havia influência, por ter dado continuidade ao trabalho do diretor anterior, ela não compreende que por conta da indicação as pessoas na escola não puderem escolher. Tiveram que aceitar apenas, diferente do referendo, onde elas tiveram oportunidade de escolher e ao mesmo tempo demonstram que estavam aprovando o trabalho que a diretora vinha fazendo. Na escola Beta, por conta do processo de intervenção, a chegada da diretora foi carregada de tensões principalmente porque seria necessário fazer mudanças em diversas áreas da escola. Um dos maiores problemas da indicação para escolha de diretores segundo Paro (2003) é a relação político – clientelista, que pode transformar a escola num curral eleitoral cristalizado pela política do favoritismo e marginalização das oposições, tolhendo os canais de participação. Em ambas as falas, é possível perceber que estas diretoras não conseguem ou não querem compreender as implicações desse tipo de escolha. No entanto, elas puderam contar com o apoio e participação da comunidade escolar e foram conquistando a aprovação ao longo do desenvolvimento dos seus trabalhos como gestoras.

No que se refere às **concepções de gestão**, quatro questionamentos foram colocados para as diretoras: entendimento acerca da gestão escolar e sobre gestão democrática; se considera que na escola exista uma gestão democrática e qual é o papel do diretor no desenvolvimento da gestão escolar. As respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 17 - **Concepções de Gestão**

	DIRETORA ESCOLA ALFA	DIRETORA ESCOLA BETA
Gestão Escolar	A gestão ela tem muito a ver com o dia a dia, com a participação e com as decisões que os pares tomam para fazer a escola acontecer.	Olha, antes de tudo é um compromisso muito grande, eu sempre faço esse paralelo, eu disse nós podemos ter duas vertentes de gestão, o gestor que se propõe a trabalhar ele trabalha muito e o gestor que está só pelo cargo ele tem uma facilidade de vida porque o horário dele é flexível. Então eu sempre digo que eu fui pela vertente do trabalho e do trabalho intenso porque eu acho que o gestor, ele tem que ser aquele exemplo dentro da escola, eu não posso estar cobrando do servidor se eu estou ausente, não posso querer que o servidor faça se eu não procuro dá suporte para ele trabalhar, eu trabalho muito nessa linha que é do trabalho árduo, é você está ali é você ser a referência

		daquele espaço.
Gestão democrática	Quando eu comecei a vivenciar a gestão sendo a gestão, são dois momentos diferentes, na antiga gestão eu vivenciei a gestão de uma forma que eu recebia as orientações, e algumas eram autoritárias, mas eu procurava passar para escola de uma forma que a gente discutisse o processo sem ter muitos danos para todos. Então eu consegui conciliar o tal do processo democrático em um período de certo autoritarismo, aí eu falei ah agora eu compreendo o que Vitor Paro fala do tal do democrático, a vida toda vendo na graduação.	Olha gestão democrática é acima de tudo as pessoas perceberem que fazem parte daquele processo e o gestor estar disponível a agregar essas pessoas para fazem parte, apesar de que em alguns momentos você não poder agir só com a parte democrática porque ainda há confusão do que é a democracia e as pessoas acham que porque é democrático não precisam fazer.
Existe Gestão Democrática na Escola	Sim, nós temos por que aqui é uma escola muito de embate, sempre foi de embate independente de gestão, então aqui os turnos eles são muito diversos, o turno da manhã que trabalha com o fundamental menor, ele tem um embate diferente do turno da tarde que trabalha com os adolescentes que tem um embate diferente do trabalho da EJA, mas o nosso embate é um embate sempre em prol de melhorias na escola. E aí a gente consegue fazer esse diálogo, a gente consegue fazer essa autocrítica, então eu acredito que a gente trabalha bastante a gestão democrática por conta que todos os processos que passa na escola a gente sempre debate no coletivo, a gente sempre pondera com os grupos, e a gente consegue achar um norte.	Tem, eu acho que tem. A gente tenta trabalhar muito na parceria, e aí é que eu volto a te falar, as vezes você chega até lá, mas se você não tiver já com uma proposta para aquilo acontecer aí tu fica muito na conversa e o tempo vai passando e você não amarra, sabe, pode até não ser totalmente, a gente tenta, mas isso é um impasse que a gente acaba tendo entendeu, dessa construção, desse diálogo, dessa participação, muitas das coisas parte mais assim, a gente reúne primeiro a coordenação e direção, discute e quando vai para o grupo já vai com uma proposta direcionada.
Papel do diretor no desenvolvimento da gestão	O diretor ele é a ponte, a ponte da escola com a secretaria, a ponte da escola com a comunidade, e da escola entre si, entre os servidores, entre os turnos e para ser ponte é uma profissão árdua, é uma função árdua porque para ser ponte a gente tem que sentir o outro e sentir o outro às vezes pesa, pesa e dói. Imagina várias pessoas passando por ti, então essa ponte é uma ponte muito árdua, mas é uma ponte que te possibilita ver além, então eu acho muito que essa função do ver além de ver a escola como um todo,	Eu acho que o diretor tem que estar aberto a ser um pouco de tudo dentro da escola, o administrador, o pedagogo, o ouvinte né, porque eu tenho assim uma visão, a minha sala é muito aberta, quando eu vim pra cá, a escola, o espaço do diretor era lá em cima, eu digo eu jamais conseguiria me sentir diretor isolado porque o diretor eu acho que ele tem que fazer parte de um todo sabe, eu não consigo chegar e me isolar aqui e não participar, no recreio eu tenho que ir lá, na merenda as vezes eu tenho que provar, na ação que está

	e para ver a escola como um todo, tu precisas passear, não só passear, mas também sentir os grupos e os turnos, então acho muito que é essa ponte nesse sentido de sentir, de estar junto, de verificar que por vezes é muito doloroso.	acontecendo, eu acho que o gestor ele tem que estar disponível a tudo, porque se ele se fecha em gabinete o negócio complica.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

As concepções de gestão escolar apresentadas nas falas destas diretoras revelam compreensões diferentes: uma mais voltada para a participação na tomada de decisões (DIRETORA DA ESCOLA ALFA) e a outra mais voltada para a perspectiva de ser exemplo para os demais e de trabalho intenso (DIRETORA DA ESCOLA BETA). Um destaque interessante é a respeito da compreensão de gestão democrática: uma mais voltada para decodificação das orientações autoritárias da SEMEC de forma que todos na escola pudessem participar das decisões (DIRETORA DA ESCOLA ALFA) e a outra mais voltada para o envolvimento das pessoas no trabalho, embora haja o entendimento por parte de alguns de democracia seja sinônimo de falta de compromisso (DIRETORA DA ESCOLA BETA).

As duas diretoras acreditam que em suas escolas exista sim gestão democrática. Na escola Alfa, pelo fato da escola ser uma escola que debate, discute, dialoga sempre em busca de melhorias. Na escola Beta, o trabalho em parceria e a elaboração prévia de propostas devendo ser aprovada pela comunidade escolar são, na perspectiva da diretora, características da gestão democrática, embora tenha alegado que se não houver uma proposta prévia que é elaborada tendo a participação da coordenação pedagógica, perde-se tempo por não haver uma participação mais consistente (DIRETORA DA ESCOLA BETA).

A participação é um elemento que se destaca nesses relatos como forma de que oportuniza o desenvolvimento do processo de construção da escola democrática. Nessa perspectiva, Marques (2011, p. 218) destaca que a “a gestão democrática é uma gestão de autoridade compartilhada”, sugerindo o quanto é fundamental a participação de todos que compõe o cotidiano educativo escolar. Em sintonia com este raciocínio, faço uso do posicionamento de Lima (2000), quando destaca:

A construção da escola democrática constitui, assim, um projeto que não é sequer pensável sem a participação ativa de professores e de alunos, mas cuja realização pressupõe a participação democrática de outros setores e o exercício da cidadania crítica de outros actores, não sendo, portanto, obra que possa ser edificada em ser em co – construção (LIMA, 2000, p. 42).

No que se refere ao papel do diretor, a diretora da escola Alfa o descreve como sendo uma ponte que interliga os diversos setores da escola, vendo a escola como um todo e tendo que sentir o outro, o que faz com que seja por vezes um processo dolorido. A diretora da escola Beta enxerga o diretor como sendo um pouco de tudo dentro da escola: administrador, pedagogo, ouvinte que deve se envolver com tudo o que acontece dentro da escola. Essas falas estão em acordo com o pensamento de Santos (2017), quando descreve o diretor como líder do processo educativo.

Para ser líder do processo educativo é necessário que o gestor saiba organizar seu trabalho e dedicar tempo suficiente para cada atividade da escola, procurando não privilegiar determinados aspectos da administração, bem como dever ter uma clara visão do que se propõe a desenvolver e quais os meios do que dispõe para realizá-los, sem impor nada a seus dirigidos, mas dividir tarefas e, sobretudo, diluir entre o corpo escolar seu poder e não sua autoridade, num relacionamento profissional de cooperação, respeito e solidariedade (SANTOS, 2017, p.59).

Além desses aspectos, a prática do diretor deve estar articulada com um projeto maior de transformação da sociedade, que deve estar diretamente relacionado com a sua visão de mundo. Concordo com Santos (2017) quando menciona que, para desenvolver o seu trabalho, o diretor precisa possuir competência técnica, política e humana, que esteja a serviço daqueles que sempre foram excluídos dos processos de tomada decisões representadas pela classe trabalhadora. No que se refere à formação técnica, procurei saber das diretoras sobre os processos de **formação continuada**, na intenção de compreender de que forma elas podem contribuir para a gestão. Como já foi mencionado anteriormente, no período de 2013 a 2020 as diretoras entrevistadas confirmaram que houve cursos de formação específicos para diretores entre os anos de 2018 a 2019.

Para a diretora da escola Alfa “foram assim grandes divisores para nós da época, que participamos desse curso porque a gente conseguiu esclarecer vários pontos administrativos que eram obscuros”. A diretora da escola Beta destacou os conteúdos que eram trabalhados; “legislação, a questão de documentação, alguns encaminhamentos, foi muito bacana, eu achei”. No entanto, esse curso foi interrompido, não pode ser finalizado. Segundo a diretora da escola Alfa, a interrupção se deu pelo seguinte motivo:

Só não aconteceram mais porque para a gente poder participar desse momento a gente tinha que se ausentar da escola e aí começou a ter várias reclamações que os diretores não estavam na escola e tal não sei o quê, e aí eles tiveram que parar o curso, mas foi maravilhoso, muito bom, eles foram dividindo a gestão em vários pontos, administrativo, pedagógico, DRH, a questão do trato humano, teve vários pontos que envolvem muito massa de participar (DIRETORA DA ESCOLA ALFA).

Perguntei para a diretora da escola Beta se além deste curso havia encontros formativos para os diretores durante os anos anteriores, a partir de 2013. A resposta foi que “não, não houve muitas formações não, tinha o período específico, mas assim direcionada para a direção ela era mais escassa”. Essa resposta demonstra que, apesar da SEMEC afirmar que realizou encontros formativos, esses encontros não tinham continuidade e nem organização. Talvez fossem mais reuniões administrativas do que encontros formativos. Perguntei também de que forma essas formações contribuíram para a gestão destas diretoras. A diretora da escola Alfa respondeu:

Olha, elas contribuíram para elucidar muito o dia a dia administrativo do servidor, quando a gente tem dúvida em relação à doar sangue, quando eles tem dúvida em relação a processos administrativos, como é que tramitam os processos, como é que eles podem solicitar alguma coisa que eles desejam, então por muitas vezes a gente não sabia e a gente fica perguntando no grupo de WhatsApp “como é que eu faço isso, como é que vai fazer aquilo?” Isso não, elucidou bastante, a gente conseguiu caminhar sem estar muito na tutela de está perguntando para a Died o que a gente tinha que fazer, então contribuiu muito para isso, para a gente poder instruir processo com base na legislação tal, então foi muito bom (DIRETORA DA ESCOLA ALFA).

Para a diretora da escola Beta:

Olha, principalmente na parte de legislação, eu acho que, eu posso não saber o parágrafo e a lei, mas eu acho que isso é muito importante, a parte da legislação é aquele tópico que as vezes a gente acha que sabe, acha que está fazendo, mas uma formação por mais que ela pareça ah não, isso de novo! Mas ali sempre tem alguma coisa para contribuir (DIRETORA DA ESCOLA BETA).

Em ambas as respostas, é feito o destaque para os conhecimentos específicos da rotina administrativa características da direção de uma escola pública. O conhecimento da legislação educacional é importante dentro deste processo, principalmente no que concerne aos aspectos voltados para os direitos e deveres dos servidores, sendo essencial que o diretor tenha tal conhecimento.

Diante do exposto, posso constatar que a política de formação continuada para diretor desenvolvida pela SEMEC, embora sem continuidade e bastante fragmentada, trouxe benefícios, contribuiu para o desenvolvimento da prática gestora, demonstrando que é necessário que haja uma continuidade e que se estabeleça de forma permanente, servindo como um suporte não somente com foco na capacitação técnica, mas também no aspecto

humano, considerando o diretor como um ser humano que precisa ser ouvido, que tem necessidades, limitações e anseios.

No que concerne às **formas de participação**, foi perguntado às diretoras sobre quem deve participar dos processos de decisões, no cotidiano da escola, se o Conselho Escolar contribui para a gestão e como se dão essas reuniões do Conselho, com que frequência acontecem e quais os desafios e dificuldades de se manter um CE ativo e atuante sobre a atualização do PPP, se a escola tem outros espaços de participação e decisões coletivas além do CE e de que forma a comunidade escolar participa da gestão. As respostas foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 18 – Mecanismos de Participação

	DIRETORA ESCOLA ALFA	DIRETORA ESCOLA BETA
Quando se trata de gestão democrática, quem deve participar dos processos de decisão sobre o cotidiano da escola?	No início do ano a gente tinha que decidir o que fazer com o saldo de merenda, e aí eu convoquei o conselho, com os pais, os alunos, todo mundo, pra definir o que a gente faz com o saldo da merenda, e aí eles definiram que com o saldo da merenda a gente ia dar para os alunos PNEs, dependendo da quantidade, todos poderiam receber o kit, e para os alunos participantes das aulas online. Então para mim isso foi um divisor de águas, eu consegui dividir uma decisão apoiada por todos	Olha, na verdade deveria ser uma participação coletiva, mas para a correria que é, é o que eu estou te falando acaba sendo muito mais discutido e acordado entre a equipe administrativa.
Contribuição do Conselho Escolar	Contribui e muito. A gente já teve muitos entraves ano passado por conta da contribuição do conselho, porque o presidente do conselho tinha algumas rivalidades com a gestão da SEMEC e aí em uma das ações era sobre o retorno das aulas, o sistema híbrido e tal, e ele enquanto presidente do conselho reuniu todo mundo sem a minha participação e disse que não iam voltar porque em uma das portarias dizia que a escola tinha autonomia de decidir se ela queria ficar no presencial ou no online.	Contribui, a gente tem um diálogo assim muito próximo com o conselho, inclusive a gente se antecipou a eleição do conselho porque a secretaria ainda não estava organizada pro processo né, a gente conversou aqui com as categorias e nós realizamos e o nosso conselho ele já está ativo novamente.
Reuniões do Conselho	Na verdade, teve só duas reuniões abertas que foi ano passado, e esse ano teve uma reunião fechada que foi essa decisão do	Olha, ano passado por conta dessa pandemia elas foram bem menos, mas a gente tenta fazer bimestral. A gente sempre informa que vai

Escolar	saldo de merenda, e ainda não teve outra reunião, ainda não convocou nenhuma outra reunião, as reuniões que aconteceram foi porque eu convoquei o conselho, mas o conselho ainda não fez reunião.	acontecer mais sabe que a dificuldade dessa participação no conselho é muito grande, então acaba vindo na maioria das vezes só os membros do conselho mesmo.
Desafios para a atuação democrática do Conselho Escolar	Para ele atuar democraticamente eu acredito que precisa os conselheiros ter algum tipo de liberação de horário entendeu, é muito doloroso porque eles têm que conciliar alguns horários que não é bacana, então por conta disso muitas ações não acontecem e as reuniões são uma delas, porque no caso dos servidores da escola, deveria ter algum tipo de liberação de horário para que eles conseguissem se planejar para poder fazer as ações.	Eu acho que é próprio entendimento dos membros do conselho, da importância e do papel deles nesse Conselho, porque a gente até conversa, fala de formação, de interação, aí no início tá, aí quando começa o decorrer do ano tu tem que tá puxando, resgatando e as pessoas aquela acomodação no seu quadradinho é difícil.
Atualização do Projeto Político Pedagógico	Ele foi revisto em 2016 e 2017 na gestão do diretor anterior, a escola estava em reforma na época e aí ele começou a reunir com as categorias fazendo as apresentações dos tópicos, discutindo teorias, foi um processo que levou mais ou menos um mês e meio para poder chegar ao consenso do que as categorias queriam para fazer as anotações para poder partir para a escrita. Se encontra em processo de atualização.	A gente está com pouca participação e essa questão da pandemia, das pessoas estarem em teletrabalho dificultou tudo, tudo ficou muito difícil. E aí a gente tá retomando, tem uma pasta aí com todo esse material e cada um lê um pouquinho, já começou com os professores, com todo mundo pra tentar cada um construir e depois a gente socializar. Se encontra em processo de atualização.
Outros espaços de participação	Existem os líderes de turno dos professores e de ASGs né, a secretaria como sempre é pouquinho e eu consigo falar com eles, mas em cada seguimento tem um líder. Grêmios estudantis não tem e nem associação de pais. Ainda tem os líderes de turmas, cada turma tem os seus líderes, alunos que foram eleitos pelos próprios alunos.	Não temos nada disso não. Só na parte mesmo do Conselho de ciclo que a gente socializa o que a escola está propondo de fazer.
Participação da comunidade escolar na gestão	A comunidade tem um canal direto comigo, isso não tenho nem como esconder, então quando eles querem alguma coisa, alguma reivindicação eles falam direto comigo, então poucas vezes eles não conseguem falar, eles mandam mensagens no WhatsApp, aí eu marco, eles vêm	Olha eu acho que na medida do possível ela contribui bem, a gente tem os entraves tipo assim, no conselho de ciclo que é o espaço que a gente mais reúne a comunidade, os pais, eles vem relativamente, a gente tem um canal de comunicação muito bom aqui na escola, eles sabem que

	a gente conversa, a gente tenta solucionar.	sempre que precisa eles vem ou comigo ou com a coordenação, a gente tem essa relação muito próxima deles.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

No que se refere a quem deve participar dos processos de decisões no cotidiano escolar, a diretora da escola Alfa menciona que são os membros de Conselho Escolar juntamente com a comunidade, pais, professores, todos que fazem parte da escola. Já a diretora da escola Beta, embora reconheça que deveria ser uma participação coletiva, novamente destaca que esta participação se dá somente com a equipe administrativa da escola sob a alegação da falta de tempo. Sobre as contribuições do CE, ambas as diretoras responderam que existe sim uma contribuição, mas não deram detalhes de como se dá essa contribuição.

No caso da escola Alfa, a diretora relatou que teve que lidar com um problema que foi gerado pelos membros do CE ao impor uma decisão contrária as orientações da SEMEC quanto ao retorno híbrido das aulas durante da Pandemia da Covid 19. Além da mobilização dentro da escola, os membros do conselho chamaram a imprensa sem participação da diretora, o que acabou gerando um problema, pois se estabeleceu um racha dentro da escola entre os que apoiavam a diretora e os que apoiavam o CE. Para reverter tal situação, foi necessário realizar várias reuniões até que o presidente do CE reconheceu que errou. Diante desta experiência, a diretora fez o seguinte relato:

Era um momento importante, eles poderiam fazer isso de outra forma? Poderiam, mas não queriam, eles queriam o embate mesmo, então foi um dos momentos da participação do conselho escolar que eu percebi que dependendo da pessoa que tem o acesso a esse poder ela pode inverter situações, então precisa realmente se pensar quando se tem eleições em quem realmente vai compor esse grupo e por que está compondo esse grupo (DIRETORA DA ESCOLA ALFA).

Esta experiência revela a contradição existente nas formas de participação, pois nem toda participação é vista de forma positiva, ainda mais quando a participação se dá por meio da oposição a uma determinada orientação, esta acaba se estabelecendo como uma participação divergente e vista de forma negativa. Embora faça parte do processo democrático, procura-se neutralizar esse tipo de participação, como se ela não fosse necessária. Paro (2016) chama atenção para o fato de que não se deve ignorar ou minimizar os conflitos, mas “levar em conta sua existência, bem como suas causas e suas implicações na busca da democratização da gestão escolar, como condição necessária para a luta por

objetivos coletivos de mais longo alcance” (PARO, 2016, p. 58 -59), tendo como objetivo final o oferecimento de ensino de boa qualidade para a população.

Quanto às reuniões do CE, é possível constatar que não há uma regularidade dentro da escola e quando acontece é por convocação da direção e não conta com a participação de toda a comunidade escolar, apenas dos membros do conselho participam. Os desafios para a atuação do CE, segundo as diretoras, residem na necessidade de liberação das outras funções para as atividades do conselho e também na necessidade de formação específica para que estes tenham um maior entendimento do seu papel enquanto membro do CE.

Em ambas as escolas examinadas, os Projetos Político Pedagógicos se encontram em fase de atualização e não existem outros espaços de participação. Em relação à forma de participação da comunidade na gestão, as diretoras consideram que pelo fato dos pais terem fácil acesso a elas, conta como participação. Essa perspectiva de participação da comunidade é bastante restrita e demonstra que ambas as diretoras não compreendem a participação defendida por Paro (2016), que é partilha do poder na tomada de decisões, no cotidiano escolar.

No que se refere à **autonomia na gestão**, foi perguntado as diretoras sobre a relação entre a direção da escola e a SEMEC, se existe articulação da secretaria na proposição e formulação de ações para a escola. A diretora da escola Alfa respondeu da seguinte forma:

De 2013 a março de 2018 como técnica, as gestões sempre elas não tiveram autonomia, sempre a secretaria que era a mantenedora da autonomia e das decisões, a escola era só um órgão executor das decisões, então não havia discussões sobre o processo que ia acontecer, só chegava a escola tem que fazer isso, a escola tem que fazer aquilo, a escola tem que participar daquilo, a escola tem que ter isso, olha o Ideb, olha não sei o que, então eram muitas decisões impositivas sem um diálogo prévio que não possibilitava que a gente dialogasse com a comunidade, então as vezes chegava uma ação, hoje é sexta, terça feira a escola vai receber tal ação, mas para que é essa ação, do que é essa ação, como é que eu posso trabalhar na sala essa ação, então não tinha esse tempo de reflexão da ação em si, então as decisões eram muito impositivas, na escola não tinha autonomia nenhuma. Mas a gente criava a nossa autonomia (DIRETORA DA ESCOLA ALFA).

Para a diretora da escola Beta:

Olha a gente caminha junto com a proposta da secretaria, mas aqui dentro a gente faz as nossas adequações. Porque desde que eu entrei a minha relação ela se mantém, entra governo sai governo, o meu perfil de trabalho ele é o mesmo, eu acho bacana por que de uma certa forma, quem está lá respeita a minha postura, assim como é recíproco o respeito entendeu? Então eu acho que esse canal é muito bom, quem entra sabe, olha a diretora ela é assim, ela não trabalha o governo, ela trabalha o pedagógico dentro da escola seguindo as orientações de quem está naquele momento, então por isso que eu digo que o meu canal de relação ele sempre foi

muito bom, tanto que de alguma forma as pessoas me mantêm né, na direção (DIRETORA DA ESCOLA BETA).

Embora as ações da SEMEC sejam impositivas, as diretoras mencionam que dentro da escola elas conseguem diluir estas ações e adequar ao contexto da escola. Neste sentido, a autonomia não é total nem poderia ser porque não existe isso em lugar nenhum, pois sempre estará condicionada a algo. Segundo a diretora da escola Alfa, é uma autonomia “oficiosa, não oficial” e é por meio dessa autonomia que se consegue trabalhar. Ainda na fala desta diretora, esta autonomia “em muitas escolas eles chamam de acordo, eu não vejo que é acordo, eu vejo que é uma forma da escola caminhar sem tantos conflitos”. Já a diretora da escola Beta acredita que “a secretaria ela tem que tá muito paralelo com a escola, eu acho que a escola não pode fazer de um todo atividades desvinculadas a proposta da secretaria entendeu?”. Então, o que ela faz é adequar essas propostas a realidade da escola.

Esses relatos remetem a perspectiva defendida por Barroso (2013), que compreende a autonomia como um campo de forças onde se confrontam e equilibram diferentes detentores de influência (externa e interna) dos quais se destacam: o governo, a administração, os professores, alunos, pais e outros membros da sociedade local. É um conceito construído social e politicamente pela interação dos diferentes autores organizacionais, numa determinada escola.

Ela é, portanto, o resultado da ação concreta dos indivíduos que a constituem, no uso das suas margens de autonomia relativa. Não existe uma autonomia da escola em abstrato, fora da ação autônoma organizada dos seus membros (BARROSO, 2013, p. 27).

No que concerne à **transparência, na prestação de contas**, fiz duas perguntas para a diretoras: a forma como é realizada a prestação de contas dos recursos recebidos pela escola e se a comunidade escolar tem conhecimento da utilização dos recursos recebidos. A diretora da escola Alfa respondeu que:

Os recursos sempre eu reúno com a minha equipe diretiva que é a coordenação, mostro a portaria, mostro as perspectivas de gastos que tem com a coordenação e a secretaria e pergunto as demandas que eles têm, e aí lógico que eles já consultaram os professores, tudinho, além das demandas predial que tem que ser feita, aí ao final sempre prego aqui nesse mural da frente a cópia da prestação, o que foi gasto o autorizo e aí se eles quiserem ir nas notas, ficam as cópias das notas aqui e é assim que eu venho trabalhando (DIRETORA DA ESCOLA ALFA).

A Diretora da escola Beta

A gente faz as reuniões, tipo assim quando é federal né, faz as reuniões que elas são abertas e sempre diz que as prestações estão aqui para quem quiser ver, o suprimento a mesma coisa, na hora de atestar eles estão sempre vendo, o serviço, o atesto, você está vendo o que está sendo executado, o material está sendo comprado (DIRETORA DA ESCOLA BETA).

Em ambas as respostas, as diretoras declararam que fazem reuniões, uma com a equipe diretiva e a outra sem especificar com quem realiza essas reuniões, mas afirmou que são reuniões abertas para quem quiser participar. Quanto ao conhecimento da utilização dos recursos pela comunidade escolar, a diretora da escola Alfa respondeu que “como um todo não”, mas reafirmou que a sua equipe diretiva tem conhecimento da utilização dos recursos e a diretora da escola Beta também respondeu que não, que tem mais a preocupação de prestar conta dos recursos federais, de mostrar para a comunidade o que foi comprado com esses recursos, mas o suprimento de fundos não.

Esse tipo de prática remete aqui para o que Figueiredo e Santos (2013) já chamavam atenção “ao distanciar a informação do cidadão, o gestor fortalece seu poder e confirma o seu autoritarismo” (p.5). A transparência, por sua vez, evita esse tipo de conduta e fomenta a participação social contribuindo para que a gestão se submeta à crítica, ao escrutínio público. É necessário que a gestão pública tenha transparência em seus atos e processos porque, segundo Cury (2007), no público não há o secreto, sendo esta a característica da vida privada, do mercado em que seus atos não são revelados. A diretora da escola Alfa ainda tentou justificar porque não realiza a prestação de contas de forma mais ampla, alegando:

Se não me falha a memória em 2017 e 2018 o TCM⁶² estava indo nas escolas, aí tinha que publicizar tudo, aí depois olha não pode publicizar mais porque senão vai chamar ladrão para a escola, ah a escola tem dinheiro, aí tira tudo, põe num lugar em que todos vejam na medida em que eles tenham interesse de ver, aí eu falei o único lugar que todos vão ver a medida que tem interesse é esse aqui aí fica aqui nesse corredor e quem quiser pode folhear, pode olhar, mas não fica assim publicizado olha está aqui, isso aqui, não, não fica se eles quiserem eles olham aqui (DIRETORA DA ESCOLA ALFA).

Segundo esta diretora, a orientação de não publicizar a prestação de contas veio da SEMEC, juntamente com a desculpa de que esta prática atrairia ladrão para as escolas. É fato que a maioria das escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém se encontrem nas áreas periféricas, mas isso não é justificativa plausível para privar a população do conhecimento dos recursos recebidos e da sua utilização. Para Figueiredo e Santos (2013), uma administração transparente permite a participação do cidadão na gestão e no controle da

⁶² O Tribunal de Contas do Município de Belém – TCM, no ano de 2017 realizou visitas nas escolas com o objetivo de comparar os valores investidos na educação com a atual condição das escolas.

administração pública e, para que essa expectativa se torne realidade, é essencial que ele tenha capacidade de conhecer e compreender as informações divulgadas. Essas informações segundo estes autores, “devem ser precisa, suficiente e de fácil entendimento para o cidadão comum” (FIGUEIREDO; SANTOS, 2013, p. 7), essa prática permite que o cidadão comum possa ter um acompanhamento mais efetivo da gestão, inibindo o surgimento de condutas ilegais e corruptas.

Quanto ao **ser diretor**, perguntei às diretoras sobre as principais virtudes e dificuldades que elas identificam na sua atuação e por fim como elas avaliam o seu trabalho como diretora. Essas respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 19 – Ser diretor

	DIRETORA ESCOLA ALFA	DIRETORA ESCOLA BETA
Virtudes	Reinventar todo dia, após um embate, após um entrave, foi um exercício doloroso mas foi um aprendizado que eu tive e tenho todo dia, então isso para mim foi um crescimento muito grande, hoje eu consigo compreender o servir o público no total, eu acho isso muito massa, dessa minha compreensão que eu pensei que eu não tinha resiliência, porque outra vez eu passei por uma situação crítica e eu não conseguia ir além e aí eu falei não, essa agora é hora de me testar realmente se eu vou além ou não, e eu consegui ir além muitas vezes, então eu acho que o ser diretor é ser resiliente.	Olha, eu te digo que é o olhar de você saber que está fazendo o bem para uma comunidade sabe, é você ter esse olhar diferenciado porque isso vai te melhorando como ser humano né, então quando eu olho essa comunidade hoje vindo para a escola, tendo uma escola refrigerada, você ter batalhado pela mudança do espaço por considerar que eles têm o mesmo direito que todo mundo, então é isso, eu sou aquela mulher assim que vira uma fera, não fale das minhas crianças, deixa que eu falo, mas não fale delas, não dê menos para elas, então quando eu olho isso aqui que a escola se transformou, as vezes eu fico parada nesse corredor lembrando de como eu vim, de como era esse espaço e como ele está hoje, isso me fez uma pessoa melhor sabe, fez eu olhar o quanto que você pode dar para o outro.
Dificuldades	Uma das principais dificuldades é estrutura da escola, a questão de reforma, porque na estrutura física abala todo mundo com muito calor a tarde, as salas são com ventiladores e a própria logística da sala não contribui para que o ar circule, então isso desgasta muito o professor, o aluno, desgasta todo mundo [...], a nossa comunidade é uma comunidade muito carente, eles exigem muito da escola, porque eles compreendem que a escola é esse espaço e para eles é um espaço	É quando você esbarra com essa pessoa que ela não te apoia totalmente e ela tenta desfazer, as vezes você pensa com tanto carinho numa coisa para realizar aí vem o outro e quer jogar água fria, não vai dar certo, esses meninos não sei o quê sabe, então isso me magoa muito.

	<p>que tem que ser bom, tem que ser bom porque na casa deles, na rua deles não é bom, mas a escola tem que ser um espaço bom. Quando eles não veem que a escola é um espaço bom eles trazem todos os conflitos deles e desagua tudo na escola, a escola já não presta, eu acho que se a gente conseguisse mudar a estrutura, com o pedagógico a gente tem tudinho, nossa tem um avanço imenso na escola, mas como a nossa escola é muito grande, ia precisar assim de uma <i>mega</i> reforma que conseguisse abarcar isso e a gente ainda não conseguiu, a reforma que teve em 2017 foi na parte de telhado e elétrica somente.</p>	
Auto-avaliação	<p>Se fosse para ser bem cri cri, eu avalio minha gestão com uma nota 7, assim porque eu sou muito cri cri, eu gosto muito das coisas bem feitas. Eu avalio a minha gestão na nota 7 justamente por conta dessas situações, mas não que eu tenha tomado para mim que eu não consegui resolver, mas porque eu me sinto parte disso, então as questões administrativas eu consigo desenrolar, as questões de diálogo, as questões de ponte eu consigo fazer. A gente só não consegue fazer acontecer mais porque vai além do que a gente consegue, vai além do que eu posso, onde eu posso eu vou.</p>	<p>Eu acho assim, apesar de eu me dedicar muito, eu sou aquela diretora que eu não gosto de faltar, eu gosto de cumprir o meu horário, eu extrapolo o meu horário, eu tô sempre atenta final de semana cumprido e tal. Mas eu acho que a gente acaba nunca fazendo 100%. Eu sou muito comprometida e as vezes até chata, porque do jeito que eu sou, eu cobro de todo mundo para ser entendeu? Para mim ser funcionário público é um orgulho, mas não fale que o funcionário público não trabalha aí até o pessoal diz, não aqui a gente é o funcionário público que trabalha entendeu, que a gente cumpre horário, a gente estabelece metas, tenta cumprir, então eu sou muito dedicada, eu sou muito aplicada no que eu faço sabe.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

Ambas as diretoras apontaram virtudes diferentes. Uma destacou a capacidade de se reinventar e a outra o olhar diferenciado para a comunidade. Quanto às dificuldades, na escola Alfa a estrutura da escola foi apontada como um problema, a escola não é refrigerada, já na escola Beta o problema reside na falta de apoio das pessoas. Na auto-avaliação, ambas reconhecem as suas limitações embora a diretora da escola Beta revele que exige das pessoas a mesma dedicação que ela tem com serviço público.

Essas análises demonstraram que as características da atuação estão mais voltadas para a forma com a diretora compreende o espaço educativo e também tem a ver com a sua

perspectiva de gestão e como se dá o envolvimento das pessoas nestes processos. A forma de participação que ficou evidente na prática destas duas diretoras foi aquela mais seletiva que não envolve todas as pessoas no ambiente escolar. É por esta razão que passarei a analisar a fala dos demais sujeitos que compartilham do mesmo ambiente que as diretoras, procurando extrair deles as percepções e vivências que irão contribuir para um melhor entendimento da sua atuação.

4.3.1.2 Coordenador Pedagógico

Como já foi mencionado, o roteiro de entrevista com as coordenadoras pedagógicas foi organizado em 7 tópicos: concepções de gestão, ascensão ao cargo, formas de atuação, formas de participação, autonomia na gestão, transparência na prestação de contas e o ser diretor. Seguindo esta organização, passarei a analisar as respostas no que se refere às **concepções de gestão**. Foram feitos os seguintes questionamentos: entendimento acerca da gestão e da gestão democrática, se considera que na escola exista uma gestão democrática, quais as ações da direção que contribuem para a gestão democrática, o que dificulta a gestão democrática na escola, quais os desafios para a sua efetivação e qual o papel do diretor no desenvolvimento da gestão democrática. As respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 20 – Concepções de gestão na perspectiva da Coordenação Pedagógica

	COORD. ESCOLA ALFA	COORD. ESCOLA BETA
Gestão escolar e gestão democrática	A gestão para mim a questão da administração da escola, né? Não só a administração em si direta, mas também a administração pedagógica [...]e essa questão da gestão democrática [...]foi mais quando eu fiz parte do Conselho Escolar, porque para mim o que faz acontecer a gestão democrática dentro da escola é o conselho escolar. Porque aí tem todas as representações de todas as categorias do Conselho e a gente vê a participação tanto dos responsáveis como dos alunos como dos funcionários da escola.	A gestão eu acredito que além de você ter que ter conhecimento técnico para isso, eu acredito que é uma preparação também, e é algo também pessoal, não é todo mundo que está preparado para ser gestor, as vezes você tem o conhecimento técnico, mas você pessoalmente, não tem aquela estrutura para você está neste cargo. E a gestão democrática, eu acredito que é você trazer né, quem está junto consigo ali para tomar algumas decisões né, para conseguir chegar a algum ponto comum.
Existe gestão democrática na escola?	Sim, considero, é por esta efetividade, essa participação agora, essa atividade do Conselho e pelo diálogo que acontece entre a direção e o conselho e todos os membros.	Sim, considero, porque é isso, desde que eu entrei, sempre tive muita abertura para tá conversando com a diretora sobre as questões da escola, ela sempre também nos chamou para a gente estar conversando, a gente como mediadores

		em relação aos professores também, então a gente conversa, olha, vamos chamar os professores, tem essa necessidade, a gente vê a necessidade de estar falando com os pais em relação a isso, então assim sempre vi uma abertura positiva em relação a isso.
Ações da direção que contribuem para a gestão democrática	Como eu falei essa parceria juntamente com o conselho, fora as outras ações mais específicas, tudo é decidido em reunião, às vezes reunião do corpo diretivo, mas é tudo é decidido em reunião, a gente conversa.	São além das conversas informais, os nossos encontros formais entre coordenação e direção, a gente tem geralmente pelo menos uma vez por mês, a gente tem essas reuniões, essas decisões, ou sempre que tem alguma necessidade, ela chama.
Quais aspectos dificultam a gestão democrática	A questão da gestão democrática, como eu acho que quem faz efetivamente acontecer é o conselho escolar, algumas questões burocráticas do conselho interferem nisso, [...] as próprias dificuldades que o conselho enfrenta em se implementar, a falta de uma carga horária destinada pra isso, então a gente não tem a disponibilidade das pessoas que compõe o conselho, então a gente precisa que elas tenham um tempo extra para poder se dispor a fazer o trabalho do conselho, então isso daí são alguns entraves.	Esse chamar todo mundo, abarcar todo mundo, como são ideias diferentes, pensamentos diferentes, é muito difícil as vezes você chegar num consenso, as vezes a outra pessoa não entende, a necessidade daquele momento, ou a gente precisa de repente, tomar uma decisão naquele momento que não dá para chamar todo mundo, como seria o ideal e acaba tendo que tomar decisões, eu acho que tudo isso dificulta um pouco.
Desafios para efetivação da gestão democrática	Eu acho que o maior desafio é que a comunidade entenda o que é essa gestão democrática, ela se entenda participante da escola, integrante da escola e não a escola como uma mera prestadora de serviço porque a gente ainda tem essa visão né, a participação dos pais, por exemplo tem algumas pontuais que eles participam efetivamente porque a grande maioria é como se não se sentissem integrantes, como se eles estivessem lá de fora a comunidade e a escola está prestando um serviço para a comunidade.	Eu acho que é a gente entender de fato o que é a democracia, porque apesar de eu ter as situações que eu preciso estar resolvendo coletivamente, de repente eu tenho uma legislação, que tem lá em cima que eu preciso seguir, eu tenho situações que eu preciso resolver de forma pessoal de acordo com o meu cargo.
Papel do diretor no desenvolvimento da gestão democrática	Além de ele praticar a gestão democrática nas suas ações no que é específico do cargo, ele também é um articulador para mim.	Acho que o papel o papel do diretor é esse mesmo, é tá buscando esse diálogo com toda a escola, tá se abrindo mesmo mais para tudo isso, eu acho que é numa escola muito grande, como é a nossa escola, volto ao ponto, é muito difícil você agradar a todos ou tá recebendo

		opinião de todos, ou ter muitas divergências de ideias, então passa por tudo isso.
--	--	--

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

A respeito da concepção de gestão escolar, a coordenadora da escola Alfa a compreende como administração. A coordenadora da escola Beta vê como habilidade técnica associada a características pessoais. Segundo esta coordenadora, é necessário ter estrutura para ser gestor. Já a gestão democrática é compreendida pela coordenadora da escola Alfa como ação do CE e a coordenadora da escola Beta compreende como tomada de decisões coletivas.

Ambas as coordenadoras consideram que existe gestão democrática na escola e apontam a parceria junto ao CE (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA) e a abertura para conversar com a diretora sobre as questões da escola (COORDENADORA DA ESCOLA BETA). Quanto às ações da direção da direção que contribuem para a gestão democrática, a coordenadora da escola Alfa destaca a parceria junto ao CE e a tomada de decisões em reuniões com o corpo diretivo. Já a coordenadora da escola Beta menciona as reuniões da coordenação com a direção. Essas falas confirmam aquilo que já foi mencionado pelas diretoras e vai se materializando uma participação restrita ao corpo diretivo e a coordenação pedagógica da escola e não uma forma de participação que envolva todas as pessoas que fazem parte da comunidade escolar.

Os aspectos que dificultam a gestão apontada pelas coordenadoras residem nas questões burocráticas do CE e na dificuldade de reunir todos dentro da escola para tomada de decisões. Os desafios para efetivação da gestão democrática consistem na compreensão do que de fato é a democracia e a gestão democrática. Eis aí uma questão contraditória. Fala-se tanto em democracia, mas pouco se compreende que democracia envolve ação e transformação social. Para estas coordenadoras, o papel do diretor para o desenvolvimento da gestão democrática consiste na prática da gestão democrática, no ser articulador e na busca do diálogo.

No tópico da **ascensão ao cargo**, fiz duas perguntas para as coordenadoras: entre a eleição e a indicação, qual é melhor forma de provimento ao cargo e se a forma como o diretor chegou ao cargo influencia no desenvolvimento da sua gestão. A coordenadora da escola Alfa respondeu: “sem dúvida a eleição é a melhor forma. Por conta dessa participação, apesar de aqui a gente não ter, e das vezes que teve eleição aqui nesse período que eu estou, não teve candidato para a eleição” (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA).

Essa ausência de candidato para eleição é vista por esta coordenadora como algo negativo “porque a gente não passou por esse processo, né! Não foi uma escolha democrática e a gente vê que as pessoas da comunidade não sentem o interesse” (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA). Ao falar especificamente da indicação da sua diretora, esta coordenadora fez o seguinte destaque:

A gente teve a sorte de ter a diretora que é a atual indicada que faz parte da comunidade escolar, que é efetiva, que já ocupava um cargo na escola, que conhece a comunidade, mas que foi indicada, porque na época da eleição não teve candidato, a gente teve essa sorte (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA).

O diferencial da diretora da escola Alfa é que ela faz parte da comunidade e por isso a coordenadora considera como ser “sorte” o fato dela ter sido indicada para assumir a direção da escola. Já a coordenadora da escola Beta acredita que a eleição:

é a voz de toda a comunidade, [...] é a melhor forma né, é a forma dos pais e da comunidade está enxergando a pessoa dali de dentro, a comunidade interna e sem aquela pressão de estar por indicação, de ter medo de falar alguma coisa porque tá indicada lá por algum superior, então a eleição ela é a melhor forma.

Em relação à forma como o diretor chegou ao cargo se influência no seu trabalho, a coordenadora da escola Alfa acredita que sim “por que no caso de indicação, o diretor ele vai conforme a gestão municipal né? Então tem uma certa limitação” (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA). Já a coordenadora da escola Beta:

Eu acredito que sim, porque das duas formas, tanto o eleito, ele chega ali ah eu fui eleito a voz do povo, então eu tô aqui eu faço o que eu quiser, mais ou menos assim igual nós temos o nosso grande exemplo, e a indicação as vezes também tem esse lado de ah, eu tô indicado, eu fui indicado eu tenho meu padrinho político, eu conheço fulano de tal, então eu tô aqui blindado, vamos dizer assim. Então das duas partes há, talvez o eleito fique um pouquinho mais com um pé atrás porque ele tem que dar uma satisfação maior para aquele grupo que tá envolvido ali (COORDENADORA DA ESCOLA BETA).

Como já foi exposto, a diretora da escola Beta chegou na escola por indicação e depois foi eleita. Neste caso, perguntei a coordenadora se ela conseguia perceber esses aspectos no trabalho da sua diretora. Ela respondeu:

Durante eu estar aqui, eu nunca percebi que teve assim uma diferença dela em relação à postura de ter sido eleita ou de estar indicada. Eu sempre a vi assim muito profissional em relação a isso. Então eu já passei um pouquinho né, pelos três prefeitos né, então a postura dela assim nas gestões eu vejo assim que é sempre a

mesma postura profissional, quando tá eleita como ter sido indicada, ela sempre foi muito profissional (COORDENADORA DA ESCOLA BETA).

Esse relato confirmou o que a diretora já havia mencionado anteriormente. No entanto, o que se percebe nas falas destas coordenadoras é o diferencial da eleição que permite que a comunidade escolar participe do processo de escolha de seus dirigentes e ambas reconhecem os problemas que a indicação para diretor pode trazer para o ambiente escolar.

Quanto às **formas de atuação**, foram feitas duas perguntas: quais as ações da direção que caracterizam a sua gestão e como se dão os processos de decisões na escola. A coordenadora da escola Alfa respondeu destacando que “essas reuniões que a gente sempre faz é uma característica dela de sempre sentar e decidir em reunião algumas pautas. Não só reunião com o corpo diretivo, mas reunião com os professores também a gente sempre faz, com os funcionários da escola” (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA). A coordenadora da escola Beta em sua resposta mencionou:

Eu vejo ela muito focada né, preocupada com a escola, com a comunidade né, espaço físico, com a aprendizagem das crianças e sempre cobra muito da gente isso, que a gente tem que fazer para o aluno, que é tudo do aluno e o nosso foco é esse de qualquer pessoa que chega aqui dentro da escola, qualquer profissional, primeiro a gente tem que pensar no aluno, no bem estar, na aprendizagem, enfim, tudo que for voltado para o aluno, então as nossas ações, nossos pensamentos é sempre que primeiramente a gente consiga oferecer o melhor para aquela comunidade né, que a gente atende (COORDENADORA DA ESCOLA BETA).

O que se destaca nestas duas respostas é a realização de reuniões para a tomada de decisões como uma característica da diretora da escola Alfa e as cobranças em prol de melhorias para os alunos, como uma característica da diretora da escola Beta. No que se refere aos processos de decisões na escola, a coordenadora da escola Alfa respondeu da seguinte forma:

A gente tem as orientações que vem da SEMEC, que na gestão passada era um pouco mais enfático, na gestão municipal da secretaria e aí vinha algumas determinações, não só orientações, mas determinações. Mas tudo que fica a cargo da escola que a gente pode exercer a nossa autonomia enquanto escola pra decidir, a gente decide dialogando. Ela sempre escuta os pontos específicos [...] considera aquilo que a gente tem a falar, por a gente tá trabalhando diretamente com as turmas e a gente entender da realidade (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA).

A coordenadora da escola Beta respondeu que “dependendo do assunto, a gente conversa entre a equipe técnica”. Em ambas as respostas evidenciaram uma forma de atuação que prioriza a participação restrita entre direção e coordenação pedagógica, algumas vezes

entre professores na tomada de decisões. Os outros grupos da escola não são incluídos nestes processos. Talvez as **formas de participação** revelem como se dá a participação dos demais grupos que compõem a escola. Neste sentido, para tentar compreender como se dão esses processos e assim poder caracterizar essa participação, fiz os seguintes questionamentos: quais as contribuições do CE para a gestão escolar e qual o seu papel no espaço da escola pública, elaboração e atualização do Projeto Político Pedagógico e qual a sua importância para a dinâmica da gestão escolar? De que forma as coordenadoras participam da gestão e de que forma a comunidade escolar participa das decisões? As respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 21 – Formas de Participação segundo a coordenação pedagógica.

	COORD. ESCOLA ALFA	COORD. ESCOLA BETA
Contribuições do CE para a gestão	O Conselho contribui agora porque tá funcionando, mas assim é muito pouco ainda, porque essa regularização que precisava ser feita, inclusive era financeira, tinha alguns entraves lá e agora que a gente tá conseguindo ver, [...] esses nove anos que eu trabalho aqui até o ano passado, eu acho que a segunda vez que eu vejo verba do Conselho contribuindo financeiramente na escola.	Eu vi o conselho escolar um pouco mais atuante agora assim recente, não sei se também por conta da pandemia. Ultimamente eu vi mais esse movimento né, de tá reunindo, de tá chamando a comunidade assim a gente ainda tem que chegar mais nessas representações, porque eles não conseguem entender realmente a importância do conselho escolar né, eles enquanto participantes do conselho escolar.
O papel do CE na escola	Para além dessa gestão democrática eu acho que é uma integração que é o que ainda falta para o nosso conselho, dar para as pessoas essa sensação de pertencimento mesmo. O conselho se transforma numa unidade, nós somos categorias separadas e aí o conselho ele tem a oportunidade de tornar uma unidade, porque ali são todos membros do conselho, ali estão todos discutindo por igual as pautas, ele seria uma unidade dentro da escola para juntar todas essas categorias, como participe na escola.	Bem o conselho, tem aquela função de não ficar somente no cargo ou na decisão do diretor, as decisões ser compartilhadas com todos os membros que fazem parte da comunidade escolar, todas essas decisões; financeiras, de prestação de contas, é importante todos estarem a par.
Elaboração e atualização do PPP	o projeto, tentou se construir democraticamente praticamente, a gente teve acesso, a gente chegou a fazer algumas discussões, o processo de atualização foi um pouco mais, porque na época a gente tava passando por um	A gente está em processo de atualização. Ele foi construído, acho que foi em 2015 e teve uma atualização em 2017. Participei, nessa construção, ficou a cargo da coordenação né, direção, grupo de professores, e a comunidade ela entrou mais na pesquisa mesmo. A

	<p>processo de autorização da escola, a gente tinha um tempo limitado, então as coisas foram feitas meio que, assim numa pressão, então a gente não teve aquele processo todo e a própria dinâmica da escola, a nossa dinâmica de trabalho, ela não favorece muito essas discussões porque a gente acaba não tendo tempo pra articular.</p>	<p>gente não teve esse momento né, de socialização, chamar a comunidade, discussão, esse momento não teve, eu não lembro.</p>
<p>Importância do PPP para gestão escolar</p>	<p>É o documento que vai nos orientar né! Vai orientar a nossa ação pedagógica, então é importante ter registrado para que a gente tenha o nosso trabalho pedagógico balizado em alguma coisa.</p>	<p>É um direcionamento né, que a gente tem para todas as ações da escola, algo pra gente parar pensar, está realmente sistematizado e sempre que tiver alguma dúvida em relação a qualquer ação a gente se voltar mesmo para lá para o PPP e vê se é aquilo que a gente planejou, pensou é o que tá dentro mesmo do documento ou se a gente tá saindo de linha.</p>
<p>Participação na gestão</p>	<p>Sim! A gente participa administrativamente, a gente também exerce funções administrativas e nessa colaboração também dessas decisões.</p>	<p>A gente participa assim, diariamente, na rotina diária no que eu posso, na verdade porque a escola é muito grande e assim, eu tô há muito tempo sozinha na coordenação. Então a demanda pedagógica, ela é muito grande e a gente faz o que a gente pode dentro da realidade aqui, a gente faz o que a gente pode.</p>
<p>Participação da comunidade na tomada de decisões</p>	<p>Ativa em todas não! Geralmente nas mais importantes, por exemplo, a atualização do PPP, foi chamada a comunidade, foi divulgado, a gente chamou para participação, disponibilizou, tudo. Construção do regimento, também, assembleia tudo, mas outras decisões menores não.</p>	<p>Em todas as decisões não, mas sempre que tem necessidade, ela chama o grupo, de repente até em compra de material, ah vocês vão precisar de alguma coisa, olha a gente tem dinheiro para isso aqui, vocês precisam de alguma coisa? Mas tem algumas situações que realmente eu vejo eu acho que na minha percepção, acredito que ela enquanto gestora, ela precisa vir com uma decisão tomada mesmo e só colocar pro grupo.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

A coordenadora da escola Alfa vê a contribuição do CE mais no aspecto financeiro, embora tenha mencionado que, em situações atípicas, a atuação do CE foi necessária como no momento da pandemia, “no momento que a gente teve uns casos de meningite aqui, que aí a gente precisou reivindicar algumas coisas junto aos órgãos e aí o conselho se uniu a gestão, se uniu aos pais pra gente reivindicar” (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA).

Na escola Beta, a coordenadora destacou a atuação por meio das reuniões que se intensificaram mais durante a Pandemia da Covid 19. Quanto ao papel do CE, a coordenadora da escola Alfa enxerga como uma unidade dentro da escola que junta todas as categorias. A coordenadora da escola Beta destaca o compartilhamento de decisões com todos os membros que fazem parte da comunidade escolar como função do CE. Para Luck (2013a), o CE constitui-se em um mecanismo de gestão da escola que tem por objetivo auxiliar na tomada de decisões em todas as suas áreas de atuação. Neste sentido, o CE é fundamental para que haja uma gestão participativa e democrática, não só na questão financeira, mas em todas as outras áreas da escola.

Ambas as coordenadoras revelam que o Projeto Político Pedagógico não foi construído e nem atualizado de forma democrática contando com a participação de toda a comunidade escolar. A construção do PPP segundo Veiga (2004):

É um ato deliberativo dos sujeitos envolvidos com o processo educativo da escola. Entendemos que ele é o resultado de um processo complexo de debate cuja concepção demanda não só tempo, mas também estudo, reflexão e aprendizagem de trabalho coletivo (VEIGA, 2004 p. 30).

Sendo assim, quanto maior for o envolvimento dos sujeitos com as decisões relacionadas ao Projeto Político Pedagógico da escola, maior será o potencial de participação em outras decisões que dizem respeito à gestão escolar. Essa compreensão da construção e atualização do PPP como um mecanismo de participação não tem se materializado nas escolas participantes desta pesquisa, embora as coordenadoras concordem, é um documento orientador do trabalho na escola, ou seja, reconhecem a sua importância, mas negligenciam o seu processo de construção e atualização.

As duas coordenadoras afirmaram ter participação na da gestão da escola, mas revelam que a comunidade não participa da tomada de todas as decisões, na escola Alfa a participação da comunidade se dá mais em questões pontuais e na escola Beta a coordenadora acredita que a diretora deva tomar a decisão e apenas apresentar para o grupo.

Mais uma vez são evidenciados, nestes relatos, aquele tipo de participação caracterizada por Luck (2013b) como “participação com tomada de decisão” (p.44), que reside apenas no compartilhamento de responsabilidades por decisões tomadas em conjunto como uma coletividade, sem discutir o papel de cada um na vida da escola, qual o significado pedagógico e social das soluções apontadas na decisão, que outros encaminhamentos poderiam ser adotados de modo a obter resultados mais significativos, ficando a tomada de

decisão circunscrita e limitada apenas a questões operacionais. Concordo com Luck (2013b) quando menciona que essa prática participativa na tomada de decisões em vários estabelecimentos de ensino tem gerado uma situação de falsa democracia. A participação requer mais que tomada de decisões. Envolve também compartilhamento de responsabilidades, de partilha de poder e envolvimento ativo nas ações da escola.

Ao abordar a questão da **autonomia na gestão**, perguntei para as coordenadoras se as diretoras podiam desenvolver ações independentes da SEMEC. A coordenadora da escola Alfa respondeu que não, porque havia determinações da SEMEC que a escola tinha que cumprir, embora esta coordenadora afirme que exista uma “certa autonomia, eu acredito que existia alguma autonomia dentro da escola”. A coordenadora da escola Beta respondeu que “tem autonomia sim. Só não tem autonomia para o que fuja da lei”.

Em ambas as respostas reside a compreensão de que apesar das limitações, existe autonomia. Este entendimento vai ao encontro da análise de Luck (2013a), ao afirmar que autonomia da gestão escolar não significa total e absoluta condição e direito da escola e de seus profissionais de agir com total liberdade. Neste sentido, Barroso (2013) esclarece que a autonomia da escola resulta sempre da confluência de várias lógicas e interesses (políticos, gestores, profissionais e pedagógicos), que é preciso saber gerir, integrar e negociar. Sendo assim:

[...] o desenvolvimento de uma política de reforço da autonomia das escolas, mais do que “regulamentar” o seu exercício, deve criar as condições para que ela seja “construída” em cada escola, de acordo com as suas especificidades locais e no respeito pelos princípios e objetivos que enformam o sistema público nacional de ensino (BARROSO, 2013, p. 26).

As falas das coordenadoras confirmam o que já foi mencionado pelas diretoras: existe dentro destas escolas o movimento de construção de sua própria autonomia dentro dos limites daquilo que é orientado pela SEMEC, sem que isso traga maiores prejuízos ou impeça o seu desenvolvimento.

No tópico da **transparência na prestação de contas**, perguntei às coordenadoras se elas têm conhecimento de todos os recursos financeiros que são recebidos pela escola e como se dá essa execução. A coordenadora da escola Alfa respondeu:

Sim! Tem um recurso que é recebido pela diretora, né? Suprimento de fundos, eu só chamo de fundinho. Agora foi liberado verba para o conselho, são esses dois. O recurso do fundinho geralmente é para manutenção da escola, então algumas coisas já estão pautadas pela direção, é questão de infraestrutura e algumas delas é por demanda nossa, a gente leva a demanda para ela, e aí ela vê qual é o que dá para

fazer, material de secretaria, material pedagógico (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA).

Quando eu estive na escola para fazer a entrevista com esta coordenadora, vi que a passarela da entrada da escola estava sendo pintada. Aproveitei para perguntar se a coordenadora sabia de onde tinha vindo os recursos para a pintura. Ela respondeu que eram recursos do suprimento. Essa resposta confirmou que, de fato, ela tinha conhecimento da execução dos recursos recebidos pela escola.

Na escola Beta, a coordenadora em sua resposta mencionou não ter conhecimento profundo dos recursos recebidos pela escola alegando que apesar de participar das reuniões, da última prestação de contas que teve pelo conselho, “mas eu acho que como eu tô tão focada na questão do pedagógico da coordenação por essa situação, outras coisas eu acabo não aprofundando mais” (COORDENADORA DA ESCOLA BETA).

Também perguntei se a direção da escola fazia prestação de contas para a comunidade escolar dos recursos recebidos pela escola. A coordenadora da escola Alfa respondeu: “Fazer a prestação de chamar a comunidade e mostra a prestação não, mas a prestação fica disponível” (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA). Se referindo à prestação de contas do suprimento, perguntei sobre a prestação de contas dos recursos recebidos pelo CE e a resposta foi: “até agora eu não vi, porque como eu falei, eles começaram a receber agora, então eu não sei se já teve, eu nunca presenciei a prestação de contas do conselho” (COORDENADORA DA ESCOLA ALFA). A coordenadora da escola Beta respondeu que essas prestações de contas “foram feitas na reunião do conselho escolar” (COORDENADORA DA ESCOLA BETA). Perguntei se era apenas de recursos do conselho, ela respondeu: “Acho que foram de todos os recursos recebidos pela escola” (COORDENADORA DA ESCOLA BETA). Essa incerteza na resposta se deu porque ela informou que não participou da última reunião, embora tenha revelado ser suplente no CE da escola.

No tópico sobre **o ser diretor**, fiz duas perguntas; como as coordenadoras avaliam a atuação das suas diretoras e o que poderia melhorar nesta atuação. As respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 22 – Atuação do diretor na perspectiva das coordenadoras pedagógicas

	COORD. ESCOLA ALFA	COORD. ESCOLA BETA
	Eu avalio que ela faz uma boa gestão dentro do que é colocado para o trabalho [...] eu vejo que aqui existem dificuldades na	Eu gosto da forma dela de trabalhar, eu vejo mais pontos positivos do que negativo, não há perfeição, nós somos seres

Avaliação da atuação	gestão da escola grande, é uma escola difícil de gerir, uma escola que tem três turnos, muitos profissionais, a gente enfrenta vários problemas, tanto problemas estruturais como um problema sério que a gente tem agora que é falta de funcionário. Então levando em consideração todas essas dificuldades eu considero que ela faça uma boa gestão.	humanos, acredito que essa questão assim interpessoal mesmo né, de relacionamento com um grupo, ela já melhorou bastante, desde que eu entrei aqui, mas eu acho que é uma quebra de gelo mesmo, a gente tem que tentar se aproximar das pessoas, mas eu vejo ela como um exemplo mesmo de gestão, tanto na questão técnica, como de responsabilidade mesmo, e assim de um exemplo a seguir, de repente se lá na frente eu quisesse um cargo dessa natureza, eu teria ela sim como exemplo.
O que poderia melhorar	Eu acho que é esse chamamento tanto para a comunidade interna, os funcionários como para a comunidade dos discentes e dos responsáveis, a comunidade do entorno, não só a comunidade escolar, para haver mais essa integração, a gente tem essa dificuldade aqui, eu acho que o que falta na escola, é essa noção de pertencimento, esse empoderamento dos alunos e dos Pais saberem que eles estão na escola, e aí talvez nesse ponto falte, falte tempo pra gente fazer esse trabalho e conseqüentemente melhorar a gestão democrática, porque esse é um dos pilares né, a participação, principalmente dos responsáveis e dos alunos.	Então eu acho que essa aproximação mais mesmo com a comunidade de uma forma geral, eu acho que isso talvez poderia ser melhorado, não digo nem da escuta, mais um aspecto mais de abertura mesmo, mas eu entendo também esse outro lado a questão da burocracia que tem que existir, e a questão da humanidade também que às vezes as pessoas acham, ah precisa ser um pouquinho mais humano, só que um dos aspectos lá na lei não dá pra ser, eu acho que é isso que vai mais essa barreira sabe, eu acho que as pessoas gostariam que ela fosse assim mais humana nesse aspecto assim de estar entendendo determinadas situações, mas às vezes eu vejo que é mais uma questão mesmo burocrática mesmo, falta tem que estar respaldada, tem que estar fazendo o trabalho, então são coisas que é uma questão de equilíbrio.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

Embora as duas coordenadoras tenham avaliado de forma positiva a atuação das diretoras, nos aspectos que precisam melhorar a coordenadora da escola Alfa mencionou a necessidade de maior participação da comunidade e a coordenadora da escola Beta faz destaque ao aspecto mais humano que a diretora poderia ter, mas reconhece que as exigências burocráticas impeçam que esta seja mais humana nas questões da aceitação das faltas sem respaldo legal. Esta coordenadora justifica que as cobranças que a diretora faz são necessárias, embora precise de mais equilíbrio. Esses dois relatos contribuem para a identificação de dois

perfis de direção que são bem distintos, um perfil mais voltado para o esforço de querer envolver as pessoas nos processos da gestão e outro mais voltado para manter o bom funcionamento da escola com uma participação mais restrita. As análises das entrevistas com os professores poderão confirmar esses aspectos ou trazer outros elementos. É o que passei a verificar no ponto a seguir.

4.3.1.3 Professor

Os professores que participaram da entrevista atuam no Ciclo de Formação II com turmas de 4º e 5º anos, embora o professor da escola Beta se encontre lotado na sala de informática e também atenda as turmas do Ciclo de Formação I (turmas do 1º ao 3º ano). Ambos os professores são formados em Pedagogia. O roteiro das entrevistas contou com as mesmas perguntas feitas para as coordenadoras seguindo a mesma organização dos tópicos já mencionados anteriormente. Sendo assim, nas questões sobre as **concepções de gestão**, as respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 23 – Concepções de gestão na perspectiva do Professor

	PROFESSOR ESCOLA ALFA	PROFESSOR ESCOLA BETA
Gestão escolar e gestão democrática	A gestão democrática ela parte do princípio da participação de toda a comunidade escolar em toda e qualquer atividade da escola, deveria ser assim né, mas a gente sabe que nós temos limitações e são muitas, a comunidade escolar ela é impedida de participar diretamente das decisões principalmente no sentido de, por exemplo decidir algo em benefício das crianças.	A gestão democrática é está sempre em sintonia com as outras pessoas, sabendo lidar na verdade, sabendo ouvir, respeitar também opiniões de outras pessoas e isso eu acho muito importante, o diretor da Escola está sempre em sintonia com a comunidade, sempre em sintonia com os parceiros da escola, né! Tanto os professores, pessoal de apoio, isso eu acho que é ser democrático né! você tá ciente do que o outro também precisa né! Eu acho que isso é muito importante dentro de uma gestão.
Existe gestão democrática na escola?	Por parte da diretora, é o desejo dela, o sonho dela é que seja democrática [...], mas no último governo a diretora fazia um esforço por agir democraticamente, mas ela era impedida pela Secretaria de Educação de fazer aquilo, ou seja, ela dava uma direção, mas a secretaria de educação dava um outro direcionamento e aí vinha esbarrar nos professores, no	Sim, sim, considero, na verdade em parte né! Em parte, eu acho que sim, [...], mas assim, deixa eu tentar resumir aqui, a diretora enquanto gestora, eu não tenho que reclamar dela né, é uma excelente gestora, mas a gente percebe que de certa forma acaba implicando numa situação do saber ouvir, né as pessoas. Enquanto professor, tranquilo, eu acho que isso rola de boa, né! Mas eu acho que pega um pouco na questão dessa gestão aí, em relação ao pessoal

	<p>conselho escolar, na comunidade gerava conflitos, pelo desejo dela sim, mas acima dela está uma instituição que não era democrática naquele período. [...] Existe uma gestão democrática no sentido de comunicação das decisões que acontecem no sentido de acolhimento de proposições dos professores, porém quando chega na hora de ouvir a comunidade escolar, o conselho escolar, essa democracia ela falha.</p>	<p>de apoio, né, que eu acho que tem assim um impasse, tem assim uma resistência né de tá ouvindo essas pessoas.</p>
<p>Ações da direção que contribuem para a gestão democrática</p>	<p>Em primeiro lugar, informar do que está acontecendo, na realidade da escola no contexto escolar, chamar o conselho escolar para dar sugestões, para ajudar na organização. [...] ela organiza reuniões para socializar o que está ocorrendo, ela dá voz, dá vez aos professores quando querem fazer alguma proposição, ouve, abre para votações quando necessário para a gente decidir o que é melhor para a escola.</p>	<p>Ela sempre faz aqui dentro da escola, que eu acho isso bem legal, né, essa parceria com os pais dos alunos, sempre está buscando enquanto coordenadores, enquanto gestão, tá tendo essa parceria com os familiares dos alunos, sabendo como é que tá, geralmente quando o aluno ele tá faltando muito, ela entra em contato com os pais pra saber o que tá acontecendo, eu acho que isso é um ponto positivo, de fazer essas reuniões, de fazer esse contato com as famílias, e eu acho que é um ponto positivo né, ter esse contato mais próximo com a família, saber o que tá se passando, se tá precisando de alguma coisa, eu acho que isso é bem legal. Acho que isso é um ponto positivo sim, tem haver com essa gestão democrática.</p>
<p>Quais aspectos dificultam a gestão democrática</p>	<p>Seguir a BNCC é algo que dificulta a gestão democrática, porque nem todos os professores concordam com a BNCC, e quando esse professor se posiciona contrário a BNCC ele é visto como radical, ele é visto como fora da curva, como rebelde, e isso faz com que a democracia se afaste, o professor perde a autonomia, o professor perde credibilidade, a autoestima do professor ela não continua a mesma, ou seja, é uma imposição de algo, a democracia ela é ferida nesse momento, então é um dos aspectos que impede a democracia, impede a autonomia do professor na construção da sua organização, do seu planejamento de forma democrática é uma imposição que não faz bem para o</p>	<p>Embora ela tenha esse contato com as famílias né, eu acho que também, infelizmente tem pais, eu acho que a maioria deles, na verdade né, embora ela tenha esse contato mais próximo, eu acho que ainda tem pais que dificulta essa aproximação, escola família, eu acho que isso dificulta, eu acho que é um ponto negativo também. Embora ela tenha esse contato com eles, mas infelizmente tem uns que não tem essa aproximação.</p>

	nosso ambiente.	
Desafios para efetivação da gestão democrática	O maior desafio é ouvir a comunidade e valorizar o que a comunidade diz, o que a comunidade sugere, o que a comunidade anseia, isso é o maior desafio, enquanto isso não fosse feito a gestão democrática vai continuar sendo parcial, vai continuar de uma forma que não atende a todos como é o conceito principal de democracia, então é preciso, é necessário é urgente que a comunidade escolar; mães, pais, avós responsáveis sejam ouvidos, que eles são sujeitos importantíssimos para escola saber o que de fato é importante para eles, tanto no conteúdo quanto na organização administrativa, isso é fundamental.	Eu ainda volto para a questão da família, de ter mais diálogos, diálogo com os próprios funcionários dentro da escola, fazer mais ações dentro da escola, buscar a comunidade, eu acho que isso deveria acontecer mais. Tem as reuniões assim de praxe da escola né, de saber como é que tá o estudo do filho, aquelas reuniões de conselho de ciclo, mas eu acho que deveria ter mais, trazer a família né, ter uma motivação a mais pra trazer essa família pra dentro escola, da comunidade pra dentro da escola, do ambiente escolar, isso eu acho que vai fazer com o que próprio pai, os responsáveis, eles se sintam acolhidos dentro da comunidade escolar, eu acho que isso deveria ser legal.
Papel do diretor no desenvolvimento da gestão democrática	Mediar as situações, professor tem demanda, comunidade escolar tem demanda, Secretaria de Educação tem cobranças, o papel do diretor é mediar essas situações ao ponto de encontrar ganhos para todos, que ninguém seja menosprezado porque o outro quer que isso aconteça. O papel do diretor é estar no meio dessas situações, ouvir, saber o que é melhor para todos e organizar formas, encontrar formas para que sejam distribuídos os direitos de forma igualitária sem negar o direito de ninguém, sem negar ou negligenciar o anseio de outros, esse é o papel fundamental da direção.	Fazer com que a escola tenha um bom andamento, através das ações do próprio diretor, através das ações em conjunto né, que a gente sabe que, a gente não consegue fazer algo de forma isolada né, de forma individual, eu acho que todo e qualquer tipo de ação têm que ter a comunidade escolar, envolvimento dos professores, envolvimento do pessoal de apoio, eu acho que tendo esse envolvimento, eu acho que isso alavanca né, essa situação aí.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

As concepções de gestão democrática apresentadas por estes professores estão pautadas na participação da comunidade escolar como um todo, perspectiva que vem sendo defendida ao longo deste trabalho. No entanto, o professor da escola Alfa relata que existem empecilhos para que a comunidade tenha de fato uma participação mais efetiva nas decisões da escola e cita um exemplo do que aconteceu na escola.

No ano de 2019 nós tivemos casos graves de meningite aqui na escola entre os estudantes, e alguns membros da comunidade reuniram para tentar paralisar as aulas, mas a voz deles não foi ouvida pela secretaria de educação, a gestora ouviu o questionamento, repassou, mas não surtiu efeito, eles foram deixados à margem de uma gestão que deveria considerar a fala deles por ser dita democrática, ou seja, gestão democrática não existiu nesse momento [...]. Foi preciso a comunidade chamar a imprensa, foi preciso a comunidade denunciar via imprensa para poder serem ouvidos, foi preciso haver uma pressão popular maior nos meios de comunicação para que a secretaria de educação enviasse para cá uma equipe da sesma para fazer vistoria, para fazer limpeza na escola, foi via pressão, a democracia ela não prevaleceu nesse momento (PROFESSOR DA ESCOLA ALFA).

Este relato demonstra que, quando a escola, por conta de uma necessidade legítima, posiciona-se de forma contrária às determinações superiores, não consegue avançar e tem sua reivindicação ignorada, situação que obriga a tomada de outras providências para ter o seu problema resolvido. Ou seja, fica evidente que a atuação democrática que a SEMEC espera das escolas deve acontecer apenas nos limites do que é permitido e não deve ser ultrapassado. Quanto à pergunta sobre se existe gestão democrática na escola, o professor da escola Alfa novamente ponderou que não existe por conta das determinações da SEMEC, ficando restrita apenas ao exercício de ouvir as pessoas na escola. O professor da escola Beta também acredita que seja uma gestão democrática parcial por não envolver todas as pessoas que fazem parte da escola.

Ambos os professores mencionaram as reuniões realizadas pelas diretoras como ações que contribuem para a gestão democrática. Na escola Beta, o professor também destacou a parceria com os familiares dos alunos, procurando manter um contato mais próximo. Para o professor da escola Alfa, o que dificulta a gestão democrática é a obrigatoriedade de seguir a Base Nacional Comum Curricular – BNCC e o professor da escola Beta aponta a falta de aproximação de alguns pais. Na questão da obrigatoriedade do cumprimento da BNCC, como alternativa, o professor da escola Alfa sugeriu:

Que houvesse reuniões de planejamento no sentido de organizar planos de ensino e planos de aula com base no projeto político da escola, no que está escrito no projeto político pedagógico em que o professor ele tem autonomia de organização das suas aulas, que a escola ela se compromete em envolver os conhecimentos regionais nos seus planos de aula e que isso seja de fato valorizado, praticado, essa é uma das sugestões (PROFESSOR DA ESCOLA ALFA).

Embora esta sugestão contribua para que o Projeto Político Pedagógico seja utilizado de forma mais concreta na rotina escolar, acaba esbarrando nos limites do que a escola não pode fazer, mais uma vez evidenciando os limites desta democracia imposta. Ambos os professores reconhecem que o maior desafio para a efetivação da gestão democrática reside na

promoção de diálogos que possam incluir todas as categorias presentes na escola, em ouvir e considerar as sugestões da comunidade escolar. Ou seja, é necessário que haja maior abertura para a participação no ambiente escolar. Dentro desta perspectiva, Paro (2016, p. 25) faz um alerta: “se a participação depende de alguém que dá abertura ou que permite sua manifestação, então a prática em que tem lugar essa participação não pode ser considerada democrática, pois democracia não se concede, se realiza”. É necessário que haja uma construção coerente da democracia na escola e essa construção envolve processos de aprendizagem que levem a uma prática mais efetiva da democracia.

Quanto ao papel do diretor no desenvolvimento da gestão democrática, o professor da escola Alfa destaca o papel de mediação entre todos os setores da escola. O professor da escola Beta o coloca como responsável pelo bom andamento da escola por meio das ações coletivas que incluía toda a comunidade escolar.

No tópico sobre a **ascensão ao cargo**, ambos os professores concordam que a eleição é a forma mais democrática para a escolha do diretor. O professor da escola Alfa justifica sua resposta da seguinte forma:

Eleição é uma manifestação da comunidade escolar para escolha do seu diretor da sua diretora, é um momento em que a escola vai saber quem é aquela pessoa que está realmente envolvida e engajada com a realidade da escola, indicação é completamente contrário ao processo democrático, a partir do momento que se indica alguém, acabou a democracia (PROFESSOR DA ESCOLA ALFA).

Seguindo essa perspectiva, o professor da escola Beta também que enfatizou que “a eleição, ela é um caminho melhor do que a indicação”. Também perguntei se a forma como o diretor chegou ao cargo influencia no desenvolvimento da sua gestão. O professor da escola Alfa respondeu que:

O diretor que chegar por indicação por exemplo, ele chega para cumprir uma cartilha, para seguir a cartilha de alguém que é a Secretaria de Educação, em nome de um prefeito que é partidário de um determinado tipo de política neoliberal ou não. E aí ele vem para a escola para impor, aquele ou aquela que não seguir essa cartilha, ele vai ficar a margem, ou ele vai ser mandado para fora da escola, ou ele vai ser tratado de forma diferenciada no ambiente escolar, a comunidade escolar não vai poder se posicionar em relação as suas demandas, eles vão ter que seguir o que vem lá de cima, então indicação é aberração dentro do ambiente escolar, não se pode falar mais em democracia (PROFESSOR DA ESCOLA ALFA).

Já o professor da escola Beta acredita que não, que a forma como o diretor chegou ao cargo não influencia no desenvolvimento do seu trabalho e justifica seu posicionamento afirmando que “se ele for um bom gestor ele vai independente de se for eleitor e for indicado,

eu acho que ele vai assumir o cargo de maneira bem legal, acho que isso não influencia não” (PROFESSOR DA ESCOLA BETA). Ambas as respostas embora divergentes revelam as duas faces da mesma moeda. No entanto, o maior prejuízo que a indicação para diretor pode trazer e privar a comunidade escolar do direito de escolher os seus dirigentes, porque o desenvolvimento da gestão envolve outros elementos mais relacionados à pessoa do diretor e a sua visão de mundo.

No tópico sobre as **formas de atuação**, no que se refere às ações da diretora para construir a sua gestão, o professor da escola Alfa respondeu:

Bom, ela segue o que é mandado para ela, o que é direcionado para ela da secretaria de educação e quando os professores questionam, ou algum coordenador ou coordenadora questiona, ela se esforça para ouvir, mas é o que vem de lá que é imposto aqui e se ninguém se posicionar contrária isso passa, isso fica como se fosse a vontade da comunidade escolar. Então essa é uma das características principais, a gente não constrói algo aqui e leva para lá para que ser ouvido, o que seria um dos passos do processo democrático. Vem de lá a gente ouve, se concordar tudo bem, se alguém discordar vamos repensar (PROFESSOR DA ESCOLA ALFA).

O professor da escola Beta respondeu:

É uma pessoa que se envolve né, se envolve assim de uma maneira assim muito gratificante né pela escola, como dá pra perceber, a escola é uma escola bem organizada, é uma escola que tem espaços bem legais, aconchegantes, acolhedores, isso é importante, acolher esse nossos alunos assim com braços abertos, tendo uma escola bem legal, acho que isso é maravilhoso, e ela enquanto gestora, ela faz, acontece, vai atrás de material que tá faltando, se envolve, tem alguns momentos que são feitas palestras pra ajudar né, o envolvimento dos professores em determinados assuntos, eu acho que isso é muito importante. Ela enquanto gestora eu não tenho o que reclamar não. Tá dando conta do trabalho legalzão aí (PROFESSOR DA ESCOLA BETA).

Na perspectiva do professor da escola Alfa, a atuação da diretora está diretamente vinculada às orientações da SEMEC, até mesmo nos processos de tomada de decisões. Para ele:

As decisões elas são coletivas desde que siga o que tá vindo de fora, o que tá vindo da secretaria de educação, elas são coletivas nesse sentido, se for uma decisão que favorece somente para a secretaria de educação, se esse coletivo aqui não concorda, mas essa decisão ela tem que ser acatada de uma forma ou de outra, é ela que prevalece (PROFESSOR DA ESCOLA ALFA).

Para este professor, as decisões coletivas precisam estar de acordo com as orientações da SEMEC porque se for contrária não avança. Já o professor da escola Beta descreve a tomada de decisões da seguinte forma:

Geralmente esses processos de decisões eles são feitos entre coordenadores e a diretora né, aí eles entram em reunião, o que é decidido eles já passam para a gente, já tem a reunião já do grupo geral dos professores juntamente com ela [...] aí já os professores vão ver se concordam com a situação que foi determinada ou não (PROFESSOR DA ESCOLA BETA).

Esta resposta confirma o que já foi dito pela diretora e pela coordenadora da escola Beta e não inclui todas as pessoas que fazem parte da escola, não neste momento. As falas desses professores demonstram que na escola Alfa, embora haja o esforço da diretora em envolver as pessoas nos processos de tomada de decisões, essas decisões não podem ser contrárias às determinações da SEMEC. Já na escola Beta, vai sendo confirmado o que já foi dito pela diretora e coordenadora: os professores são apenas informados das decisões prévias tomadas pela coordenação e direção.

No que se refere às **formas de participação**, organizei as respostas dos professores no quadro a seguir.

Quadro 24 – Formas de Participação segundo o Professor.

	PROFESSOR ESCOLA ALFA	PROFESSOR ESCOLA BETA
Contribuições do CE para a gestão	É uma contribuição assim de forma conflituosa [...], a maioria das vezes há discordância entre conselho e gestão, e muitas vezes o conselho precisa se posicionar firme em favor da comunidade e isso causa muitos conflitos. Mas eles contribuem no sentido de que quando tem um apoio maciço da comunidade eles conseguem que o posicionamento deles seja prevalecido mesmo que seja de forma radical considerado pela Secretaria de Educação.	O Conselho Escolar é bem ativo, tem as ações, têm a prestação de contas, isso é passado também né pra dentro da escola, pros professores, pro pessoal de apoio, pra comunidade. E isso, eu posso estar dizendo né, que o conselho escolar ele tem essa contribuição sim.
O papel do CE na escola	O Conselho Escolar é um órgão que ajuda muito na fiscalização do que ocorre no ambiente escolar, é um representante da comunidade, então ele exerce essa função no sentido de contribuir para que o processo democrático ele ocorra, é certo que essa função nem todo tempo acontece porque existem outros órgãos no ambiente escolar que tem força, que tem poder maior que o conselho escolar, infelizmente e por existir esses órgãos, essa instituição, aí eu me refiro	O Conselho é importante para a gente está sabendo realmente se tá funcionando né, essa questão desses membros eleitos né, o que estão fazendo em prol da escola, em prol da comunidade, fazer essas reuniões é de suma importância pra tá tendo uma gestão assim bem transparente, eu acho que isso é a função do conselho, a transparência mesmo para estar colocando os pontos que estão sendo discutidos dentro dessa gestão aí.

	especificamente a Secretaria de Educação, as funções do conselho escolar muitas vezes elas ficam regradas, elas ficam escassas, limitadas.	
Elaboração e atualização do PPP	A última atualização ela foi feita de forma virtual. [...]Inclusive fiz cobranças porque não houve representante dos pais nessa reunião, e a minha cobrança é que se não houve esse convite para eles, se não houve essa participação, o Projeto Político ele não é democrático porque nós não temos a voz dos principais sujeitos, os principais sujeitos não souberam do que estava acontecendo, houve promessas de fazer uma outra reunião com essas pessoas, com esses sujeitos importantes, mas até o momento isso não aconteceu, ou seja a atualização do projeto foi só entre professores, direção, coordenação e operacionais.	A escola tem um PPP que está ainda em formação, ainda não está atualizado. [...]Não sei te dizer, não sei te dizer como foi construído. [...] Ela até pediu para que nós fizéssemos esse ano, dentro do nosso planejamento algo que possa tá incluindo nesse PPP.
Importância do PPP para gestão escolar	É o principal documento que rege né, o espaço da escola, então ele deveria nortear todas as ações da escola, infelizmente a gente discute sobre ele, atualiza ele, mas depois esquece ele, o que manda é BNCC, livro didático totalmente descontextualizadas com a realidade da escola, PPP que é algo que é construído aqui na nossa realidade, baseado no que a gente consegue ver no nosso contexto, a gente pouco considera, pouco usa, pouco usufrui dele.	No PPP a gente pode tá colocando todas as contribuições possíveis, dentro do nosso trabalho, dentro dos espaços né, que a escola atende, tanto informática, biblioteca, eu acho que isso é importante para ter essa conjuntura né, pra ter esse objetivo, pelo qual quem vai de certa forma tá lendo, vendo né, a participação e os objetivos de cada espaço, acho que isso é bem interessante.
Participação na gestão	Eu sou suplente no conselho escolar como representante docente do turno da manhã, e sempre participo das reuniões e algumas vezes me posiciono contrário ao que é direcionado nas reuniões, ao que é imposto, e a minha participação se dá no sentido da crítica ao que estão tentando impor, essa é a minha participação, e a minha crítica muitas vezes ela não é bem-vinda, ela dói, ela fere, ela machuca, porque é uma crítica em defesa dos pais, em defesa dos estudantes, em defesa daqueles	Sim, eu enquanto professor da informática, eu tento tá não trabalhando de forma isolada dentro do espaço do laboratório de informática né, eu sou um professor bem ativo onde eu posso estar envolvendo toda a comunidade escolar, meus trabalhos da informática educativa elas são assim, todo ano nós trabalhamos com projetos, projetos onde eu posso estar envolvendo não só os membros da própria escola, mas os familiares dos alunos, a gente tenta está envolvendo eles.

	menos favorecidos, daqueles mais oprimidos. Vai de encontro aos poderes que mandam e desmandam na escola, e aí sempre tem os seus defensores em todo lugar que a gente vai, e esses defensores eles se sentem machucados, se sentem feridos, levam para o lado pessoal.	
Participação da comunidade na tomada de decisões	Durante esses três anos que eu estou aqui, a única reunião envolvendo a comunidade escolar com representações de pais, de mães, dos responsáveis foi na cobrança pela vinda da Sesma na escola para limpeza sobre casos de meningite, e essa reunião ela foi forçada, ela não foi uma reunião assim, ah houve convite por parte da direção para tantos representantes e eles se fizeram presentes, não! Se a gente tem um relatório é assim, houve surto de meningite na escola os pais, mães e responsáveis foram até a imprensa, cobraram a vinda da Sesma na escola e a direção resolveu reunir na quadra da escola.	Olha como eu falei, os professores até que sim né, os professores têm essa participação ativa, como eu falei né, geralmente quando tem reuniões, elas fazem reuniões delas isoladas né, diretor e coordenador, depois ela passa para gente. [...] o pessoal de apoio, eles têm a reunião mais pra cobrar algo né, para decidir alguma coisa pra participar não, isso daí eu não vejo, a gente até tem, os professores, mas é informativa, nós somos comunicados em relação a reunião que elas fazem e comunica a gente, aí através dessas reuniões que a gente vai dar a nossa opinião né, mas geralmente já tá tudo predefinido.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

O professor da escola Alfa em suas respostas vem demonstrando possuir conhecimento diferenciado sobre a gestão democrática e, por conta disso, seu posicionamento tem sido de defesa dos princípios democráticos para a escola pública, de modo que a comunidade seja ouvida, que suas reivindicações sejam levadas em consideração. Seus relatos revelam que quando a comunidade se levanta para reivindicar, para exigir determinadas ações, esse tipo de participação não é aceito e nem estimulado e acaba sendo tratado como problema. Os conflitos, os posicionamentos contrários também fazem parte dos processos democráticos e são necessários. É preciso acolher, ouvir, discutir e chegar num consenso.

As respostas demonstram que o CE da escola Alfa tem contribuído por meio dos embates com a gestão em favor da comunidade escolar. Na escola Beta, o CE tem contribuído com as reuniões de prestação de contas que acabam envolvendo todos os seguimentos da escola. Quanto ao papel do CE, o professor da escola Alfa destacou a sua função fiscalizadora, necessária para que os processos democráticos ocorram. Já o professor da escola Beta destacou o papel do conselho trazer transparência para a gestão da escola. Ambos

afirmaram que os PPPs se encontram em processo de atualização e neste processo não está incluída toda a comunidade escolar. Ambos também reconhecem a importância do PPP, mas o professor da escola Alfa enfatizou que este documento poderia ser melhor utilizado para fundamentar a prática pedagógica da escola e não a BNCC e nem o livro didático que, na sua visão, é descontextualizado da realidade da escola.

Quanto à participação na gestão, o professor da escola Alfa revela o seu posicionamento de oposição a gestão da escola e da SEMEC, que acaba provocando certos conflitos pessoais. O professor da escola Beta participa da gestão por meio dos projetos que desenvolve na sala de informática com a comunidade, com os pais dos alunos. Ambos também apontaram que a comunidade escolar não tem participação nas decisões da escola. No caso da escola alfa, houve uma participação forçada. Na escola Beta as decisões ficam restritas à direção e à coordenação. Os professores são apenas comunicados das decisões e o apoio operacional da escola não tem participação nestes processos decisórios.

No questionamento sobre **autonomia na gestão**, o professor da escola Alfa foi enfático ao responder que a escola não tem autonomia e argumentou da seguinte forma:

A SEMEC ela é partidária, ela tem o seu lado de opressão, de antidemocracia, [...], então a diretora por conta disso ela não tem poder para decidir em benefício dos profissionais, por exemplo, que estão aqui, e ela só pode decidir se estiver em acordo com a Secretaria Educação, se tiver em desacordo ela corre o risco inclusive de perder o cargo (PROFESSOR DA ESCOLA ALFA).

O professor da escola Beta num primeiro momento da entrevista respondeu que sim, que a diretora tem autonomia, mas, ao longo da sua resposta, afirmou que a diretora segue mais as orientações da SEMEC. “Tiveram alguns momentos que a SEMEC determinou alguma coisa e a diretora não, vamos fazer assim e assim né, quando dá ela faz, mais na maioria dos casos, ela vai mais pela SEMEC, determinações de lá” (PROFESSOR DA ESCOLA BETA). Este professor ainda mencionou que a escola Beta é tida como um modelo para a SEMEC, uma escola que é exemplo para as demais e, por conta disso também, a diretora procurar seguir as determinações da SEMEC.

Sobre a **transparência na prestação de contas**, o professor da escola Alfa afirmou ter conhecimento dos recursos recebidos pelo CE. Já o professor da escola Beta afirmou saber dos recursos pelo CE quando era membro do CE, pois ele foi tesoureiro, mas que, atualmente, não tem acompanhado, mas sabe que algumas aquisições feitas pela escola são oriundas dos recursos do CE. Ainda neste tópico, perguntei se a direção da escola faz prestação de contas para a comunidade escolar dos recursos financeiros recebidos. Ambos os professores

responderam que essa prestação de contas é feita apenas para os membros do CE, não são reuniões abertas.

Quanto aos questionamentos sobre o **ser diretor**, as respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 25 – Atuação do diretor na perspectiva dos Professores

	PROFESSOR ESCOLA ALFA	PROFESSOR ESCOLA BETA
Avaliação da atuação	Dentro das limitações que são impostas, porque eu não vejo a diretora como alguém que não é comprometido com a democracia. Eu vejo que é uma instituição que não é democrática pressiona ela para que também não seja democrática. Então ela é uma pessoa que se esforça bastante para fazer uma gestão boa para a comunidade, mas ela é impedida, ela inicia, mas vem a instituição SEMEC e tira toda essa iniciativa e aí ela é obrigada a impor, então assim, se eu for avaliar ela é uma gestão boa, mas ela em parceria com a Secretaria de Educação é uma gestão ruim.	Eu a avalio enquanto gestora, não tenho que reclamar, é uma pessoa que está sempre pronta a melhoria da escola, [...] quando a gente precisa de algo para desenvolver determinados projetos, ela está pronta ali pra estar ajudando, ela se envolve com essa questão desses trabalhos que possam tá dando retorno pros nossos alunos, então ela tem envolvimento sem reclamação, sem nada, ela se envolve, enquanto gestora, o trabalho é excelente.
O que poderia melhorar	Organização de reuniões periódicas, eu sugiro trimestral, reuniões com toda a comunidade escolar para expor tudo que tá acontecendo, que já aconteceu que virá futuramente para que a escola possa ouvir a comunidade no sentido de que essas proposições da comunidade ela possa acontecer na prática, ocorrer na prática porque aí professor ganha, direção ganha, coordenação ganha porque a gente vai estar fazendo aquilo que está de acordo com as necessidades, com a realidade assim como Paulo Freire tanto defendia, que é ouvir, agir para a gente poder ter um atendimento baseado no que a comunidade pede, no que os sujeitos pedem, no que é bom para eles.	A relação interpessoal, eu acho que isso é um ponto assim, crucial sabe, eu acho que isso deveria melhorar sim, a questão da conversa de como está chamando sabendo ouvir e falar no momento certo. Se ela melhorasse esse aspecto aí, eu acho que já pula é além de boa gestora, já pula para uma outra situação né, eu acho que isso vai ser uma ótima. Enquanto gestora é perfeita, mas tem que melhorar bastante essa parte interpessoal aí, relacionamentos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

Em sua avaliação, o professor da escola Alfa manteve a sua linha de análise desde o início da entrevista, sempre enfatizando a influência negativa que a SEMEC exerce sobre uma direção que procurar desenvolver ações democráticas, limitando estas ações ao que estiver em acordo com as suas determinações. Essa constatação faz parte da contradição da escola por estar ligada ao Estado capitalista e a complexidade das suas instituições. Concordo com Santos (2017) quando afirma que a escola como “organização social da sociedade capitalista tende a reproduzir em suas práticas as relações de poder desta sociedade” (p. 54), sendo também responsável para formação dos participantes desta sociedade. E o Estado por meio de instituições como a SEMEC atua para manter a ordem e a disciplina que garantam, a sua reprodução. É por esta razão que o professor sugere a realização de mais reuniões com a comunidade escolar considerando as suas proposições em ações práticas e participativas.

Já na escola Beta, pelo fato da direção caminhar de forma mais alinhada com as orientações e determinações da SEMEC, os conflitos são menores e atuação da diretora está mais voltada para manter o bom funcionamento da escola, garantindo as condições e recursos para a realização de projetos que permitam o envolvimento da comunidade nas ações realizadas pela escola não na partilha do poder e na tomada de decisões. Talvez essa postura mais voltada para o papel de líder faça com que as relações interpessoais sejam um tanto quanto que conflituosas e, por esta razão, a sugestão do professor é que haja melhorias nesta área, principalmente no saber ouvir e como falar com as pessoas. No ponto a seguir, passarei a analisar as falas da secretária e do auxiliar da secretaria.

4.3.1.4 Secretário escolar e auxiliar de secretaria

O roteiro de entrevistas foi o mesmo utilizado com os coordenadores e professores, sendo que na escola Alfa participou da entrevista o auxiliar da secretaria porque a secretária da escola encontrava-se afastada de licença médica. Na escola Beta, participou da entrevista a secretária que está nesta função desde o ano de 2002. Tanto o auxiliar de secretária quanto o secretário desenvolvem o seu trabalho no mesmo ambiente que é a secretaria da escola, sendo que um é subordinado ao outro, embora façam o mesmo trabalho. Neste sentido, é importante esclarecer que a análise das falas desses sujeitos será feita fazendo uso do termo secretário e secretária para se referir a cada um. Seguindo os tópicos da entrevista, as respostas sobre as **concepções de gestão** foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 26 – Concepções de gestão na perspectiva da secretaria escolar

	SECRETÁRIO ESCOLA ALFA	SECRETÁRIA ESCOLA BETA
Gestão escolar e gestão democrática	Por gestão é a forma como a escola é conduzida, a questão das decisões, de como você define tarefas, de como você recebe as ordens da Secretaria e repassa para cá, a questão até mesmo de compra de materiais, como você usa os recursos para suprir as necessidades da escola, lidar com cada funcionário, com a comunidade, com os alunos, a gestão envolve tudo isso. Por gestão democrática, entendo que seja uma gestão que ouve os diversos setores da escola, os professores, coordenação pedagógica, a secretaria, a comunidade escolar, que escuta, também leva em consideração as diversas opiniões, as diversas sugestões.	Gestão escolar é assim, eu entendo que tem que ter uma pessoa para gerir uma unidade como essa e geralmente a pessoa faz o curso de gestão escolar, é uma coisa direcionada. E a gestão democrática é aquela em que todos têm voz, todos podem opinar, todos podem decidir o que fazer dentro da escola né, com os recursos que vem para a gente, qual seria o melhor ponto para ser investido, o que que poderia ser comprado para enriquecer a escola né, para que nós possamos melhorar.
Existe gestão democrática na escola?	De modo geral sim, acredito que seja democrático, acredito que não haja decisões que partam sempre de forma direta da direção, mas eu também acho que não é democrática por completo. Eu vejo que é levado em consideração, mais acho que os professores e coordenação pedagógica, eu particularmente não vejo, não estou dizendo que não ocorre, eu não vejo tanto uma participação da comunidade.	Sim, porque a diretora ela sempre comunica o que ela vai fazer.
Ações da direção que contribuem para a gestão democrática	A direção tende a escutar as opiniões, tipo assim, se chegar com alguma sugestão e dizer não, eu acho que é melhor assim e assado, então não é algo assim tipo olha, vai ser assim! A não ser numa situação muito específica, mais de um modo geral, eu acho que ela é democrática porque ela tá sempre aberta a escutar as sugestões, opiniões.	Ela faz reuniões periódicas, ela chama muito a comunidade para dentro da escola, como eu já te falei, sempre de olho no que está faltando, no que precisa ser feito para que a escola mantenha o padrão, a gente gosta de falar que a escola tem um padrão, então é tudo organizado, tudo arrumado, tudo limpo, tudo na medida do possível organizado para que o trabalho realmente não emperre por conta de falta de recursos, por falta de material.
Quais aspectos dificultam a gestão	Eu acho que talvez poderiam ter mais reuniões assim com a comunidade, com a escola como um todo, para levantar tanto coisas que estão funcionando, quanto problemas, acho que talvez falte	A gente costuma dizer que a escola é uma família, e como toda família a gente acaba tendo problema com alguns membros né, alguns conflitos que surgem e tal, as pessoas às vezes deixam de se comunicar, ou as pessoas

democrática	mais diálogo, no sentido de organizar momentos para que haja esse diálogo. [...] .eu acho que poderiam ter mais reuniões, talvez criar canais de sugestões, de opiniões, coisas assim, que tem gente que as vezes prefere, não gosta de falar em público aí prefere algo mais restrito, colocar uma caixa de sugestões, hoje em dia a gente tem e-mail, alguma coisa assim.	muitas vezes levam pro lado pessoal algumas questões, por exemplo, a gente tem conflitos relacionados ao trabalho, né? Mas quando a pessoa pega aquilo de modo particular isso dificulta muito a gestão.
Desafios para efetivação da gestão democrática	Talvez encontrar formas de lidar melhor com a comunidade, as diversidades que tem dentro dela, cada um age de um jeito, uns são mais explosivos, outros mais brigões, outros são mais tranquilos, então talvez encontrar formas de lidar nessa relação entre escola e comunidade.	Acho que o que dificulta mesmo é a falta de comunicação, é a pessoa falar o que realmente tá faltando, achar o que está faltando, porque é muito fácil você criticar depois que está feito, agora você realmente dizer não, olha eu tô com um projeto, eu tô com um plano, o que você acha de fazer isso, vamos implementar, vamos implantar, vamos fazer acontecer, não, é muito fácil depois que tá feito ou que alguém vai e toma a frente e leva por um caminho, a pessoa puxar para o outro.
Papel do diretor no desenvolvimento da gestão democrática	Ele é o líder, o chefe da escola, acho que ele é aquele que deve buscar essas soluções, essas ideias e principalmente meio de conectar a escola a comunidade e, comunicar também aos diversos setores da escola, de forma que consiga levar em consideração as diversas opiniões, mas também não deixar que aquilo vire um tumulto, que é aquilo também, se você escuta todo mundo, e considera a opinião de todo mundo nunca vai dar certo, você também tem que ser um líder que escuta, mas também que sabe se posicionar e ser firme nas decisões, [...]saber lidar entre a hora de escutar, mas a hora também de dizer não.	Eu acho que ela é representante da gestão democrática, eu acho que é ela que comunica, é ela que faz acontecer, é ela que busca os meios para que isso aconteça.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

As perspectivas de gestão apresentadas nas duas respostas fazem destaque ao trabalho de condução do trabalho nas escolas. Já a concepção de gestão democrática para o secretario da escola Alfa está mais voltada para ouvir os diversos setores e considerar suas opiniões. Para a secretaria da escola Beta, a gestão democrática permite que todos participem das decisões na escola. Ambos afirmaram que existe gestão democrática nas suas escolas, embora

na escola Alfa o secretário mencione que as decisões são partilhadas apenas entre professores e coordenação pedagógica não havendo participação da comunidade. Na escola Beta, a secretaria associa a gestão democrática ao fato de a diretora comunicar tudo o que faz na escola. A gestão democrática que tenho defendido nesta tese vai além da simples comunicação das ações.

Quanto às ações que contribuem para a gestão democrática, o secretário da escola Alfa mencionou a prática de escutar as opiniões e sugestões. Já a secretária da escola Beta destacou a realização de reuniões com a comunidade e a organização da escola. Os aspectos que dificultam a gestão apontados pelo secretário da escola Alfa consiste na falta de reuniões com a comunidade. Já a secretária da escola Beta enxerga a escola como uma família e, por esta razão, a dificuldade reside na falta de comunicação e também ao fato das pessoas levarem para o lado pessoal problemas de trabalho.

Sobre essa compreensão do ambiente escolar como uma família, Paro (2016) comenta que há certa concepção ingênua que toma a escola como uma grande família, onde todos se amam e, bastando um pouco de boa vontade e sacrifício, conseguem viver harmoniosamente e sem conflitos. Os conflitos não se superam por fazer de conta que eles não existem, já que eles são reais e precisam ser resolvidos para serem superados, e para resolvê-los é necessário conhecê-los de forma realista.

Para o secretário da escola Alfa, o papel do diretor consiste nele ser o líder, o chefe da escola, o que soluciona os problemas, que conecta a escola com a comunidade e considera as diversas opiniões. Para a secretária da escola Beta, o diretor é o representante da gestão democrática, é o que faz acontecer na escola. Essas duas perspectivas se assemelham aquilo que Paro (2015) chama de “conceito de direção do senso comum, em que poucos exercem seu comando sobre muitos, que vige em nossos sistemas de ensino com relação ao papel do diretor de escola”. (p.41). É quem responde, em última instância, pelo cumprimento das leis do ensino e pela ordem no âmbito da escola (ou seja, pelo funcionamento da empresa escolar) é o diretor.

Esse não é o papel do diretor defendido por Paro (2016) e Santos (2017), para os quais, embora o papel de líder esteja atrelado ao seu trabalho, esta liderança deve ser compartilhada, que seja capaz de dividir o poder de decisão com a comunidade escolar com um todo e que possa conduzir o trabalho coletivo para o alcance de seus objetivos. Embora as falas revelem o esforço das diretoras em desenvolver práticas democráticas de gestão, é necessário que essas ações envolvam processos educativos que permitam transformações das relações de dominação impostas pela lógica capitalista presente nas escolas públicas.

No que se refere à **ascensão ao cargo**, no questionamento sobre a melhor forma de provisão para o cargo de diretor, ambos os secretários responderam que a eleição é a melhor forma, por ser mais democrática e por considerar o desejo da maioria. Já no questionamento sobre se a forma como as diretoras chegaram ao cargo influenciam no desenvolvimento da gestão, o secretário da escola Alfa respondeu:

Acredito que sim porque como eu falei, se ele é eleito, ele tem eu acho que um respaldo maior para tomar determinadas decisões. Quando você é indicado, talvez se você não tem tanto apoio da comunidade, do próprio grupo da escola e dos funcionários, acredito que ele acaba não conseguindo tomar decisões também e se tiver o fator indicação, as vezes você acaba ficando subordinado a quem o indicou, alguém da própria Secretaria, alguma coisa do tipo, então você acaba ficando muito mais preso as suas decisões a quem indicou (SECRETÁRIO DA ESCOLA ALFA).

Já a secretária da escola Beta respondeu da seguinte forma:

Olha te falando do exemplo da nossa diretora não, porque ela chegou aqui indicada, e a gente achou que ia ser uma coisa né, a gente achou que ia ser uma coisa muito assim, ruim, te falo, porque uma intervenção numa escola não é uma coisa boa, e no desenvolver, no passar do tempo, nossa, se provou que era bem contrário né (SECRETÁRIA DA ESCOLA BETA).

Como na escola Alfa a diretora foi indicada para assumir o cargo, perguntei se no caso dela essas questões eram procedentes. Ela respondeu:

Acho que em alguns momentos sim, a gente sabe, não vou dizer que acho que tem uma liberdade total, acho que acaba ficando um pouco preso as decisões e não confrontar muito, não ir muito de encontro essas decisões que partem da Secretaria. Então acho que o fato da indicação assim acaba prendendo um pouco sim. Não digo que seja totalmente submisso, ou que faça exatamente tudo como vem de cima, mas acho que em alguns momentos, determinadas situações vão acabar assim ficando um pouco preso (SECRETÁRIO DA ESCOLA ALFA).

Na escola Beta, a diretora chegou indicada e depois foi eleita. Perguntei se quando ela foi eleita houve alguma mudança. A secretária respondeu que “não, a mesma coisa, a administração dela não mudou, segue a mesma linha desde o começo” (SECRETÁRIA DA ESCOLA BETA). Embora sejam vivências diferenciadas, a fala do secretário da escola Alfa revela um pouco da relação político – clientelista que obriga o diretor a obedecer às determinações de quem o indicou e mesmo que este tente desenvolver uma gestão mais participativa, acaba esbarrando no limite estabelecido por quem o indicou ao ponto de ser substituído caso não obedeça às determinações impostas.

Sobre as **formas de atuação**, as ações da direção da escola para construir a sua gestão apontadas pelo secretário da escola Alfa são as seguintes:

Eu vejo assim que ela tende a levar em consideração as diversas opiniões, então acho que é um fator que é dela. Porque já teve outros diretores que passaram por aqui que era decisão dele, a forma como ele achava de deveria ser e acabou, não tinha muito essa questão de escutar a opinião, eram decisões que ele achava e que julgava correto e ele achava que era dessa forma, então eu acho que a diretora, ela não costuma tomar muitas decisões assim partindo totalmente dela, claro como eu falei, tem situações específicas, mas de modo geral assim coisas que vão afetar muito a estrutura da escola, eu acho que ela tende a escutar (SECRETÁRIO DA ESCOLA ALFA).

A secretária da escola Beta apresentou em sua resposta os seguintes aspectos:

Ela se preocupa muito com a parte legal da coisa entendeu, ela é legalista, ela trabalha com a lei embaixo do braço, isso ajuda muito, por quê? Como eu já te falei, a gente é uma família e como toda família a gente tem os nossos desentendimentos e tem gente que confunde muito as coisas, uma coisa eu te falar que eu estou doente, outra coisa eu te trazer um atestado médico, te provar que eu estou doente, então nesse caso ela tá, a diretora é uma excelente gestora, mas eu digo assim que ela não está aqui para ser amiga de ninguém, ela é a gestora, então ela tem que trabalhar com a lei embaixo do braço e isso ajuda muito ela, já ajudou muito, a ocorrência já ajudou muito ela, documento guardado, documento arquivado já ajudou muito ela (SECRETÁRIA DA ESCOLA BETA).

Essas respostas evidenciam uma prática mais participativa e outra mais burocrática no sentido de ter respaldo legal para o desenvolvimento das suas ações. No que se refere aos processos de tomada de decisões na escola, o secretário da escola Alfa destacou a realização de reuniões com os diversos setores da escola (professores, coordenadores, apoio operacional) para a tomada de decisões relacionadas a estes setores, no que se refere às rotinas da escola. Ele também mencionou que não acontecem muitas reuniões com as pessoas da secretária da escola porque tem alguém responsável pelo setor, o que traz mais autonomia para o trabalho.

Já a secretária da escola Beta enfatizou mais a participação nas decisões relacionadas à aplicação dos recursos financeiros recebidos pela escola. Para ela, a diretora pede que seja feito um levantamento do que a escola está precisando. Tenho demonstrado ao longo deste trabalho que a participação vai mais além do que consultas sobre as necessidades de materiais que a escola precisa adquirir. Quanto às **formas de participação**, as respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 27 – **Formas de Participação segundo o secretário escolar.**

	SECRETÁRIO ESCOLA ALFA	SECRETÁRIO ESCOLA BETA
	Eu vejo que o conselho ele não é	Sim, contribui bastante, na realidade ele

Contribuições do CE para a gestão	algo tão efetivo dentro da escola, seja em tomada de decisões, seja naquela questão de recursos, então eu acho que o conselho deixa muito a desejar dentro da escola, nunca teve um conselho firme e efetivo aqui dentro que conseguisse contribuir de forma muito eficaz.	é pré-requisito para um monte de coisas, o conselho está ativo, ele é fundamental para receber alguns recursos, [...] o conselho ele acaba trazendo os pais para dentro da escola, acaba envolvendo a comunidade como um todo.
O papel do CE na escola	Eu acho que ele é fundamental nesta questão da gestão democrática porque ele envolve membros dos diferentes setores, um professor, um coordenador, uma pessoa do serviço gerais, uma pessoa da secretaria, as vezes um membro da comunidade, então ele abrange diversos setores, ele tem participação de todos, eu acho que ele é fundamental, tanto nessas tomadas de decisões para que elas sejam tomadas de forma mais democrática possível, quanto na questão dos recursos, a gente sabe que o conselho vai ter recursos próprios, em trazer recursos, em melhorar a estrutura da escola.	Viabiliza os projetos, viabiliza as questões externas que precisam que o conselho esteja ativo, e de certa forma uma escola que tem um conselho ativo, ela tem um pouco mais, acredito eu de respeito não só pela comunidade que a cerca, mas dentro da própria prefeitura.
Elaboração e atualização do PPP	Olha, ele foi feito recentemente, se eu não me engano, foi em 2020 ou 2019, que foi feito uma nova atualização dele, então ele foi atualizado recentemente, só não lembro agora se foi em 2019 ou 2020, mas sei que foi recente.	O nosso PPP está sendo atualizado agora por esse período até por conta da pandemia teve que mudar algumas situações, eles solicitaram e as meninas estão fazendo, a coordenação.
Importância do PPP para gestão escolar	Olha eu não sei ao certo, assim, pelo nome, pelo que eu vi assim bem por alto, acredito que ele vai elencar ações, algumas diretrizes de como a escola deve funcionar, de como ela vai lidar com os alunos, acredito que seja algo neste sentido, mas eu realmente não tenho conhecimento de como funciona a fundo.	Pois é, como eu desconheço fica até difícil dar uma opinião né, plano pedagógico de apoio, eu vejo como mais uma área voltada para a coordenação e professores.
Participação na gestão	Diretamente eu não acho que eu participei, eu participei de forma muito indireta, como eu falei, as vezes é mais na tomada de decisões dentro da própria secretaria, mas em decisões mais gerais eu não me vejo participando de forma muito ativa ou direta.	Como eu estou te dizendo, ela sempre pergunta o que está faltando.
Participação da comunidade na tomada de decisões	Geralmente ela acaba sendo mais ativa em decisões da qual elas não concordam. [...] ela participa quando não há uma concordância, ai acaba tendo aquele conflito.	Através dos representantes, não tem uma reunião assim geral para ouvir todo mundo até porque não teria como né, porque são três turnos no caso, não teria como, então geralmente são os

		representantes.
--	--	-----------------

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

As respostas fornecidas pelo secretário da escola Alfa diferem um pouco das respostas da diretora, da coordenadora e do professor, no que se refere às contribuições do CE. Já a secretária da escola Beta destaca a função do CE de receber recursos. Quanto ao papel do CE, o secretário da escola Alfa destaca a sua função democrática de envolver todos os setores da escola e, por meio dos recursos financeiros recebidos, melhorar a estrutura da escola. Já a secretária da escola Beta vê o CE como viabilizador de projetos. Ambos afirmam que o PPP está em processo de atualização, mas não sabem informar como foi construído.

Ao falar da importância do PPP para a gestão escolar, apesar do secretário da escola Alfa revelar não possuir muito conhecimento, acredita que nele residem as diretrizes do funcionamento da escola. Já a secretária da escola confundiu Projeto Político Pedagógico com o PPA (Plano Pedagógico de Apoio), demonstrando não ter conhecimento mínimo sobre esse documento que deveria ser conhecido por todos que fazem parte da escola. Essa resposta revela que a atualização do PPP está sendo feita pela coordenação pedagógica e professores somente e tem excluído os demais setores da escola que deveriam conjuntamente participar desse processo.

Quanto à participação na gestão, o secretário da escola Alfa admite não ter participação direta nas decisões mais gerais da escola, apenas participa das decisões dentro da secretaria da escola. A secretária da escola Alfa se considera participante da gestão pelo fato da diretora perguntar se está faltando alguma coisa. Ou seja, ambos têm participação bem restrita na gestão. No que se refere à participação da comunidade escolar na tomada de decisões, o secretário da escola Alfa menciona o fato da comunidade participar de decisões que não concordam, gerando conflitos, situação já mencionada pela diretora e pelo professor. Na escola Beta, a secretária enfatiza que a participação se dá por meio de representantes.

No tópico sobre **autonomia na gestão**, a resposta do secretário da escola Alfa sobre se a diretora tem autonomia para desenvolver ações independente da SEMEC foi a seguinte:

É como eu falei, eu acho que ela tem autonomia, [...] eu acredito que se ela promover uma determinada ação que acabe indo de encontro com a Secretaria, vai partir de lá uma ordem, olha, não é bem assim, então acho que essa autonomia é meio limitada, não acho que é uma ampla autonomia, acredito que pode haver interferências caso não haja uma concordância, então não é uma autonomia assim... mas também não acho que ela fique tão limitada e dizer, eu só vou tomar uma decisão se partir da SEMEC, então eu acho que é bem relativo (SECRETÁRIO DA ESCOLA ALFA).

Já a secretária da escola da escola Beta foi taxativa em dizer que não e justificou:

Tudo que a diretora faz tem que ter autorização da SEMEC, ela não pode fazer nada à revelia da Secretaria né, tudo que ela faz está previsto pela Secretaria Municipal, não tem como entendeu, ela tem a autonomia dela dentro da escola enquanto gestora, sim! Para tomar decisões, sim! Mas estando dentro de um contexto já previamente passado pela Secretaria. E como eu te falei, ela trabalha com a lei embaixo do braço, ela não vai fazer nada que for contrário, que fira o que a SEMEC orienta (SECRETÁRIA DA ESCOLA BETA).

Ambas as respostas concordam que não existe autonomia plena. A autonomia que existe é relativa por ser condicionada pelos poderes de tutela que a SEMEC exerce sobre as escolas. Para Barroso (2013), esse tipo de autonomia exige que seja preservada o papel regulador do Estado e da sua administração com o fim de evitar a pulverização do sistema de ensino. Neste sentido, por se caracterizar como um processo contraditório, é necessário reconhecer essas tensões e enfrentá-las com discernimento. É importante reconhecer também que a autonomia da escola se devolve tendo a participação de todos os segmentos da escola em um processo social coletivo que constitua o modo de ser e de fazer a escola.

Para Luck (2013a), a autonomia pressupõe a superação da divisão do trabalho como um valor em si, pela qual se separa quem decide e quem faz em quem dirige e quem é dirigido que estabelece uma divisão de poderes. O trabalho em equipe, pelo qual se compartilham responsabilidades, é a alternativa viável para a orientação voltada para o cumprimento de responsabilidades.

No que se refere à **transparência na prestação de contas**, sobre o questionamento de ter conhecimento de todos os recursos financeiros recebidos pela escola e a sua execução, o secretário da escola Alfa respondeu da seguinte forma:

Todos não, assim, ela costuma prestar conta, mostrar olha, comprei tal coisa, foi comprado um tonner, mas eu não sei exatamente, não há de dizer assim olha, chegou tantos mil, eu gastei quinhentos aqui, duzentos aqui, é apresentado assim de forma bem geral, não há uma prestação todo mês ou todo bimestre especificando tudinho que foi gasto, quanto veio, quanto foi gasto em cada coisa, de modo bem específico não, é bem geral (SECRETÁRIO DA ESCOLA ALFA).

Perguntei se ele sabia dizer qual era a origem desses recursos, sua resposta foi: “eu acredito que tem uns recursos que venham da própria SEMEC, mas não sei dizer ao certo de onde é que vem cada recurso, não sei dizer exatamente quanto ou quando” (SECRETÁRIO DA ESCOLA ALFA). Também perguntei sobre a pintura da passarela que tinha sido feita recente, se ele sabia de onde vinha o recurso para aquele trabalho, ele respondeu que não sabia.

A Secretária da escola Beta respondeu que:

Em geral sim, eu não diria de todos, eu diria, por exemplo, desse do conselho, porque a gente na hora da prestação de contas cada setor assina uma nota e você vê o que foi comprado e de fato você percebe o que tem na escola (SECRETÁRIA DA ESCOLA ALFA).

Sobre o questionamento se a diretora faz prestação de contas para a comunidade escolar dos recursos recebidos, o secretário da escola Alfa respondeu que não. Já a secretária da escola Beta respondeu que é feita nas reuniões do CE e quando tem reunião Geral.

Geralmente ela não apresenta as planilhas, mas ela fala que foi comprado, ela comunica a comunidade né, não é uma coisa mais direcionada como do conselho que tem documentos que ela faz questão de mostrar e aí como tá todo mundo na sala passa de mão em mão para analisar, quem quiser ver mais (SECRETÁRIA DA ESCOLA BETA).

Ainda perguntei para secretária da escola Beta se essa prestação de contas é feita também com o suprimento que é recebido da SEMEC e ela respondeu:

Não, geralmente não tem como fazer, a gente sabe dentro da escola o que ela tá comprando, o que ela está adquirindo e tal, mas para a comunidade fica até meio difícil, até porque às vezes a gente fica pensando que não é bom a comunidade saber muito o que tem dentro da escola, os alunos eles utilizam tudo mais, mas eu acho meio complicado (SECRETÁRIA DA ESCOLA BETA).

Segundo esta secretária, a prestação de contas dos recursos financeiros para a comunidade pode gerar insegurança e estimular roubos na escola. Mesma justificativa usada pela diretora da escola Alfa. Embora a situação de insegurança nas escolas do município de Belém seja real por estarem localizadas em sua grande maioria nos bairros periféricos, é preciso acreditar na transformação social que a escola pode produzir com a participação como partilha de poder e divisão de responsabilidades envolvendo toda a comunidade tanto dentro da escola quanto em seu entorno. Não é marginalizando a comunidade do entorno que vai evitar situações de assaltos e roubos dentro da escola.

No tópico sobre o **ser diretor**, as respostas foram organizadas no quadro a seguir:

Quadro 28 – Atuação do diretor na perspectiva dos secretários escolares

	SECRETÁRIO ESCOLA ALFA	SECRETÁRIO ESCOLA BETA
Avaliação da atuação	Eu acho que é uma boa atuação, como eu falei, no sentido de tratamento, não age de forma autoritária ou de uma forma muito rígida, de mau relacionamento, de tratar mal ou coisa do tipo.	Ela é muito boa.

<p>O que poderia melhorar</p>	<p>Acho que se tivesse que dar um conselho, de como melhorar a gestão, acho que participação, deixar mais claro as ações, explanar mais ações de melhorias, essa questão da participação dentro da comunidade escolar como um todo, eu acho que ainda fica um pouco a desejar.</p>	<p>Como eu te falei, a diretora não está aqui para ser amiga de ninguém, ela é a gestora. Eu me formei em 2018 em administração e depois que eu fiz o curso, eu entendo ela como ninguém, eu também tinha aquele negócio de achar que ela poderia ser um pouco mais flexível, mas não dá, ela está no topo da pirâmide, o lugar mais solitário que existe para se ficar, então ela não pode pensar em mim, em ti, em alguma pessoa específica, ela tem que pensar no todo, ela tem que fazer a escola funcionar e é isso que algumas pessoas não entendem. [...] tem gente que acha que ela poderia ser mais humana, eu acho que não dá para ser humano do jeito que eles querem sendo administrador.</p>
--------------------------------------	--	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

Embora o secretário da escola Alfa considere a gestão da diretora muito boa, ele enfatiza que é preciso melhorar a questão da participação, principalmente no que se refere ao envolvimento da comunidade como um todo. Já a secretária da escola Beta também avaliou como uma atuação boa e coloca que a diretora por estar no cargo de direção não pode ser amiga de ninguém, e que precisa fazer a escola funcionar. Essa perspectiva descreve bem o diretor como a autoridade máxima dentro da escola, que precisa manter o controle de tudo. Essa forma de atuação além de impedir o desenvolvimento da gestão democrática, traz diversos problemas de saúde para a pessoa do diretor pelo fato dele sozinho ter que carregar as responsabilidades da direção. Passarei a analisar as falas dos servidores do apoio operacional sobre a atuação das suas diretoras.

4.3.1.5 Apoio operacional ou auxiliar de serviços gerais

O apoio operacional ou auxiliar de serviços gerais são os servidores que cuidam da limpeza da escola. No cotidiano da rotina escolar, eles são chamados de apoio. Essa será a nomenclatura que irei utilizar para me referir a estes sujeitos ao longo desta análise. Seguindo os tópicos do roteiro de entrevistas, as respostas sobre as **concepções de gestão** foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 29 – **Concepções de gestão na perspectiva do Apoio operacional**

	APOIO ESCOLA ALFA	APOIO ESCOLA BETA
--	-------------------	-------------------

Gestão escolar e gestão democrática	Gestão é a pessoa que vai gerenciar aqui a escola quanto ao seu funcionamento, quanto aos recursos onde vão ser empregados juntamente com o conselho escolar, projetos, verbas, gerenciar o bom funcionamento da escola. A questão pedagógica também vai fazer um acompanhamento junto com os coordenadores, professores e assim por diante. Gestão democrática no caso, é a participação de todos envolvendo até mesmo a comunidade escolar.	Gestão democrática do meu ponto de vista é uma gestão transparente, geralmente são decisões tomadas de comum acordo com a comunidade, com os funcionários etc.
Existe gestão democrática na escola?	Sim, nas poucas reuniões que a gente vem, a gente participa, a gente vê a preocupação sempre de estar colocando a comunidade escolar a par das coisas que vão ser decididas e até mesmo de alguns problemas que vão surgindo durante a gestão, durante a vivência aqui na escola, sempre tem essa preocupação.	Olha, democrática, democrática não, porque muitas decisões só passam mais digamos assim pela cúpula deles lá. [...] É a diretora e coordenação, muitas vezes a gente é excluído por essa parte, não participa.
Ações da direção que contribuem para a gestão democrática	Ela tenta agregar vários projetos para beneficiar não somente os alunos, mas também os pais, como aqui no caso do bairro, é o centro comunitário do bairro também ela procura fazer alguns projetos voltado nesse sentido como emissão de documento, vacinação, sempre procura que a escola participe interaja nesses projetos, e até mesmo cedendo o espaço, as vezes ela procura sempre fazer isso.	Ela de vez em quando está fazendo reunião com todos os seguimentos da escola, porque gestão democrática é tu ter uma decisão que é para a escola, o certo é chamar todos os funcionários como faziam antigamente, eles chegaram até a fazer, mas ela parou mais, é mais com eles lá, que é sobre o conselho, sobre o PDE, PDDE ⁶³ , na verdade eu sou inteirado sobre isso porque eu procuro saber, procuro me informar, eu trabalho muito direto com ela e eu procuro me informar sobre a escola, por isso que eu sou inteirado daqui.
Quais aspectos dificultam a gestão democrática	Às vezes a falta de comunicação.	Olha, o que melhora geralmente é o diálogo entre direção e funcionários, mas sempre tem aqueles que não aceitam, não sabem dialogar, preferem está falando por fora em vez de falar diretamente, isso atrapalha.
Desafios para efetivação da gestão	No caso seria isso, fazer com que todos os mecanismos realmente estivessem envolvidos, inclusive o conselho escolar que as vezes a gente sente que o conselho é muito omissos nessa parte aí.	Os desafios aqui são muitos. É praticamente isso que eu te falei, funcionários que não tem contato direto com a direção, que não se interessam na verdade em ter contato com a direção, em saber o que está acontecendo na

⁶³ Programa Dinheiro na escola – PDE e Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE, são programas federais de liberação de recursos para as escolas por meio dos Conselhos Escolares.

democrática		escola eles não procuram entender como a escola funciona, quais são as dificuldades, o que se faz de bom, quais são as dificuldades que tem na escola. Então se eles fossem mais participativos querendo entender, querendo conversar porque a diretora é aberta ao diálogo e muitos funcionários não.
Papel do diretor no desenvolvimento da gestão democrática	Eu observo que as vezes o diretor ele tem desejo de fazer as coisas, mas acontece muitos embates com coordenação, professores que às vezes atrasa esse processo.	A diretora ela é uma ótima administradora para esta escola, acho que é uma das melhores que já passaram por aqui, se você andar por essa escola, ela é limpa, tu não vê pichação nela como em muitas outras escolas por ai, ela está sempre presente comprando, ela não espera pela SEMEC, ela mesma faz com a verba que vem de lá, então sempre a escola está funcionando, como eu te disse ela faz reuniões com todos os seguimentos, não é muito, mas ela faz, então isso contribui muito com o andamento da escola em determinados momentos.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

Ambas as respostas sobre a concepção de gestão escolar e gestão democrática destacam a gerência da escola e participação na tomada de decisões. Quanto à existência de gestão democrática, o apoio da escola Alfa destacou o esforço da direção em realizar reuniões informativas para tomada de decisões. Já o apoio da escola Beta considera que não existe gestão democrática porque as decisões são tomadas entre direção e coordenação. Essa forma de tomada de decisões da escola Beta tem sido mencionada por todos os sujeitos que participaram das entrevistas.

As ações mencionadas pelo apoio da escola Alfa que contribuem para a gestão democrática são a realização de projetos na escola que possam beneficiar não somente os alunos, mas toda a comunidade. Já o apoio da escola Beta menciona as reuniões com os representantes do CE. Quanto aos aspectos que dificultam a gestão democrática, ambos apontam a falta de comunicação e a falta de diálogo. Elementos que impedem a participação por não haver clareza nas informações. Ao falar sobre o papel da diretora, o apoio da escola Alfa mencionou a sua dificuldade em trabalhar na escola, mesmo tendo boa vontade. Já o apoio da escola Beta aponta o trabalho da diretora como sendo o responsável pelo bom funcionamento da escola.

Ambas as respostas revelam compreensões de práticas de gestão mais restritas à realização de reuniões informativas e pouca promoção de participação desses sujeitos nas

tomadas de decisão que acontecem na escola. Nos seus relatos sobre as concepções de gestão, é possível perceber que eles não participaram ativamente dos processos de gestão como os professores e coordenadores.

No tópico sobre a **ascensão ao cargo do diretor**, na pergunta sobre a melhor de forma de provimento para o cargo do diretor entre a eleição e a indicação, o apoio da escola Alfa respondeu da seguinte forma:

A gente viveu aqui alguns muitos diretores de indicação e foi muito desastroso, eles começam a ser meio autoritários só porque tem aquele apoio político, a gente vê que embora às vezes nem tenham aquela formação voltada para a educação, para vivência na escola, muitos já chegaram aqui assim devido a indicação e a gente vê que são péssimas gestões, infelizmente tem muitos entraves quando é assim. Já na questão das eleições já seria mais viável, mas mesmo assim a gente ainda encontra às vezes umas panelinhas que se formam e na hora de cobrar as coisas aí fica aquela questão de olha, eu ajudei a colocar e fica difícil fazer uma gestão no caso quando a pessoa acaba se prendendo, a não ser que ela faça uma coisa bem positiva independente mesmo de quem vá apoiar e ajudar. [...] eu ainda acho ainda dentro desse contexto o da eleição, melhor (APOIO DA ESCOLA ALFA).

Esse relato revela a experiência da vivência com diretores indicados por mera articulação política, o qual é negativo para a escola e como gera conflitos. Embora a eleição seja melhor para este respondente, ela também pode produzir grupos de interesses que acabam atrapalhando o desenvolvimento da gestão. Já o apoio da escola Beta respondeu que:

Melhor coisa é a eleição direta né, como era feito antigamente, hoje em dia não é mais feito. No caso da diretora, ela veio como interventora e depois virou diretora e acho que teve uma eleição para ela também que ela ganhou. (APOIO DA ESCOLA BETA).

No questionamento sobre se a forma como o diretor chegou ao cargo e se influencia no desenvolvimento da gestão, ambos respondem que sim, que a eleição vem com o apoio da comunidade e dos funcionários da escola. Perguntei para o apoio da escola Alfa sobre a indicação da diretora atual, se tinha influência esse tipo de provimento no seu trabalho. Ele respondeu da seguinte forma:

Ela foi indicada só que ela já era uma pessoa que já estava um tempo na escola, ela já estava na dinâmica, ela acompanhava o outro diretor, ela não veio de fora, ela já era daqui da escola, ela começou aqui na escola, então ela tem um olhar mais voltado para a escola, ela é do bairro também. Eu acho que isso contribuiu um pouco para que ela desenvolvesse uma gestão melhor no meu ponto de vista né, em comparação com outras gestões de pessoas que já vieram por exemplo de outras Secretarias que não tinham nada a ver com escola, por indicação política diretamente, não ela foi indicada por alguém que estava aqui dentro, ela já era daqui de dentro (APOIO DA ESCOLA ALFA).

Essa resposta demonstra que o diferencial da diretora da escola Alfa que é o fato de que ela já fazia parte da escola e já trabalhava na gestão, apenas deu continuidade ao trabalho e isto ajudou muito o desenvolvimento da sua gestão na escola. Já o apoio da escola Beta, quando perguntei sobre o diretor que é indicado, ele respondeu que “geralmente quando é uma pessoa de dentro da escola que conhece a escola, no caso melhor porque vindo de fora uma pessoa que não conhece a escola, não sabe como a escola funciona eu acho que não dá certo” (APOIO DA ESCOLA BETA). Para ele, até que dê certo é necessário que haja adaptação e até que haja essa adaptação, muito desgaste é produzido neste processo.

Sobre as **formas de atuação**, as ações da diretora que caracterizam a sua gestão apontadas pelo apoio da escola Alfa foram as seguintes:

Eu acho a questão de trabalhar a parte mais humana, já seria mais assim a parte dela. Quanto a reunir com as categorias, questões pedagógicas com professores, relacionamento com a coordenação não tem muito que fugir, mas assim, o modo como alguns tratavam assim muito técnico, um pouco frio até, a gente percebe essa questão mais assim humana de tentar entender o servidor que muitas das vezes passa por certas situações que acaba refletindo no trabalho né, esse olhar de ver se tá passando por uma situação mais difícil (APOIO DA ESCOLA ALFA).

O apoio da escola Beta respondeu:

O dela é o diálogo com a comunidade, tem bastante, a comunidade gosta muito dela, a maneira como ela trata, como ela administra esta escola, ela é uma profissional bem exemplar e o carinho que ela tem pela escola, de cuidar de estar se preocupada com tudo que acontece dentro da escola, esse é um ponto muito positivo dela (APOIO DA ESCOLA BETA).

Os aspectos mencionados nas respostas estão mais voltados para as características pessoais do que habilidades técnicas. Quanto aos processos de decisões na escola, o apoio da escola Alfa respondeu que “geralmente o administrativo eles fazem isolado, com os professores também, e algumas fazem geral”. Perguntei como era decisão geral, ele explicou da seguinte forma:

Tipo quando se vai falar como é que vai ser o ano letivo, por exemplo, o que vai ser envolvido, qual o objetivo, quantos dias letivos, o que se espera, como é que vai ser, aí já se envolve toda a comunidade como um todo, mas às vezes também se faz separado mesmo (APOIO DA ESCOLA ALFA).

Já o apoio da escola Beta respondeu que “geralmente ela toma as decisões conforme o cargo ela faz reunião, ela toma a decisão e só faz comunicar em reunião”. Essas respostas

confirmam o que já foi mencionado pelos outros sujeitos participantes desta pesquisa. Os processos de tomada de decisões não envolvem todas as pessoas da escola.

As respostas sobre as **formas de participação** foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 30 – Formas de Participação segundo o Apoio Operacional

	APOIO ESCOLA ALFA	APOIO ESCOLA BETA
Contribuições do CE para a gestão	O conselho escolar ele até tenta contribuir com a gestão escolar, mas só que ele em si, é muito falho.	Olha o conselho de uma certa maneira ele ajuda porque é o conselho que rege todas as verbas que vem PDDE, PDE, mas nem todos os membros, só é comunicado quando já está feita as coisas, eles não tomam decisão, são informados depois que já está feito.
O papel do CE na escola	Funcionando devidamente seria fundamental, ia melhorar bastante questões da escola, tanto pedagógica como a questão também do uso do espaço, de material didático, porque o conselho trabalha com a verba que vem, quando falta alguma coisa para um aluno na sala de aula é porque muitas das vezes é porque o conselho não está atuante ali.	O conselho escolar já foi criado para ajudar a administração, esse é o papel dele, então ele tem uma importância muito grande.
Elaboração e atualização do PPP	Eu já ouvi falar muito e o pessoal faz reuniões, mas eu não participei ainda.	Não, não sei.
Importância do PPP para gestão escolar	Não sei ao certo o que é um PPP.	Olha, na verdade eu acho que eu não consigo te informar isso.
Participação na gestão	Posso dizer que como a gente está mais direto na realidade dos alunos, trabalha com eles aí fora fazendo o monitoramento deles, a gente dá sugestões, tipo melhoria da iluminação, a questão de segurança dos alunos mais isso assim.	Praticamente sou eu que sei tudo dessa escola, tudo que é material eu que faço o levantamento, não é a minha função, mas eu faço, eu estou sempre com ela conversando, ela sempre repassa as coisas para mim. Como eu te falei, eu sempre procuro ficar informado.
Participação da comunidade na tomada de decisões	Assim, em todas não, algumas, por exemplo teve um tempo que teve um surto de meningite, aí a comunidade ela se tornou mais ativa, vieram cobrar, até mesmo porque questão assim, a questão de segurança dos alunos, os pais estavam vendo e se preocuparam e realmente vieram para cima da escola.	Não, atualmente não.

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

Nas contribuições do CE para a gestão, a justificativa apresentada pelo apoio da escola Alfa sobre o CE ser falho se deu da seguinte forma:

Ele não consegue apresentar os projetos por exemplo, tem verbas que vem e voltam porque não tem projeto, as categorias principalmente até mesmo algumas dos professores mesmo deveriam apresentar projetos, porque vem tudo dividido né, o que se pode gastar com bem material, com projetos escolares, muitas das vezes é essa falta, e até mesmo a estrutura do Conselho ela não é completa, ela é muito falha, não se consegue formar, para formar um conselho na escola praticamente o diretor tem que estar implorando para as pessoas participarem, aí fica difícil para ele participar na gestão como deveria participar realmente (APOIO DA ESCOLA ALFA).

O apoio da escola Beta destacou a função do CE de receber recursos federais e informou que nem todos os membros do CE participam das decisões. São apenas informados do que já foi feito. Ou seja, as condições concretas necessárias para que haja participação efetiva de todos os membros, estão sendo negligenciadas. Quanto ao papel do CE, tanto o apoio da escola Alfa quanto o apoio da escola Beta mencionaram a aplicação dos recursos recebidos em benefício da escola e como auxiliar da administração. Ambas as respostas não estão erradas, mas além dessas ações o CE é um espaço importante para o exercício da democracia estimulando a participação nos processos decisórios.

Uma constatação preocupante foi a falta de conhecimento que estes sujeitos revelaram sobre o Projeto Político Pedagógico da escola, além de desconhecerem o documento, eles declararam não participar do processo de atualização que deveria envolver todos as pessoas da escola e da comunidade. No contexto da gestão escolar democrática, o PPP, que é um instrumento de diagnóstico da escola, deve ser orientado, construído e atualizado coletivamente.

Quanto à participação na gestão, as respostas destacaram o caráter informativo apenas e não de participação efetiva nos processos decisórios. Para eles, a comunidade não tem participação na tomada de decisões, a não ser em situações específicas, como no caso da escola Alfa, que o surto de meningite provocou a articulação e intervenção da comunidade para que fossem tomadas providências que pudessem garantir um ambiente saudável para os alunos. Para Gadotti (2012), “a gestão democrática da escola implica que a comunidade, os usuários da escola, sejam seus dirigentes e gestores e não apenas os seus fiscalizadores ou, menos ainda os meros receptores dos serviços educacionais” (p. 39). É a participação efetiva que permita a partilha de responsabilidades que vai garantir o desenvolvimento da gestão democrática na escola.

Em relação à **autonomia na gestão**, o apoio da escola Alfa respondeu que

Eu posso dizer que não porque geralmente eles tentam comunicar tudo para a SEMEC, até mesmo quando tem projeto de fora, quando cede o espaço, tudo passa pela SEMEC, um exemplo é o uso da quadra de esporte, se alguém da comunidade quiser fazer uso ela tem que pedir autorização para a SEMEC, a diretoria e si não pode ceder esse espaço porque tipo assim, acontece alguma coisa com alguém lá, morre uma pessoa por exemplo que tá usando a quadra lá, jogando futebol lá deu um mal súbito, quem foi que autorizou. Então existe essa preocupação grande de sempre estar comunicando a SEMEC justamente para poder estar se respaldando (APOIO DA ESCOLA ALFA).

O apoio da escola Beta respondeu:

Acredito que sim porque digamos assim, ela toma as decisões, como eu te falei, ela toma as decisões além da SEMEC, porque muitas vezes se for esperar pela SEMEC não acontece nada, eu posso dizer que ela é rígida, ela é muito como se diz, Caxias, ela segue a regra, mas ela também toma as decisões dela por fora referente a escola (APOIO DA ESCOLA BETA).

A resposta do apoio da escola Alfa revela que a diretora não tem poder nem para autorizar a utilização do espaço da escola para atividades de interesse da comunidade. Para que a comunidade possa ter acesso ao espaço, é necessário percorrer um caminho burocrático desnecessário e desgastante ao ter que elaborar um documento e submeter ao autorizo da SEMEC para assim poder fazer uso do espaço. Esse procedimento, por ser demorado, desestimula o interesse da comunidade e, em alguns casos, o bairro não dispõe de uma quadra pública ou de outro espaço. Tem apenas a escola, que, mesmo sendo pública, a comunidade fica privada de se apropriar do espaço.

Quanto à resposta do apoio da escola Beta, embora ele afirme que a diretora tem autonomia, ele mesmo explica que esta autonomia se revela quando a SEMEC demora para resolver algum problema da escola e a diretora toma as providencias por iniciativa própria para resolver. Essa resposta revela que o conhecimento que este servidor tem de autonomia precisa ser ampliado, pois a autonomia na perspectiva de Barroso (2012) também se aprende e essa aprendizagem é o primeiro passo para que ela se torne uma necessidade. Esse tipo de aprendizado pode produzir mudanças nas pessoas e na cultura das organizações em que trabalham.

No que se refere à **transparência na prestação de contas**, a resposta do apoio da escola Alfa sobre ter conhecimento de todos os recursos financeiros recebidos pela escola e a sua execução foi que não tinha conhecimento, que houve um tempo que ele tentava acompanhar quando fazia parte do CE. Já o apoio da escola Beta respondeu que conhecia, embora os outros servidores não tivessem conhecimento. Perguntei quais eram esses recursos,

ele respondeu que eram o “PDE, PDDE, além do dinheiro da SEMEC que é o suprimento, tem recursos para projetos e programas, a escola tem tudo isso”.

Também perguntei para o apoio da escola Alfa sobre a pintura da passarela na entrada da escola, se ele tinha conhecimento do recurso que estava sendo utilizado para fazer aquela pintura. Ele respondeu:

Eu acredito que seja do fundo que a SEMEC manda de dois em dois meses para as escolas, esse fundo é gasto para manter a copa com gás e algumas outras coisas necessárias e é gasto uma parte também com no caso a limpeza da escola e essa parte de pintura as vezes também o que acontece é que a comunidade também ela contribui né (APOIO DA ESCOLA ALFA).

Perguntei de que forma a comunidade contribuía com a escola. Ele respondeu:

A comunidade já contribuiu, como por exemplo, tinha alguns projetos aqui de futebol, era o um senhor da comunidade que fazia, autorizado pela SEMEC, ele dava aula para garotos aí na quadra, ensinava futebol para eles, e ele de alguma forma contribuía com a limpeza da escola, ele chamava o pessoal dele, ele tinha algumas máquinas de roçar e fazia limpeza na escola e contribuía também com pintura quando dava, trazia, as vezes ele tinha tinta e ia deixando na escola e aí saía usando depois (APOIO DA ESCOLA ALFA).

Essa resposta revela os benefícios que a escola pode receber quando se permite a parceria com a comunidade. Esse tipo de parceria deveria ser mais estimulado com a criação mecanismos menos burocráticos, que permitem maior participação da comunidade na utilização e conservação do espaço da escola.

Já na pergunta sobre se a direção da escola faz prestação de contas para a comunidade escolar dos recursos financeiros recebidos, ambos responderam que não, embora o apoio da escola Beta tenha mencionado que essa prestação acontece apenas com os membros do CE. Mais uma vez fica evidenciada a ausência da participação da comunidade na gestão e controle dos recursos recebidos pela escola.

Quanto o **ser diretor**, as respostas foram organizadas no quadro a seguir.

Quadro 31 – Atuação do diretor na perspectiva do Apoio operacional

	APOIO ESCOLA ALFA	APOIO ESCOLA BETA
	Eu vejo que ela se esforça em fazer o seu melhor, tem aquelas coisas que não sabe, porque ela também não sabe tudo, inclusive a gente até viu ela em certas situações pedir desculpas, isso demonstra até um pouco de humildade, reconhecer que nem	Como eu te falei, como gestora ela é uma ótima diretora, em relação a escola ela é uma ótima diretora, é nesse ponto de cuidar da escola. Ela tem as falhas dela que é isso da falta de comunicação com os outros dentro da comunidade, mas como gestora ela é uma ótima diretora.

<p>Avaliação da atuação</p>	<p>todos nós sabemos tudo, independente do cargo que a gente exerça ou o tempo, e porque a dinâmica é muito difícil, trabalhar com várias pessoas para tentar agradar ou funcionar é muito difícil. Tem certas situações que já fogem dela resolver também, eu vejo uma boa vontade da parte dela, mas tem muitas coisas que ela não consegue porque justamente as pessoas ou como está organizado impede dela fazer um serviço melhor.</p>	
<p>O que poderia melhorar</p>	<p>Eu observo que ela tenta escutar as dificuldades das várias categorias, poderia ser no caso assim de tentar o mais rápido possível resolver aquela questão, não protelar, não deixar para depois, ter mais agilidade em tentar resolver o mais rápido possível.</p>	<p>Seria no caso mais reuniões com os funcionários, é que hoje em dia as reuniões são divididas, professores, operacionais e se fosse uma reunião geral com todos melhoraria muito e que fosse aberto para todo mundo, quem quisesse falar.</p>

Fonte: Elaborado pela autora a partir das respostas das entrevistas.

O apoio da escola Alfa evidencia em sua resposta o esforço que a diretora faz para desenvolver um bom trabalho. Ela, de fato, procura ouvir as pessoas. Já o apoio da escola Beta confirma o que os demais sujeitos vem falando sobre a diretora. Ela é gestora, seu foco é a administração da escola e, talvez, por esta razão tenha dificuldade em se comunicar com as pessoas. Quanto ao que poderia melhorar, o apoio da escola Alfa destaca maior rapidez para a resolução de problemas e o apoio da escola Beta menciona a necessidade de realização de reuniões que envolvam todos que fazem parte da escola e que permitam que esses sujeitos sejam ouvidos.

As falas dos sujeitos entrevistados indicaram que as diretoras das escolas Alfa e Beta possuem características distintas de atuação, embora ambas tenham afirmado que, em escolas sob suas direções exista sim gestão democrática. É uma forma de gestão que não permite a participação de todos as pessoas que fazem parte da comunidade escolar tanto interna quanto externa. A participação para tomada de decisões se dá apenas com a coordenação pedagógica e informada para os professores, sem contar com a participação dos servidores da secretaria e nem com os servidores do apoio operacional da escola.

Na escola Alfa, um elemento que chamou atenção ao longo dessas análises foi o desejo que a comunidade tem de ter uma participação mais ativa nos processos decisórios da escola ao ponto de forçar essa participação. No entanto, falta uma melhor receptividade dessa

iniciativa por parte da diretora da escola. Na escola Beta, a diretora se preocupa em manter a escola num alto nível de limpeza de organização, mas não dá abertura para que haja participação da comunidade escolar nos processos decisórios da escola.

As falas dos sujeitos revelaram também que a forma de provimento para o cargo do diretor que possibilita a participação de todos no processo de escolha de seus diretores é a eleição, e que a indicação obriga o diretor a ter uma atitude maior de obediência e submissão para com aquele que o indicou para o cargo. No entanto, sendo indicado ou eleito, o diretor, para que possa se manter no cargo, precisa cumprir as determinações da SEMEC, revelando que não é interessante para a Secretaria que as escolas desenvolvam autonomia própria. É sempre uma autonomia limitada e assistida.

Dessa forma, considerando o conjunto das falas dos sujeitos entrevistados, que foram analisados nesta seção, é possível constatar que nas duas escolas pesquisadas a atuação das diretoras revela que a diretora da escola Alfa tem se esforçado para promover o desenvolvimento da gestão democrática, estimulando a participação, embora ainda careça do envolvimento de todas as pessoas que fazem parte da escola, e a diretora da escola Beta, embora tenha conhecimento dos elementos necessários para o desenvolvimento da gestão democrática, vem trabalhando de forma centralizada compartilhando as decisões apenas com a coordenação pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta tese, analisei a gestão escolar na atuação dos diretores em duas escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém – PA. Com foco na gestão democrática, parti da hipótese de que a atuação do diretor alinhada ao trabalho coletivo e participativo pode contribuir para o desenvolvimento da gestão democrática no ambiente escolar, apesar do enfrentamento das contradições dos contextos local e nacional. Dessa forma, nesta pesquisa, procurei encontrar respostas para os seguintes questionamentos: como se configura a atuação do diretor escolar na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém – PA? Como é caracterizada a atuação do diretor escolar ao desenvolver a gestão nas escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém? Quais as implicações das políticas partidárias na atuação do diretor escolar? A prática dos diretores reflete os princípios da gestão democrática?

Para encontrar respostas para estas questões, formulei os seguintes objetivos: (i) analisar como se configura a atuação do diretor na gestão das escolas públicas de ensino fundamental no município de Belém-PA; (ii) verificar como se desenvolve a gestão em duas escolas públicas da rede municipal de ensino fundamental no município de Belém. (iii) identificar os ordenamentos político partidários que orientam a atuação do diretor escolar; (iv) caracterizar a atuação dos diretores escolares da rede pública municipal de Belém; (v) identificar as formas de participação desenvolvidas pelo diretor escolar e como elas se materializam no ambiente escolar.

O recorte temporal da pesquisa situou-se no período entre os anos de 2013 a 2020, devido ao fato de que no ano de 2013 foi organizado pela Secretaria de Educação de Belém o processo eleitoral para escolha dos diretores das escolas municipais de ensino fundamental, ano do início da gestão do prefeito Zenaldo Coutinho (PSDB), que permaneceu como prefeito por 8 anos, de 2013 a 2020. O interesse em investigar esse período foi de poder verificar quais foram os desdobramentos e os impactos nas escolas por conta das eleições para diretores, que ocorreu em 2013; quais diretores eleitos permaneceram até 2020 e porque permaneceram e como se deu a atuação dos diretores indicados que foram designados para as escolas que não realizaram eleição. Por conta das restrições impostas pela pandemia da Covid 19, a aplicação dos questionários e as entrevistas foram finalizadas nas Escolas Alfa e Beta no ano de 2021.

Para fundamentar a pesquisa, transitei por discussões em torno do desenvolvimento do Estado capitalista e os reflexos na gestão pública. Fazendo uso da literatura marxiana e marxista, analisei as influências do modo de produção capitalista para o desenvolvimento do

Estado, com destaque para a teoria de Jonh Maynarde Keynes acerca da intervenção direta do Estado na economia, o modelo fordista de produção e, com base nos escritos de Friedrich Hayek, a ascensão do neoliberalismo com a tese de que era o Estado que estava em crise e não o modelo capitalista, o que fez com que houvesse uma reconfiguração do Estado patrocinada pelos organismos internacionais como FMI e Banco Mundial liderados pelos países mais ricos do mundo. Assim, tais países, como os EUA, passam a direcionar nos anos 1990, principalmente a partir do Consenso de Washington, em 1989, as políticas internas dos países em desenvolvimento, particularmente da América Latina, onde muitos países, como o Brasil, encontravam-se emergindo de modelos políticos autoritários.

Seguindo a tendência mundial, a partir da década de 1990, o Brasil foi palco de um amplo processo de reforma do Estado e de suas políticas, principalmente no âmbito da administração pública, na dimensão-gestão, inserindo elementos da gestão gerencial fundamentada na perspectiva neoliberal da eficiência como princípio da administração pública. Esse processo teve influência no campo das políticas educacionais, imprimindo um conjunto de reformas com foco na implantação de diretrizes e políticas para democratizar os sistemas de ensino e a gestão da Educação Básica. Como um marco deste processo, em meio a um debate intenso no contexto da correlação de forças entre a gestão gerencial e a gestão democrática, esta defendida pelos movimentos sociais, especialmente pelo Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública, e aquela defendida pelo mercado, garantiu-se a inserção de princípios democráticos para a gestão do ensino público tanto na CF como em outros instrumentos legais, como a atual LDBEN 9394/96 e o atual PNE (2014-2024).

Esses documentos legais legitimam a proposta de gestão democrática em nível escolar, seus princípios e mecanismos de participação, hoje institucionalizados nos espaços públicos educativos. Tal processo de reforma teve desdobramentos nos Estados e municípios brasileiros, que foram orientados a elaborar o seu Plano de educação, contemplando diretrizes e metas de gestão democrática participativa, conforme aconteceu no Estado do Pará e no Município de Belém.

Considerando que a gestão democrática foi instituída como princípio para a gestão pública escolar, fiz uma análise sobre as concepções teóricas da democracia, começando pelo conceito etimológico da palavra democracia e o desenvolvimento deste conceito a partir das teorias das formas de governo. A partir desta análise, constatei que a compreensão da democracia está diretamente relacionada a diferentes concepções de mundo, dentre as quais as duas principais são a liberal democracia e a concepção marxista de democracia.

Dentro desta perspectiva, elaborei uma síntese dos principais autores que sustentam as concepções liberais da democracia (Weber, Schumpeter, Dahl e Bobbio) e os principais autores da concepção marxista de democracia (Marx, Engels e Gramsci). Esta análise revelou que as contribuições teóricas marxiana e marxista constituem a base da democracia participativa, sendo essa concepção de democracia que está consubstanciada na proposta da gestão democrática, legitimada como princípio norteador da política educacional no Brasil. Tomando como base os princípios da gestão democrática, analisei os mecanismos que promovem a participação na gestão das escolas públicas legalmente instituídos que foram: o Projeto Político Pedagógico, o Conselho Escolar, o Conselho de Classe e o grêmio estudantil.

Partindo da compreensão de que a materialização da democracia participativa requer o esforço e o engajamento daqueles que compõem a escola pública e a conhecem por dentro, analisei o papel do diretor escolar a partir da natureza da sua função que possui caráter político e, como consequência disto, tem a sua atuação simultaneamente ligada ao Estado, como representante deste. Dentro desta perspectiva, a figura do diretor escolar atualmente no Brasil tem ganhado destaque devido ao avanço das políticas neoliberais que, alinhada aos organismos internacionais, por meio da Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, documento elaborado pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), tem como objetivo fornecer parâmetros para os diversos aspectos da política de gestão das escolas, entre eles a qualificação, a formação e o desenvolvimento dos diretores. Este documento tem sido duramente criticado por estar diretamente vinculado à perspectiva gerencial de conceber a escola como uma empresa e ao diretor é atribuída uma centralidade que fere o princípio da gestão democrática.

Tendo como base a necessidade de redefinição das relações de poder dentro das escolas, analisei as formas de provimento para o cargo de diretor, entre a indicação e o concurso público, a eleição direta é a forma mais democrática para a escolha dos diretores escolares, embora legalmente todos precisem ser nomeados pelas autoridades competentes.

Esta investigação evidenciou a forte influência das políticas neoliberais que condicionam e determinam como deve ser a atuação do diretor escolar. No caso do município de Belém – PA, a análise da política do Sistema Municipal de Educação para o diretor escolar revelou estar alinhada com os dispositivos legais da política nacional e, embora façam destaque para a gestão democrática, é perceptível a inserção de elementos característicos da gestão gerencial principalmente no que se refere a seleção dos diretores para participar do processo eletivo, priorizando critérios técnicos de mérito e desempenho, depositando sobre os

diretores expectativas cada vez mais semelhantes ou idênticos ao modo de considerar o típico diretor da empresa capitalista.

No que se refere à atuação dos diretores, na gestão das escolas públicas de ensino fundamental, a interpretação das falas permitiu constatar que os entrevistados nas duas escolas pesquisadas (ALFA e BETA) compreendem a atuação das diretoras mais voltada para a decodificação das orientações da SEMEC, procurando adequar estas orientações (determinações) ao ambiente escolar de modo que seja aceito pelo maior número de pessoas que fazem parte da escola.

A característica da gestão evidenciada nas falas é uma gestão compartilhada com a coordenação pedagógica apenas, onde são discutidas as decisões. Depois, tais decisões são repassadas para os professores. Embora a maioria dos entrevistados tenham afirmado que nas suas escolas exista uma gestão democrática, essa gestão não conta com a participação de todos os sujeitos que fazem parte do ambiente escolar. Em alguns casos, a participação se dá apenas em decisões pontuais e a perspectiva de participação revelada tanto nas falas das diretoras quanto na dos demais entrevistados não é a participação que envolve compartilhamento de poder e divisão de responsabilidades, mas, sim, participação na tomada de decisões do que já foi decidido anteriormente sem discussão, sem apresentação de outras propostas.

Quanto à influência político-partidária na atuação do diretor escolar, as falas dos entrevistados demonstraram que independente da forma como o diretor chegou ao cargo, seja por eleição ou por indicação, não tem como fugir deste tipo de influência, pois ela se materializa não somente no ato do diretor ter sido indicado para o cargo por determinado padrinho político, mas, também, por meio dos ordenamentos da SEMEC, que tem uma gestão político partidária e grande parte das suas ações procuram beneficiar o partido que está no comando da prefeitura.

Sendo assim, as políticas voltadas para as escolas públicas de ensino fundamental desenvolvidas pela SEMEC no município de Belém – PA são partidárias e o diretor para permanecer no cargo precisa se adequar e procurar não contrariar nenhuma destas orientações, pois corre o risco de perder o cargo. Diante desta constatação, ficou evidenciado também que as escolas não possuem autonomia plena para o desenvolvimento de ações e tomada de decisões. O que existe é uma autonomia relativa, controlada e direcionada pela SEMEC, que determina como a escola deve caminhar e quais ações podem realizar.

Em relação aos mecanismos de participação, as falas dos entrevistados apontaram a atuação do Conselho Escolar numa participação mais voltada para a administração e prestação

de contas dos recursos recebidos, não havendo uma participação mais efetiva na gestão da escola, a não ser em situações específicas como foi o caso da intervenção por conta dos casos meningite na escola Alfa. Não ficou evidenciada nenhuma mobilização por parte da direção das escolas investigadas para que haja uma participação mais efetiva do CE na partilha de poder e no compartilhamento das responsabilidades na gestão das escolas.

Embora o Projeto Político Pedagógico seja um documento que exige a participação da comunidade escolar para a sua elaboração e atualização, nas escolas Alfa e Beta, apesar destes documentos se encontrarem em processo de atualização, não tem contado com a participação de toda a comunidade escolar e alguns dos entrevistados demonstraram desconhecer por completo este documento revelando que o PPP é tratado apenas com um documento pedagógico, e não como um instrumento de promoção da gestão democrática na escola. A pesquisa de campo revelou também que nas escolas investigadas não existem outros mecanismos de participação como o Grêmios Estudantil e Associação de Pais.

Considerando a transparência na prestação de contas dos recursos recebidos pelas escolas como um elemento importante para o desenvolvimento da gestão democrática, as falas dos entrevistados revelaram que essa prestação é mais frequente com os recursos recebidos pelo Conselho Escolar e se dá apenas para os membros do CE, demonstrando que não há uma divulgação mais ampla dentro da escola do recebimento e nem envolvimento de todos nas decisões sobre a utilização destes recursos. Já quanto aos recursos recebidos pela SEMEC, também não é feita uma prestação de contas de forma ampla. Além disso, muitos dos entrevistados demonstraram desconhecer os valores e formas de utilização destes recursos.

A investigação revelou também que embora as diretoras tenham participado de formações promovidas pela SEMEC, estas formações não trabalharam o desenvolvimento da gestão democrática. Focavam apenas em aspectos técnicos e administrativos necessários para o trabalho do diretor. Apesar de ter ficado evidente o esforço por parte das diretoras para que a gestão democrática materialize-se nas escolas investigadas, constatei que falta conhecimento mais aprofundado dos elementos que caracterizam a gestão democrática não só por parte das diretoras, mas também por parte dos demais entrevistados.

É preciso compreender melhor em que consiste a participação na gestão. Acredito que esta foi a categoria que mais demonstrou falta de conhecimento por parte dos entrevistados: a que buscou identificar quais os elementos essenciais para uma participação que promova o desenvolvimento da democracia na escola e como envolver as pessoas neste processo de forma consciente e ativa, promovendo debate, discutindo ideias e, assim, aprofundando conhecimentos sobre a gestão democrática. As falas dos entrevistados revelaram também que

estes acreditam existir gestão democrática nas escolas pelo fato das diretoras realizarem reuniões ou simplesmente porque estas diretoras se mostram acessíveis. Mais uma evidência que o tema gestão democrática precisa ser pauta de estudos, debates e discussões coletivas dentro das escolas.

Diante destas constatações, finalizo esta tese afirmando que a atuação do diretor escolar entre os anos de 2013 até 2020 apresentou experiências democráticas e participativas em desenvolvimento, apesar das determinações autoritárias da SEMEC. A linha de atuação que ficou evidente foi uma mais voltada para o envolvimento das pessoas no trabalho, promovendo a participação na tomada de decisões, e a outra voltada para uma atuação mais centralizada, focada em manter a escola organizada contando com a participação apenas da coordenação pedagógica na tomada de decisões. Em ambas as escolas, a participação da comunidade externa ainda é bastante incipiente e precisa de mais estímulos e oportunidades para a sua materialização de forma mais concreta.

Dessa forma, embora este estudo não possa ser generalizado, ele confirma a hipótese levantada pois sinaliza que a atuação do diretor pode promover práticas democráticas no cotidiano da gestão da escola pública, construídas e reconstruídas no movimento contraditório, envolvendo todos os que compõem e fazem parte da escola.

Considero relevante que as experiências de atuação do diretor escolar que promove gestão democrática, apesar de incipientes e minoritárias, devem ser pesquisadas, publicizadas e reveladas para que, assim, possamos ampliar a visibilidade destas experiências e influenciar outros diretores a reverem a sua atuação priorizando ações mais democráticas no âmbito da escola pública. Espero com esta tese, também, contribuir com o debate social e acadêmico sobre as políticas públicas educacionais de gestão e seus rebates na atuação do diretor escolar, na direção da efetivação de processos de democratização das relações de poder.

REFERÊNCIAS

ABRANCHES, Mônica. **Colegiado escolar: espaço de participação da comunidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

ABRUCIO, Fernando Luiz; LOUREIRO, Maria Rita. **Finanças públicas, democracia e accountability**. In: ARVATE, Paulo Roberto; BIDERMAN, Ciro. **Economia do Setor Público no Brasil**. Rio de Janeiro: Elsevier/Campus, 2004.

_____. **O Estado numa era de reformas: os anos FHC**. Brasília: 2002. (Coleção Gestão Pública)

_____. Os avanços e os dilemas do modelo pós-burocrático: a reforma da administração pública à luz da experiência internacional recente. In: BRESSER PEREIRA, L. C.; SPINK, P. (Orgs.). **Reforma do estado e administração pública gerencial**. 6 ed. São Paulo: FGV, 2005.

ADRIÃO, Theresa; CAMARGO, Rubens Barbosa de. A gestão democrática na Constituição Federal de 1988. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação**. São Paulo: Xamã, 2007.

AGUIAR, Maria da Conceição C. de. Gestão Democrática, elementos conceituais e democratização do acesso, permanência e sucesso escolar. In: MACHADO, Laêda B., SANTIAGO, Eliete (orgs). **Políticas e gestão da educação básica**. – 2. ed. Recife: ed. Universitária da UFPE, 2012.

AGUIAR, Márcia Angela S. **Políticas de educação em questão: retrocessos, desafios e perspectivas**, Revista Retratos da Escola, Brasília, v. 14, n. 30, p. 619-621, set./dez. 2020. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde> (acesso em 27/12/2021).

ALFA, Escola. **Projeto Político Pedagógico**. Belém, 2018.

ALONSO, Katia Morosov e MONTEIRO, Tereza Leones. **O Gestor Escolar e a Gestão Democrática: papéis e desafios**. Revista de Educação Pública Cuiabá, v. 18, n. 38, p. 519-531, set./dez. 2009. Disponível em:

<http://periodicoscientificos.ufmt.br/index.php/educacaopublica/article/view/395>
(acesso em 22/10/2020)

ALVES, Antonio Sousa. **As Parcerias Público/Privadas e as Feições da Gestão Gerencial Na Educação**. 2015. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2015. Disponível em:<http://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/ANTONIOFINAL.pdf> (acesso em 20/10/2020)

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (Org.). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANFOPE - Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação. **Boletim ANFOPE**, n.2, v.31, 2021. Disponível em:

<http://www.anfope.org.br/wp-content/uploads/2021/06/BOLETIM-02-2021.pdf> (acesso em 27/12/2021).

AKKARI, Abdeljalil. **A agenda internacional para educação 2030: consenso “frágil” ou instrumento de mobilização dos atores da educação no século XXI?** Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 17, n. 53, 2017. Disponível em:

<https://periodicos.pucpr.br/dialogoeducacional/article/view/8495#:~:text=Neste%20artigo%20C%20analisaremos%20as%20quest%C3%B5es,para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20em%202030.&text=Vamos%20destacar%20a%20onipresen%C3%A7a%20de,prevalece%20sobre%20a%20an%C3%A1lise%20%C3%BAcida>. (acesso em 30/12/2021).

ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação. **Posicionamento da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae) sobre o documento Matriz Nacional de Competências do Diretor Escolar**, 2021. Disponível em:

<https://anpae.org.br/website/noticias/529-matriz-nacional-de-competencias-do-diretor-escolar> (acesso em 27/12/2021).

ARAÚJO, Maria Auxiliadora Mauês de Lima, e LIMA, Francisco Williams Campos. Para que serve o trabalho do gestor na escola pública contemporânea. In: SANTOS, Terezinha Andrade Monteiro dos (Org.). **Diálogos sobre a Educação Básica**, Curitiba: CRV, 2018.

BARBOSA, Fernanda Miranda. **Do legal ao real nas eleições para diretores escolares no município de Salinópolis-Pa no período de 2009 a 2015**. 2019. Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em:

http://www.ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/DISSERTACOES_2017/Fernanda%20Barbosa%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf (acesso em 10/12/2020)

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROSO, João. **O Estado, a educação e a regulação das políticas públicas**. Revista Educação e Sociedade. Campinas, v. 26, n.92, p.725-751, 2005.

_____. O reforço da autonomia das escolas e a flexibilização da gestão escolar em Portugal. In: FERREIRA, N.S.C. (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BEHRING, Elaine Rosseti; BOSCHETTI, Ivanette. **Capitalismo em crise**. Política Social e direita. São Paulo: Cortez, 2010.

BELÉM (PA). Secretaria Municipal de Educação. **Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental Ciclos I e II**. Belém: SEMEC, 2012.

_____. **Decreto n. 78.330/2013 - PMB**, de 27 de dezembro de 2013. Designação dos servidores listados no Anexo Único deste Decreto, para responder pelos expedientes das respectivas Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel> (acesso em 10/01/2022)

_____. **Decreto n. 78.331/2013 - PMB**, de 27 de dezembro de 2013. Nomeia para servidores para exercer o cargo em comissão de Diretor de Unidade Escolar – DAS-201.7. Disponível em: <https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel> (acesso em 10/01/2022)

_____. **Decreto n. 78.332/2013 – PMB**. A nomeação das servidoras abaixo listadas, para exercer o cargo em comissão de Diretor de Unidade de Desenvolvimento Sustentável – DAS-201.8, das respectivas Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel> (acesso em 10/01/2022).

_____. **Decreto n 91.176/2018 – PMB**, de 07 de maio de 2018. Designação dos servidores listados no Anexo Único deste Decreto, para responder pelos expedientes das respectivas Unidades Escolares da Secretaria Municipal de Educação, a 01 de maio de 2018. Disponível em: <https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel> (acesso em 12/01/2022).

_____. **Lei Orgânica do município de Belém de**, 30 de março de 1990. Disponível em: <http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/paginas/lom.html>. (acesso em 15/02/2021)

_____. **Lei Ordinária n. 7.528**, de 5 de agosto de 1991. Dispõe sobre o Estatuto do Magistério do Município de Belém. Belém (PA), 1991. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/semaj/app/Sistema/view_lei.php?lei=7528&ano=1991&tipo=1 (acesso em 15/01/2021)

_____. **Lei n. 7.722**, de 7 de junho de 1994. Dispõe sobre o sistema municipal de educação. Belém (PA), 1994. Disponível em: <http://cmbelem.jusbrasil.com.br/legislacao/582746/lei-7722-94>. (acesso em 15/01/2021)

_____. **Portaria nº 2145/2013/GABS/SEMEC**, de 23 de outubro de 2013, dispõe sobre o processo de eleição dos diretores das escolas da Rede Municipal de Educação. Disponível em: <https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel> (acesso em 10/01/2021)

_____. **Portaria nº 2233/2013- GABS**, de 12 de novembro de 2013. divulga a relação nominal dos candidatos habilitados na 1ª Etapa do Processo de Eleição dos Diretores das Escolas Municipais da Rede Municipal de Educação, por escola. Disponível em: <https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel> (acesso em 10/01/2021)

_____. **Portaria n. 3.751/2013 – PMB**, de 27 de dezembro de 2013. Submete ao regime de Tempo Integral, no percentual de 50% (cinquenta por cento) sobre seus vencimentos, os servidores listados no Anexo Único desta Portaria, lotados na Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel> (acesso em 11/01/2022)

_____. **Portaria nº 650/2006-PMB**, de 30 de março de 2006. Designar os servidores da Secretaria Municipal de Educação, para responderem pelos expedientes das Unidades Municipais de Ensino Fundamental. Disponível em: <https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel> (acesso em 11/01/2022).

_____. **Portaria nº. 2.182/2012 – PMB**, 04 de julho de 2012. Prorroga o mandato dos servidores designados para responderem pela Diretoria das Unidades, abaixo relacionadas, da Secretaria Municipal de Educação, pelo período de 02 de maio á 31 de dezembro de 2012. Disponível em: <https://sistemas.belem.pa.gov.br/diario/painel> (acesso em 11/01/2022).

_____. **Lei n. 8.655**, de 30 de julho de 2008. Dispõe sobre o Plano Diretor do Município de Belém, e dá outras providências. Belém (PA), 2008. Disponível em: http://www.belem.pa.gov.br/planodiretor/Plano_diretor_atual/Lei_N865508_plano_diretor.pdf (acesso em 15/01/2021)

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório da Gestão – RAG**, da Diretoria de Educação – DIED. Período de 2013 a 2020.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Relatório de Gestão de 2013 a 2020**. Diretoria de Educação, Coordenação do Ensino Fundamental – COEF. 2017.

_____. Secretaria Municipal de Educação. **Formação continuada de Gestores Escolares**. Diretoria de Educação, 2020.

_____. **Resolução nº. 34 – CME, de 03 de dezembro de 2014**. Estabelece normas para a estruturação, composição e eleição dos Conselhos Escolares da Rede Municipal de Educação de Belém. Disponível em: <http://cmebelem.com.br/resolucoes-2014/> (acesso em 20/07/2021).

_____. **Resolução nº 02 – CME, de 24 de agosto de 2016**. Altera dispositivos da Resolução nº 34, de 3 de dezembro de 2014. Disponível em: <http://cmebelem.com.br/category/resolucoes/> (acesso em 20/07/2021).

_____. **Resolução CMEB n. 038/2008**, de 29 de dezembro de 2008. Dispõe sobre a organização da educação básica: educação infantil ensino fundamental e médio no Sistema Municipal de Ensino de Belém e dá outras providências. Belém (PA), 2008. Conselho Municipal de Educação de Belém (CME). Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Res.-38_2008.pdf (acesso em 03/01/2022).

_____. **Resolução CMEB n. 020/2011**, de 25 de maio de 2011. Estabelece diretrizes para a oferta de educação de jovens e adultos em nível de ensino fundamental na rede de escolas públicas municipais de Belém/PA. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2015/08/Res.20_11.pdf (acesso em 03/01/2022).

_____. **Resolução n. 30 – CME** de 22 de dezembro de 2020. Aprova o calendário letivo 2020 das escolas da Rede Municipal de Ensino de Belém. Disponível em: http://cmebelem.com.br/wp-content/uploads/2021/01/res30_20.pdf (acesso em 12/01/2022).

_____. **Lei n. 9.129**, de 24 de junho de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação (PME). Belém (PA), 2015. Conselho Municipal de Educação de Belém (CME). Disponível em: <http://cmebelem.com.br/wpcontent/uploads/2015/08/regimento1.pdf> (acesso em 11/01/2021)

BETA, Escola. **Projeto Político Pedagógico**. Belém, 2015.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade: para uma teoria geral da política**. tradução Marco Aurélio Nogueira. 14ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007

_____. **O futuro da democracia: uma defesa das regras do jogo**. São Paulo: Paz e Terra, 1986

_____. **Liberalismo e democracia**. São Paulo: Brasiliense, 2000.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação: Uma introdução à teoria e aos métodos**. 4 ed. Porto: Porto, 1994.

BORDE, Amanda Moreira e BERNADO, Elisângela da Silva. **Uma Análise da Gestão Democrática da Educação em Tempo Integral no Brasil: Foco nos Planos Nacional de Educação**. EDUCERE, XII Congresso Nacional de Educação, V Seminário Internacional sobre Profissionalização Docente -SIPD, Catedra -UNESCO, PUC, Paraná, 2015. Disponível em:

https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17929_7827.pdf (acesso em 12/01/2021)

_____. **PNE 2014-2024: uma reflexão sobre a meta 19 e os desafios da gestão Democrática**. Revista Educação e Cultura Contemporânea, v.13, nº 33, 2016. Disponível em: <http://periodicos.estacio.br/index.php/reeduc/article/view/2459/1293> (acesso em 12/01/2021)

BORDIGNON, G. e GRACINDO, R. V. Gestão da educação: o município e a escola. In: FERREIRA, N. S. C. e AGUIAR, M. A. da S. (orgs.): **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. S. Paulo: Cortez, 2000.

BORTOLINE, Jairo César. **O Papel do Diretor na Gestão Democrática: Desafios e Possibilidades na Prática da Gestão Escolar**. Interletras, volume 3, Edição número 17, abril 2013/ setembro.2013. Disponível em:

https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CB0QFjAAahUKEwiGu6b9_LIAhUGLSYKHbZFCV&url=http%3A%2F%2Fwww.unigran.br%2Finterletras%2Fed_antiores%2Fn17%2Fconteudo%2Fartigos%2F12.docx&usq=AFQjCNGsqFs cyw9UAocxRnX03MjQDIgKg&sig2=0GqjPH1vV4akJ2hxDSZs1A&cad=rja (acesso em 20/10/2020)

BOVERO, Michelangelo. **Contra o Governo dos Piores – uma Gramática da Democracia**. Rio de Janeiro: Campus, 2002. Disponível em:

<https://pt.scribd.com/doc/164319295/BOVERO-Michelangelo-Contra-o-Governo-dos-Piores-Uma-Gramatica-da-Democracia> (acesso em 10/06/2021)

BUENO, Francisco da Silveira. **Minidicionário da Língua Portuguesa**. Ed. FTDA. São Paulo, 2000.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília. Senado Federal. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm (acesso em 12/10/2020)

_____. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília: Presidência da República, Câmara da Reforma do Estado, Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, novembro, 1995. Disponível em:

<http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> (acesso em 12/11/2020)

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. nº 9394 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm (acesso em 10/01/2021)

_____. **Emenda Constitucional nº 19**, de 04 de junho de 1998. Brasília, DF, 04/06/1998. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc19.htm (acesso em 10/12/2020)

_____. **Emenda Constitucional nº 33**, de novembro de 2010. Brasília, DF, 03/11/2010a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Projetos/EXPMOTIV/MEC/2010/33.htm (acesso em 12/01/2021)

_____. **Mensagem nº 701**, de 15 de dezembro de 2010. Brasília, DF. 15/12/2010b. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=node01f1v24szqi4me1ghhj5xqfhgcf630528.node0?codteor=831426&filename=MSC+701/2010+%3D%3E+P+L+8035/2010 (acesso em 12/01/2021)

_____. **Projeto de Lei n. 8.035 de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Transformada na Lei Ordinária n. 13.005/2014. Brasília, DF. Brasil, 2010c. Disponível em: <http://www.camara.gov.br/sileg/integras/831421.pdf>. (acesso em 13/01/2021)

_____. **Plano Nacional de Educação**, Lei nº 10.172/2001, de 09 de janeiro de 2001, Diário Oficial da União. Brasília – DF, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm (acesso em 13/01/2021)

_____. **Lei n. 13.005** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação, Brasília, DF, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. (acesso em 13/01/2021)

_____. **Lei nº 14.040**, de 18 de agosto de 2020. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/lei-n-14.040-de-18-de-agosto-de-2020-272981525> (acesso em 12/01/2022).

_____. Ministério da Educação. **Conselhos Escolares: uma estratégia de Gestão Democrática da Educação Pública**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Consescol/ce_gen.pdf (acesso em 21/07/2021).

_____. **Lei nº 7.398, de 4 de novembro de 1985**. Dispõe sobre a organização de entidades representativas dos estudantes de 1º e 2º graus e dá outras providências. **Planalto**, 1985. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/17398.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%207.398%2C%20DE%204%20DE%20NOVEMBRO%20DE%201985.&text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20organiza%C3%A7%C3%A3o%20de,graus%20e%20d%C3%A1%20outras%20pravid%C3%AAs. (acesso em 20/07/2021).

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. **Reforma Gerencial e Legitimação do Estado Social**, Rio de Janeiro, Revista de Administração Pública, 51(1), p. 147-156, jan.-fev. 2017, Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rap/v51n1/0034-7612-rap-51-01-00147.pdf> (acesso em 19/08/2020)

_____. **Construindo o Estado Republicano: democracia e reforma da gestão pública**. Maria Cristina Godoy (Trad.). Rio de Janeiro: FGV, 2009.

_____. Gestão do setor público: estratégia e estrutura para um novo estado. In: BRESSER PEREIRA, Luis Carlos; SPINK, Peter (Org.). **Reforma do Estado e Administração Pública gerencial**. 7. ed. Rio de Janeiro: FGV, 2005

_____. **A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle**. Brasília: Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, 1997. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/MARE/CadernosMare/CADERNO01.pdf> (acesso em 01/12/2020)

Carvalho, José Murilo de. **Mandonismo, Coronelismo, Clientelismo: Uma Discussão Conceitual**. Dados [online]. 1997, v. 40, n. 2 [Acessado 22 Julho 2021], Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0011-52581997000200003>.

CASTRO, Marta Luz Sisson de, WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Projeto político-pedagógico como instrumento de autonomia nas redes municipais de ensino público**. Perspectiva [online]. 2005, vol.23, n.01, pp. 191-221. ISSN 0102-5473. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rp/v23n01/v23n01a10.pdf> (acesso 06/02/2021)

CNE – Conselho Nacional de Educação/ MEC – Ministério da Educação. Minuta de Projeto de Resolução MEC/CNE. **Institui Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar, para Gestão de Qualidade da Educação**. Processos n. 23000.030224/2020-01 e 23001.000018/2006-09, 2021. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=172851-parecer-resolucao-cne-matriz-competencias-diretor-escolar-2&category_slug=marco-2021-pdf&Itemid=30192 (acesso em 28/12/2021).

COELHO, M. S. C. Gestão Democrática e direção das escolas: nomeação e eleição no governo democrático popular. In: COELHO, M. C. S. (org) **A estrela de várias pontas: o debate inicial sobre políticas sociais no Pará**. Belém: Pakatatu, 2009

COSTA, Gustavo Pereira da. **Heranças patrimonialistas, (dis)funções burocráticas, práticas gerenciais e os novos arranjos do Estado em rede: entendendo a configuração atual da administração pública brasileira**. Tese (doutorado) – Escola Brasileira de Administração Pública e de Empresas, Centro de Formação Acadêmica e Pesquisa. Rio de Janeiro, 2012. Disponível em: <http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/9976> (acesso em 12/12/2020).

COUTINHO, Carlos Nelson. **A democracia como valor universal: notas sobre a questão democrática no Brasil**. São Paulo: Ciências Humanas, 1980.

CHESNAIS, François. **A mundialização do capital**. São Paulo, Xamã, 1996.

CRESTANI, Dinamir Antônio e OLIVEIRA Celmar. **Que tipo de estado de bem-estar social é este?** Rev. Elet. Cient. UERGS, v.4, n. 2 (Número Especial), p. 299-319, 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/325200285_Que_tipo_de_estado_de_bem-estar_social_e_este (Acesso em 20/11/2020)

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão Democrática dos sistemas Públicos de Ensino. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora Monteiro (org.). **Gestão Educacional: Novos olhares Novas abordagens**. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2000

_____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBP AE)**, Anpae, v. 23, n. 3, p. 483-495, set./dez. 2007. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/19144/11145>. (acesso em 28/01/2022).

DAHL, Robert A. **Poliarquia: participação e oposição**. São Paulo: Edusp, 2005.

DOURADO, Luiz Fernandes. A escolha de dirigentes escolares: políticas e gestão da educação no Brasil. In: FERREIRA, Naura S. Carapeto (Org.). **Gestão democrática da educação: atuais tendências, novos desafios**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

DRABACH, Nadia Pedrotti, **As mudanças na concepção da gestão pública e sua influência no perfil do gestor e da gestão escolar no Brasil**. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Paraná. Curitiba, 2013. Disponível em:

<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/30427/R%20-%20D%20%20NADIA%20PEDROTTI%20DRABACH.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (acesso em 10/11/2019)

DUARTE, Rosália. Pesquisa Qualitativa: reflexões sobre o trabalho de campo. In: **Cadernos de Pesquisa**. Rio de Janeiro, n. 115, p. 139-154, mar., 2002. Disponível em:

<https://www.semanticscholar.org/paper/Pesquisa-qualitativa%3A-reflex%C3%B5es-sobre-o-trabalho-de-Duarte/c3cf534fc5f14c048a147113454f3ba73871769a> (acesso em 20/08/2021).

_____. **Entrevistas em pesquisa qualitativas**. In: Educar, UPFR, Curitiba, n. 24, 2004. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/er/a/QPr8CLHy4XhdJsChj7YW7jh/abstract/?lang=pt> (acesso em 20/08/2021).

ENGELS, Friedrich. Princípios básicos do comunismo. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Obras escolhidas**. Lisboa: Edições Progresso, 1982.

FERLIE, Ewan et al. **The new public management in action**. Oxford: Oxford: University Press, 1996.

FERNANDES, Florestan. **Nova República**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985

FERREIRA, Caio M. **Crise e reforma do Estado: uma questão de cidadania e valorização do servidor**. Revista do Serviço Público, Brasília, ano 47, v. 120, n. 3, p. 5-33, set./dez. 1996.

Disponível em:

<https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/394/400> (acesso em 07/08/2020)

FERREIRA, Naura. S.C. e AGUIAR, Márcia A. da S. (orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2000.

FIGARO, Roseli. **O mundo do trabalho e as organizações: abordagens discursivas de diferentes significados**. Organicom, Ano 5, Número 9, 2008. Disponível em:

<https://www.revistas.usp.br/organicom/article/view/138986/134334> (acesso em 11/07/2021)

FIGUEIREDO, V. S.; SANTOS, W. J. L. Transparência e controle social na administração pública. **Temas de Administração Pública**, v. 8, n. 1, p. 1-20, 2013 Disponível em:

<https://www.fclar.unesp.br/Home/Departamentos/AdministracaoPublica/RevistaTemasdeAdministracaoPublica/vanuza-da-silva-figueiredo.pdf> (acesso em 27/01/2022).

FIORI, José L. Neoliberalismo e políticas públicas. In: _____. **Os moedeiros falsos**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FRIEDMAN, Milton. **Capitalismo e Liberdade**. Rio de Janeiro, Record, 1984. Disponível em:

<http://www2.fct.unesp.br/docentes/geo/bernardo/BIBLIOGRAFIA%20DISCIPLINAS%20POSGRADUACAO/MILTON%20FRIEDMAN/Capitalismo%20e%20Liberdade%20-%20Milton%20Friedman.pdf> (acesso em 20/03/2018)

FRIGOTTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do capitalismo real**. 6ª ed. São Paulo: Cortez, 2010b.

_____. **Os circuitos da história e o balanço da educação no Brasil na primeira década do século XXI**. Revista Educação Brasileira, vol 16, nº46, jan/abr, 2011. Disponível em:

<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v16n46/v16n46a13> (acesso em 10/11/2020)

_____, G. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. In: FAZENDA, I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2010a.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; e RAMOS, Marise Nogueira (Orgs.) **Ensino Médio integrado: concepção e contradições**. 3ª ed. São Paulo: Editora Cortez, 2012.

GADOTTI, Moacir. **Qualidade na Educação: Uma Nova Abordagem**. Congresso de Educação Básica na aprendizagem – COEB, Rede Municipal de Ensino de Florianópolis, 2013. Disponível em:

https://www.pmf.sc.gov.br/arquivos/arquivos/pdf/14_02_2013_16.22.16.85d3681692786726a2c7daa4389040f.pdf (acesso em 08/02/2022).

_____; ROMÃO, J.E. Escola Cidadã a hora da sociedade. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J.E. (orgs.). **Autonomia da Escola: princípios e propostas**. 2. Ed. São Paulo; Cortez, 2012.

GATTI, B. A. **A construção da pesquisa em educação no Brasil**. 3. ed. Brasília, DF: Liber Livro, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de Pesquisa Social**. 6ª edição. São Paulo-SP: Atlas, 2008.

GOCH, Greice Jurema de Freitas e COLARES, Maria Lília Imbiriba Sousa. Políticas Educacionais a Partir da Reforma do Estado: análise dos programas e projetos. In: SOUSA K. C. S, CARVALHO, F. O. M, CARDOZO, M. J. P. B. **Gestão e coordenação dos processos formativos em tempos de crise** [recurso eletrônico], São Luís: EDUFMA, 2020. Disponível em:

http://www.gegfopeb.com.br/wpcontent/uploads/2020/10/LIVRO_GESTAO_E_COORDENACAO_DOS_PROCESSOS_FORMATIVOS.pdf (acesso em 20/12/2020)

GOIS, Juliana Carla da Silva. **Crise Capitalista e as Configurações do Estado Neoliberal na Contemporaneidade. VIII Jornada Internacional de Políticas Públicas. Universidade Federal do Maranhão; Centro de Ciências Humanas; Programa de Pós Graduação em Políticas Públicas, 25 a 27 de agosto de 2017. Disponível em:**

<http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2017/pdfs/eixo3/crisecapitalistaeasconfiguracoesdoestadoneoliberalnacontemporeidade.pdf> (acesso em 07/08/2020)

GOMES, Albiane Oliveira. Modernização da Gestão Escolar e Qualidade da Educação: o plano de desenvolvimento da escola em questão. In: SANTOS, Terezinha Andrade Monteiro dos (Org.). **Diálogos sobre a Educação Básica**, Curitiba: CRV, 2018.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do cárcere**. v. 3. 5. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

_____. **Cadernos do cárcere**, volume 2, 2a ed. - Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

_____. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1989.

GUEDES, Vilmar B. Protagonismo juvenil na escola de ensino médio no Brasil: diretrizes para uma discussão teórica. In: CASTRO, Alda M. D. A.; FRANÇA, Magna. (orgs.). **Política Educacional: contextos e perspectivas da educação brasileira**. Brasília: Liber Livros, 2012.

HADDAD, Sérgio. (org.). **Banco Mundial, OMC e FMI**. O impacto nas políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2008.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 2005.

Hayek, F.A. **O caminho da servidão**. – São Paulo: Instituto Ludwig von Mises Brasil, 2010.

HOBBSBAWN, E. **Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

IANNI, Octavio. **Dialética e capitalismo: ensaio sobre o pensamento de Marx**. Petrópolis: Vozes, 1985.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes. O Plano Decenal de Educação e o sistema Nacional de educação. In: MORAES, Bianca Mota et AL. (Org). **Políticas públicas de educação**. Rio de Janeiro: Universidade Federal Fluminense, 2016.

KEYNES, John. **A teoria geral do emprego, do juro e da moeda [e] inflação e deflação**. São Paulo: Nova Cultura, 1985.

KOSIK, K. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. 1ª ed. São Paulo, Boitempo, 2019

LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de; TOSCHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. 10ª. ed. São Paulo: Cortez, 2012

_____, José C. **Organização e Gestão da Escola: teoria e prática**. Editora Alternativa, Goiânia, 2001.

LIMA ARAÚJO, Maria Auxiliadora Maués de. **A Gestão Premiada: a experiência de gestão do C.E.E.M.R.C. São Francisco Xavier em Abaetetuba – Pará**. Tese defendida no doutorado em Educação do PPGED do Instituto de Educação do Pará – UFPA, Belém: 2012. Disponível em:
<http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/2739> (Acesso em: 20 jan. 2019).

LIMA, Antônio Bosco de; PRADO; Jeovandir Campos de; SHIMAMOTO, Simone Vieira de Melo. **Gestão democrática, gestão gerencial e gestão compartilhada: novos nomes velhos rumos**. In: ANPAE, **Simpósio**, 2011. Anais eletrônicos. Disponível em:
<http://anpae.org.br/simpósio2011/cdrom2011/PDFs/trabalhosCompleto/comunicacoesRelatos/0069.pdf>. (acesso em 19/07/2020)

LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical: Paulo Freire e a governação democrática da escola pública**, 5. ed. São Paulo: Cortez, 2013

_____, Licínio C. **A escola como organização educativa**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

LINO, Lucia Augusta. **Desafios da Formação de Professores no Cenário Atual: resistências e proposições aos projetos de desmonte e descaracterização**, Revista Didática Sistêmica, v. 22, n. 2, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/11701> (acesso em 23/12/2021).

LOBO, Sônia A. **Políticas para educação sob o Governo Bolsonaro e seus impactos sobre a formação de professores**, Sindicato dos Trabalhadores em Instituições Federais de Educação Profissional e Tecnológica – Goiás (SINTEF – GO), 2020. Disponível em:
<https://sintef.org.br/wp/wp-content/uploads/2020/06/LOBO.-Sonia-A.-Pol%C3%ADticas-para-educa%C3%A7%C3%A3o-sob-o-Governo-Bolsonaro-e-seus-impactos-sobre-a-forma%C3%A7%C3%A3o-de-professores.pdf> (acesso em 27/12/2021).

LOYOLA, Paulo Ricardo Gontijo. **Valor e mais-valia: examinando a atualidade do pensamento econômico de Marx**, revista de filosofia Argumentos, Ano 1, N°. 2 – 2009, disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/argumentos/article/view/18937> (Acesso em 18/08/2020)

LUCK, Heloisa. **Concepções e processos democráticos de gestão educacional**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013a. (Série Cadernos de Gestão – Vol. II).

_____. et al. **A Escola Participativa: o trabalho do gestor escolar**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **A Gestão Participativa na Escola**. 11 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013b. (Série Cadernos de Gestão – Vol. III)

MARX, Karl. **O capital**. v. 1: O processo de produção Capitalista. 8. ed. São Paulo: DIFEL, 1982.

_____. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. – São Paulo: Expressão Popular, 2008. Disponível em: https://gpect.files.wordpress.com/2013/11/contribuicao_a_critica_da_economia_politica.pdf (acesso em 06/07/2020)

MARQUES, Luciana R. **A descentralização da gestão escolar e a formação de uma cultura democrática nas escolas públicas**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2007.

_____. Democracia, gestão e reconhecimento na escola pública. In: SOUZA JUNIOR, Luiz; FRANÇA, Magna; FARIAS, Maria da S. B. de. (orgs.) **Políticas de Gestão e Práticas Educativas: a qualidade do ensino**. Brasília: líber Livro, 2011.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **Crítica ao Programa de Gota**. 1875. Disponível em: http://www.pstu.org.br/biblioteca/marx_gotha.pdf (acesso em 29/08/2021)

_____, Karl e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução Luciano Cavini Martorano, São Paulo: Martin Claret, 2014.

_____, Karl. **Cadernos de Paris: Manuscritos econômicos- filosóficos**. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____, Karl. **O Capital**. Vol. I e II, Tomo I, Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.2003.

_____, Karl. **Crítica da filosofia do direito de Hegel**. 2.ed revista, São Paulo: Boitempo, 2010a.

_____, Karl. **Sobre a questão judaica**. São Paulo: Boitempo, 2010b.

_____, Karl. **As lutas de classe na França**. São Paulo: Boitempo, 2012.

MASCARO, Alysson Leandro. **Estado e Forma Política**. São Paulo: Boitempo, 2013.

_____, Alysson Leandro. **Dinâmica da crise e do golpe: de Temer a Bolsonaro.** Margem esquerda – Revista da Bomtempo n. 32, 2019.

MEDEIROS, Isabel Letícia Pedrosa. **Gestão democrática na Rede Municipal de Educação de Porto Alegre de 1989 a 2000: a tensão entre reforma e mudança.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/3899> (acesso em 11/07/2021)

MENDES, F. B. **Um grêmio estudantil mais politizado: formas de engajamento e construção identitária em um grêmio estudantil.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011. Disponível em: <http://tede2.pucrs.br/tede2/handle/tede/4686> (acesso em 20/07/2021).

MENDONÇA, Erasto. **A regra e o jogo: democracia e patrimonialismo na educação brasileira.** Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2000. Disponível em: <http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251873>

MINAYO, M. C. et al. **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade.** 31.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

_____, M. Cecília. **O desafio do conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 12ª edição. São Paulo: Hucitec, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna, PEREIRA, Marcelo Fabiano Rodrigues, BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **A práxis de egressos(os) da LEdoC UnB na gestão das escolas do campo: caminhos para resistência à Matriz Nacional Comum de Competências do Diretor Escolar,** Revista brasileira de Educação do campo RBEC, Tocantinópolis/Brasil v. 6, 2021. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/12965> (acesso em 29/12/2021).

MORAIS, Erievania Melo de, SANTOS, Camila Rodrigues dos, PAIVA, Irene Alves de. **Políticas Públicas de Educação no Contexto Neoliberal: Um Breve Balanço.** Revista Inter-Legere, vol 4, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/interlegere/article/view/25900> (acesso em 23/12/2021).

MOTA, Janine da Silva, **Utilização do google forms na pesquisa acadêmica.** Revista Humanidades e Inovação v.6, n.12 – 2019. Disponível em: <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/1106> (acesso em 19/08/2021).

MONTAÑO, Carlos; DURIGUETTO, Maria Lúcia. **Estado, classe e movimento social.** São Paulo: Cortez, 2011.

MULLER, Friedrich. **Quem é o Povo?** A Questão Fundamental da Democracia. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

NETO, Odorico Ferreira Cardoso, NEZ, Egeslaine de. **Governos Lula, Dilma e Bolsonaro: as políticas públicas educacionais seus avanços, reveses e perspectivas**, Revista Interação, v. 21, n. 3, Curitiba, 2021. Disponível em: <http://www.interacao.org/index.php/edicoes/article/view/117> (acesso em 27/12/2021).

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política: uma introdução crítica**. 6.ed. São Paulo: Cortez, 2010.

NOVAIS, Valéria Silva de Moraes. **Implicações do Plano de Ações Articuladas na gestão escolar do município de Belém**. Tese (Doutorado), Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/TESEVALERIA.pdf> (acesso em 10/08/2019)

O'DONNELL, Guillermo. **Accountability horizontal e novas poliarquias**. Revista Lua Nova. São Paulo: CEDEC, N° 44, 1998.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Mudanças na organização e na gestão do trabalho na escola. In: _____; ROSAR, Maria de Fátima Felix. **Política e gestão da educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

_____, Dalila Andrade (org.). **Gestão Democrática da Educação**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

OLIVEIRA, N. C. M. *et al.* A Democratização da Gestão Educacional: o desafio da institucionalização de dinâmicas democráticas na Secretaria de Estado de Educação do Pará. **3º Seminário de Educação Brasileira. Plano Nacional de Educação: Questões desafiadoras e embates emblemáticos**. Educação e Sociedade, CEDES, UNICAMP, Campinas, 2011.

OLIVEIRA, Patrícia Soraya Cascaes Brito de. **O Instituto das eleições diretas para diretor de escolas municipais da região metropolitana de Belém**. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2017. Disponível em: <http://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/Patricia.pdf> (acesso em 08/07/2020)

OLIVEIRA, Rômulo Vieira de. **Teoria e prática da gestão democrática na escola pública: um estudo com egressos de um curso de pós-graduação lato sensu da Universidade Estadual do Ceará**. Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Fortaleza, 2020. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/53473> (acesso em 11/07/2021).

PALHETA, Daniel Rodrigues. **O conselho escolar como epicentro da gestão democrática: O caso da Escola Eduardo Lauande em Marituba - PA (2013-2015)**. Dissertação (Mestrado), Programa de Pós- Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB), Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Universidade Federal do Pará, Belém, 2018. Disponível em: <https://ppeb.propesp.ufpa.br/ARQUIVOS/Disserta%C3%A7%C3%B5es/2018/DANIEL%20PALHETA%20-%20Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf> (acesso em 10/06/2021).

PARÁ. **Constituição do Estado do Pará.** de 5 de outubro de 1989. Publicada em encarte do "Diário Oficial" de 6 de outubro de 1989 Publicada no "Diário Oficial" de 27 de outubro de 1989 e atualizada até a edição da Emenda Constitucional n. 51 de 14 de dezembro de 2011, publicada no Diário Oficial do Estado, Pará de 20 de dezembro de 2011. Pará, 1989. Disponível em:

<http://pa.gov.br/downloads/ConstituicaodoParaateaEC48.pdf>. (acesso em 13/01/2021)

_____. **Lei nº 6.170 de 15 de dezembro de 1998.** Regulamenta o Sistema Estadual de Ensino do Pará e dá outras providências. Disponível em:

http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/LEI__6170_SISTEMA.pdf (acesso em 14/01/2021)

_____. **Política de Educação Básica do Estado do Pará.** Secretaria de Estado de Educação. Belém, 2008.

_____. **Lei n. 8.186,** de 23 de junho de 2015. Aprova o Plano Estadual de Educação e dá outras providências. Disponível em:

<http://biblioteca.mppa.mp.br/phl82/capas/lei.pdf>. (acesso em 13/01/2021)

_____. **Lei n. 7.855,** de 12 de maio de 2014. Institui e disciplina o processo de eleição direta para Diretor e Vice-Diretor de unidade escolar da rede estadual de ensino.

Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/diarios/70345139/doepacaderno-1-14-05-2014-pg-6> (acesso em 14/01/2021)

_____. **Lei Complementar 06 de 02 de fevereiro de 1991.** Dispõe sobre o funcionamento do Conselho Escolar dos Estabelecimentos de Ensino de 1º e 2º Grau da Rede Pública do Estado do Pará. Disponível em: <http://www.legispara.pa.gov.br/leis-complementares> (acesso em 20/07/2021).

_____. Secretaria Especial de Promoção Social. Secretaria Executiva de Educação. **Regimento escolar das escolas públicas estaduais de educação básica.** Sessão Plenária do CEE em 16 dez. 2004, formalizada pela Resolução nº 436/2004. Belém, PA, 2005. Disponível em:

https://ntetucurui.files.wordpress.com/2009/11/regimento_escolas_parc3a1.pdf (acesso em 22/07/2021).

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da educação pública.** 4ª ed. – São Paulo: Cortez, 2016.

_____. V. H. **A educação, a política e a administração: reflexões sobre a prática do diretor de escola.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 36, n. 3, p. 763-778, dez. 2010. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/ep/a/z3kMwmdfKMTGM6pb6ZKzXjt/?format=pdf&lang=pt> (acesso em 20/07/2021).

_____. V. H. O princípio da gestão escolar democrática no contexto da LDB. In: OLIVEIRA, R. P.; ADRIÃO, T. (orgs.). **Gestão, financiamento e direito à educação: análise da LDB e da Constituição Federal.** São Paulo: Xamã, 2001.

_____. V. H. **Eleição de diretores: a escola pública experimenta a democracia.** São Paulo: Xamã, 2003.

_____. V. H. **Diretor Escolar: educador ou gerente?** São Paulo: Cortez, 2015.

_____. V. H. **Gestão escolar, democracia e qualidade do ensino.** São Paulo: Ática, 2007.

_____. V. H. **Crítica da estrutura da escola.** São Paulo: Cortez, 2011.

_____. V. H. **Educação como exercício do poder: crítica ao senso comum em educação.** 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2018a.

_____. V. H. **Administração escolar: introdução crítica.** 17. ed. 4ª reimpressão, São Paulo: Cortez, 2018b.

PAULA, Ana Paula P. **Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea.** Rio de Janeiro: Editora FGV, 2005.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. **A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE,** (Tese de Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília. 2016. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/22756/3/2016_RodrigodaSilvaPereira.pdf (acesso em 29/12/2021).

PIEROZAN, Sandra Simone Hopner, WERLE, Flávia Obino Corrêa. **Gestão Democrática e Certificação de Diretores.** In: SANTOS, Terezinha Andrade Monteiro dos (Org.). **Diálogos sobre a Educação Básica,** Curitiba: CRV, 2018.

POLLITT, C. **Managerialism and the public services: the angloamerican experience.** Oxford/Massachusetts: Brasil Blackwell, 1990.

RODRIGUES, Theófilo Codeço Machado. **Democracia e ditadura na teoria política de Marx e Engels.** Revista em Pauta, Rio de Janeiro, n. 41, v. 16, 1º Semestre de 2018. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistaempauta/article/view/36683> (acesso em 01/07/2021)

SALVADOR, Evilásio. **Fundo público e seguridade social no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2010.

SANO, Hironobu, ABRUCIO, Fernando Luiz. **Federalismo e articulação intergovernamental: os conselhos de secretários estaduais.** n: Hochman, Gilberto; Faria, Carlos Aurélio Pimenta de. **Federalismo e políticas públicas no Brasil.** Rio de Janeiro, Editora Fiocruz, 2013.

SANTOS, Boaventura S. **Democratizar a democracia: os caminhos da democracia participativa.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2002.

SANTOS, Carmem, Lucia. **A Gestão das políticas do ensino médio integrado: um estudo de caso.** Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da

Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Belém, 2013. Disponível em: http://ppgedufpa.com.br/bv/arquivos/File/carmen_mest2013.pdf (acesso em 10/07/2021).

SANTOS, Terezinha Fátima Andrade Monteiro. **A administração da educação pública no Brasil: as parceiras público-privadas**. Revista Exitus, v. 2, n.1, jan/jun, 2012a. Disponível em:

<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/70> (acesso em 08/01/2019)

_____. **A Construção da Gestão Democrática em Unidades Escolares e o Novo Tempo Para o Capital**. Revista Educação e Políticas em Debate - v. 1, n. 1, - jan./jul. 2012b. Disponível em:

<http://www.seer.ufu.br/index.php/revistaeducaopoliticas/article/view/17379/9535> (acesso em 10/01/2021)

_____. **A gestão da educação, regulação social e parcerias público-privadas**. Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB, Campo Grande-MS, n. 29, p. 29-39, jan./jun. 2010. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/128> (acesso em 10/07/2021).

_____. Gestão educacional e qualidade do ensino: reflexões e práticas atuais. In: SANTOS, Terezinha F.A. Monteiro dos e LIMA, Francisco Willams (orgs). **Versus e Reversus das Políticas Educacionais**. Belém: Ponto Press, 2012.

_____, T.F.M. e PAZ, Vanilson Oliveira. **Autonomia municipal e a gestão das políticas educacionais a partir da lógica dos sistemas de ensino: perspectivas de criação e implantação no estado do Pará**. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 30. n.1. 283-304, jan/abr. 2012. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175795X.2012v30n1p283/22195> (acesso em 04/01/2021)

_____. Os colegiados escolares no contexto da democratização da gestão. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. V. 20, n.2, p. 116- 136, jul.-dez, 2004. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/24043/13918> (acesso em 15/07/2021).

_____. **Conversas impenitentes sobre a gestão na educação**. Belém, EDUFPA, 2008.

_____. **O gestor escolar público com um preposto do Estado: escola pública**. Beau Bassin, Mauritius: Novas Edições Acadêmicas, 2017.

SAVIANI, Demerval. **Da nova LDB ao Fundeb: por uma política educacional**. 4ª ed. Rev., Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SCHUMPETER, Joseph A. **Capitalismo, socialismo e democracia**. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1961. Disponível em:

<https://www.institutomillennium.org.br/wp-content/uploads/2013/01/Capitalismo-socialismo-e-democracia-Joseph-A.-Schumpeter.pdf> (acesso em 22/05/2021).

SECCHI, Leonardo. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública**. Revista de Administração Pública, 43 (2),2009. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6691> (acesso em 29/12/2021).

SETTI, Gabriel A. Miranda. **A hegemonia neoliberal e o capitalismo contemporâneo**. Revista da Universidade Estadual do Paraná. Maringá: n° 5, dez/jan/fev/mar, Departamento de Ciências Sociais, 2005. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/praxis/344> (acesso em 10/09/2020)

SEVERINO, Antonio J. **Metodologia do Trabalho Científico**. 23 ed. Rev. e atual. –São Paulo: / Cortez, 2007.

SILVA, Katia Valéria Ataíde. **Gestão democrática escolar: uma experiência em duas escolas públicas na rede municipal de João Pessoa – Paraíba**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGE, da Universidade Federal da Paraíba – UFPB, João Pessoa, 2018. Disponível em: https://repositorio.ufpb.br/jspui/handle/123456789/13051?locale=pt_BR (acesso em 03/04/2021).

SILVA, Maria Abadia da. Organismos Internacionais e a Educação. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana M. Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. 1 CDROM.

_____, Maria Abadia. **Intervenção e consentimento: a política educacional do Banco Mundial**. Campinas, SP: Autores Associados: São Paulo: FAPESP, 2002.

SILVEIRA, José dos Santos. **Gestão democrática na perspectiva do diretor de escola**. Guarulhos. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de São Paulo, Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unifesp.br/handle/11600/46608> (acesso em 06/04/2021)

SOTO, Hernando de. **O mistério do capital**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SOUSA, Raimundo. **A Gestão da Educação Pública Municipal De Altamira – Pa no Contexto do Plano Municipal de Educação (PME) e Conselho Municipal de Educação (CME) – (2013-2018)**. Tese (Doutorado), Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto de Ciências da Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, PA, 2019. Disponível em: <http://ppged.propesp.ufpa.br/arquivos2/File/teseraimundo.pdf> (acesso em 09/11/2020)

SOUZA, Ângelo Ricardo de. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) –Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/10567/1/ANGELO%20RICARDO%20DE%20SOUZ A.pdf> (acesso em 10/06/2021).

STAKE, Robert E. **The art of case study research**. Ca, SAGE, 1995.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. 1. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

UCZAK, Lucia Hugo, BERNARDI, Liane Maria e ROSSI, Alexandre José. **O governo Temer e a asfixia dos processos de democratização da educação**. Revista do Centro de Educação – UFSM, Santa Maria, v. 45, 2020. Disponível em:
<https://periodicos.ufsm.br/reeducacao> (acesso em 11/12/2020)

VASCONCELOS, F. C. **Racionalidade, autoridade e burocracia: as bases da definição de um tipo organizacional pós burocrático**. Revista de Administração Pública, v. 38, n. 2, p. 199-220, 2004. Disponível em:
file:///C:/Users/carme/Downloads/Vasconcelos_2004_Racionalidade,-autoridade-e-bu_12223.pdf (acesso em 10/11/2020)

VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível**. Campinas: SP.Papirus, 2004.

_____. **projeto político-pedagógico, conselho escolar e conselho de classe: instrumentos da organização do trabalho**. In: XXIII Simpósio ANPAE. Porto Alegre RS, 2007. Disponível em:
https://moodle.ufsc.br/pluginfile.php/1748943/mod_resource/content/1/PPP%20Conselho%20escolar%20e%20Conselho%20de%20classe%20VEIGA.pdf (acesso em 20/07/2021).

VEIGA, Zilah de Passos A. As instâncias colegiadas da escola. In: VEIGA, Ilma P. A. **Escola: espaço do projeto político pedagógico**. 8ª ed. Campinas: Papirus, 2005.

WAINWRIGHT, Hilary. **Uma resposta ao neoliberalismo: argumentos para uma nova esquerda**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998.

WEBER, Max. **O que é a Burocracia?** Brasília: Conselho Federal de Administração. Disponível em: <http://www.cfa.org.br/serviços/publicacoes>. (acesso em 19/12/2020)

_____, Marx. **Ciência e política: duas vocações**. São Paulo: Martin Claret, 2015. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=424273>. (acesso em 23/02/2021)

_____, Marx. **Economia e Sociedade**. Brasília: DF: Editora: UNB, v. 1, 2011.

_____, Max. **Economia e Sociedade: fundamentos da sociologia compreensiva**. Brasília-DF: Editora UnB. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, v. 2, 2004. Disponível em: <http://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/weber-m-economia-e-sociedade-fundamentos-da-sociologia-compreensiva-volume-2.pdf> (acesso em 15/10/2020)

Yin, R. K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre, RS: Bookman, 2005.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Eu _____ declaro ter recebido da pesquisadora **CARMEM LUCIA SANTOS** todas as informações necessárias a respeito dos objetivos e procedimentos metodológicos envolvidos na pesquisa “**O DIRETOR ESCOLAR NA GESTÃO DO ENSINO PÚBLICO MUNICIPAL DE BELÉM-PA**”.

Declaro, ainda, que fui devidamente informado (a) sobre a possibilidade de negar-me a responder as informações solicitadas nesta entrevista e no questionário sem que haja penalidade de qualquer natureza.

Declaro () Autorizar () Não autorizar que minha identidade seja revelada.

Por fim, autorizo que as informações por mim prestadas sejam utilizadas nesta investigação e eventualmente publicadas.

Belém (PA), _____/_____/_____

Informante

APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO PARA DIRETORES

IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola em que trabalha:

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade

Até 24 anos

Entre 25 a 29 anos

Entre 30 a 39 anos

Entre 40 a 49 anos

Entre 50 a 59 anos

60 anos ou mais

3. Você se considera

Branco (a)

Pardo (a)

Preto (a)

Amarelo (a)

Indígena

Não declarada

4. Vínculo Funcional

Efetivo

Prestador

Pss

DAS

5. Cargo de ingresso na RME/Belém

Técnico Pedagógico

Professor

Outro

6. Se você respondeu outro, favor especificar

RENDA

7. Como diretor (a), qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).

Entre R\$ 3.279,51 e R\$ 3.748,00.

Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00.

Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00.

Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00.

R\$ 9.370,01 ou mais.

8. Além da direção desta escola, você exerce outra atividade que contribui para sua renda pessoal?

Sim, na área da educação

Sim, fora da área da educação

Não

9. Se a resposta foi sim, especifique a área de atuação

10. Considerando todas as atividades que você exerce qual é, aproximadamente, o seu salário bruto? (com adicionais, se houver).

Entre R\$ 3.279,51 e R\$ 3.748,00.

Entre R\$ 3.748,01 e R\$ 4.685,00.

Entre R\$ 4.685,01 e R\$ 6.559,00.

Entre R\$ 6.559,01 e R\$ 9.370,00.

R\$ 9.370,01 ou mais.

CARGA HORÁRIA DE TRABALHO

11. Qual é a sua carga horária semanal de trabalho na direção da escola?

Até 10 horas

De 11 a 20 horas

De 21 a 30 horas

de 31 a 40 horas

Acima de 40 horas

12. Qual é a sua carga horária semanal em outra atividade profissional que não seja a direção da escola, se houver?

Até 10 horas

De 11 a 20 horas

De 21 a 30 horas

de 31 a 40 horas

Acima de 40 horas

FORMAÇÃO E EXPERIÊNCIA

13. O Ensino Fundamental foi realizado

Completamente na rede pública

A maior parte na rede pública

Completamente na rede privada

Maior parte na rede privada

14.O Ensino Médio foi realizado

Completamente na rede pública

A maior parte na rede pública

Completamente na rede privada

Maior parte na rede privada

15. Qual é o seu nível de escolaridade completo?

Ensino Superior - PEDAGOGIA

Ensino Superior - Outros

Especialização (Mínimo de 360 horas)

Mestrado

Doutorado

16. Se você respondeu Ensino Superior - Outros, favor especificar

17. Se você respondeu, especialização, mestrado ou doutorado, favor especificar a área

18. O ensino Superior foi concluído em instituição:

Pública: Federal

Pública: Estadual

Privada

19.Tempo de formado na graduação

Até 2 anos

2 a 4 anos

4 a 6 anos

6 a 8 anos

8 a 10 anos

10 a 15 anos

Mais de 15 anos

20. Participa ou já participou de algum movimento social?

Sim

Não

21. Se a resposta foi sim, por favor especifique:

22. Há quantos anos você trabalha na área da Educação?

Menos de 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 14 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 21 anos

23. Você possui alguma formação na área de gestão escolar?

Sim

Não

24. Se a resposta foi sim, por favor especifique o tipo de formação

25. Há quantos anos você exerce função de diretor (a) escolar? (contando outras secretarias, etc.)

Menos de 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 14 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

26. Há quantos anos você exerce a função de diretor (a) escolar nas escolas da RME/Belém?

Menos de 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 14 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

27. Há quantos anos você é diretor (a) desta escola?

Menos de 1 ano

De 2 a 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 14 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

28. Você já participou de alguma formação específica para diretor (a) promovido pela SEMEC?

Sim

Não

29. Se a resposta foi sim, especifique o período que ocorreu, tempo de duração, e temática trabalhada e quantas vezes se deram essas formações

FORMAS DE CONDUÇÃO AO CARGO DE DIRETOR

30. De que forma ocorreu a sua condução ao cargo de Diretor (a) de Escola?

Eleição Direta

Indicação

31. Especifique o tipo de indicação e descreva como seu deu esse processo

32. Você possui portaria publicada para exercer o cargo de diretor (a) escolar?

Sim

Não

33. Se a resposta foi sim, informe o número da portaria e data de publicação

SOBRE O PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO E O CONSELHO ESCOLAR

A LDB 9364/1996 no art. 14, parágrafos I e II apontam o Projeto Político Pedagógico e o Conselho Escolar como princípios da gestão democrática. Sobre esse aspecto, responda:

34. A escola tem PPP?

Sim

Não

35. A escola tem Conselho Escolar ativo?

Sim

Não

AUTONOMIA NA GESTÃO

36. Como você avalia a relação que se estabeleceu entre a direção da escola e SEMEC entre os anos de 2013 a 2020?

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

37. Você considera que como diretor (a) tem autonomia para desenvolver atividades independentes da SEMEC?

Sim

Não

O SER DIRETOR ESCOLAR

38. Como você avalia a sua atuação como diretor (a) desta escola?

Ótimo

Bom

Regular

Ruim

Péssimo

39. Você aceita participar de uma entrevista presencial ou online para esclarecer algumas questões levantadas neste questionário?

Sim

Não

APÊNDICE C – QUESTIONÁRIO PARA COORDENADORES PEDAGÓGICOS

IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola em que trabalha:

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade

Até 24 anos

Entre 25 a 29 anos

Entre 30 a 39 anos

Entre 40 a 49 anos

Entre 50 a 59 anos

60 anos ou mais

3. Vínculo Funcional:

Efetivo

Prestador

Pss

DAS

TEMPO DE TRABALHO COM O (A) DIRETOR (A):

4. Há quantos anos você trabalha com o (a) diretor (a) desta escola?

Menos de 1 ano

De 2 a 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 14 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DO (A) DIRETOR (A)

Escolha as respostas que mais se aproximam da sua realidade

5. Como o diretor (a) conduz a gestão na escola

- Sempre comunica a comunidade escolar das suas ações (professores, técnicos, administrativo e operacional) das suas ações

- Desenvolve as suas ações sem comunicar a comunidade escolar
- Sempre comunica a coordenação pedagógica das suas ações
- Desenvolve suas ações em parceria com o conselho escolar da escola
- Sempre comunica os membros do conselho escolar as ações da gestão
- Realiza reuniões periódicas com os membros do conselho escolar para informar as ações da gestão
- Realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da gestão na escola
- Realiza reuniões periódicas com a comunidade escolar para informar as ações da gestão
- Não comunica as ações da gestão para a comunidade escolar
- Não realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da Gestão

SOBRE O PPP E O CONSELHO ESCOLAR

6. Como se dá o processo de tomada de decisões na escola?

- De forma participativa, envolvendo professores e técnicos na tomada de decisões
- De forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar (professores, técnicos, operacional e merendeiras)
- O diretor toma as decisões sem consultar a comunidade escolar
- O diretor toma as decisões apenas consultando os membros do conselho escolar

7. A escola possui PPP (Projeto Político Pedagógico)?

Sim

Não

Não sei

8. A escola tem Conselho Escolar ativo?

Sim

Não

9. Como se dá as reuniões do Conselho Escolar?

- A cada 6 meses
- 1 vez por ano
- Reuniões mensais
- A escola não tem conselho escolar
- O Conselho escolar não realiza reuniões

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO

10. Considerando a participação como um princípio da gestão democrática é possível identificar na atuação do diretor (a) desta escola?

Selecione as opções que mais se aproximam a realidade da sua escola

- Participação dos professores nas decisões da escola
- Participação da coordenação Pedagógica nas decisões da escola
- Participação dos pais e responsáveis dos alunos nas decisões da escola

- Participação dos servidores (operacional, merendeiras, porteiro e auxiliar administrativo nas decisões da escola
- Criação de outros mecanismos para ampliar a participação de todos nas decisões da escola

AUTONOMIA NA GESTÃO

11. Você considera que o diretor (a) tem autonomia para desenvolver atividades independentes da SEMEC?

Sim

Não

O SER DIRETOR

12. Como você avaliar o (a) diretor (a) da escola?

- Desenvolve bem o seu trabalho
- Deixa a desejar o no seu trabalho
- Não tem realizado uma boa gestão
- Tem falhado muito como diretor (a)

13. Você aceita participar de uma entrevista presencial ou online para esclarecer algumas questões levantadas neste questionário?

Sim

Não

APÊNDICE D – QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES

IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola em que trabalha:

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade

Até 24 anos

Entre 25 a 29 anos

Entre 30 a 39 anos

Entre 40 a 49 anos

Entre 50 a 59 anos

60 anos ou mais

3. Vínculo Funcional:

Efetivo

Prestador

Pss

DAS

TEMPO DE TRABALHO COM O (A) DIRETOR (A):

4. Há quantos anos você trabalha com o (a) diretor (a) desta escola?

Menos de 1 ano

De 2 a 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 14 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DO (A) DIRETOR (A)

Escolha as respostas que mais se aproximam da sua realidade

5. Como o diretor (a) conduz a gestão na escola

- Sempre comunica a comunidade escolar das suas ações (professores, técnicos, administrativo e operacional) das suas ações
- Desenvolve as suas ações sem comunicar a comunidade escolar

- Sempre comunica a coordenação pedagógica das suas ações
- Desenvolve suas ações em parceria com o conselho escolar da escola
- Sempre comunica os membros do conselho escolar as ações da gestão
- Realiza reuniões periódicas com os membros do conselho escolar para informar as ações da gestão
- Realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da gestão na escola
- Realiza reuniões periódicas com a comunidade escolar para informar as ações da gestão
- Não comunica as ações da gestão para a comunidade escolar
- Não realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da Gestão

SOBRE O PPP E O CONSELHO ESCOLAR

6. Como se dá o processo de tomada de decisões na escola?

- De forma participativa, envolvendo professores e técnicos na tomada de decisões
- De forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar (professores, técnicos, operacional e merendeiras)
- O diretor toma as decisões sem consultar a comunidade escolar
- O diretor toma as decisões apenas consultando os membros do conselho escolar

7. A escola possui PPP (Projeto Político Pedagógico)?

Sim

Não

Não sei

8. A escola tem Conselho Escolar ativo?

Sim

Não

9. Como se dá as reuniões do Conselho Escolar?

- A cada 6 meses
- 1 vez por ano
- Reuniões mensais
- A escola não tem conselho escolar
- O Conselho escolar não realiza reuniões

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO

10. Considerando a participação como um princípio da gestão democrática é possível identificar na atuação do diretor (a) desta escola?

Selecione as opções que mais se aproximam a realidade da sua escola

- Participação dos professores nas decisões da escola
- Participação da coordenação Pedagógica nas decisões da escola
- Participação dos pais e responsáveis dos alunos nas decisões da escola
- Participação dos servidores (operacional, merendeiras, porteiro e auxiliar administrativo nas decisões da escola

- Criação de outros mecanismos para ampliar a participação de todos nas decisões da escola

AUTONOMIA NA GESTÃO

11. Você considera que o diretor (a) tem autonomia para desenvolver atividades independentes da SEMEC?

Sim

Não

O SER DIRETOR

12. Como você avaliar o (a) diretor (a) da escola?

- Desenvolve bem o seu trabalho
- Deixa a desejar o no seu trabalho
- Não tem realizado uma boa gestão
- Tem falhado muito como diretor (a)

13. Você aceita participar de uma entrevista presencial ou online para esclarecer algumas questões levantadas neste questionário?

Sim

Não

APÊNDICE E – QUESTIONÁRIO PARA SECRETÁRIOS OU AUXILIAR DE SECRETARIA

IDENTIFICAÇÃO

Nome da escola em que trabalha:

1. Sexo

Masculino

Feminino

2. Idade

Até 24 anos

Entre 25 a 29 anos

Entre 30 a 39 anos

Entre 40 a 49 anos

Entre 50 a 59 anos

60 anos ou mais

3. Vínculo Funcional:

Efetivo

Prestador

Pss

DAS

TEMPO DE TRABALHO COM O (A) DIRETOR (A):

4. Há quantos anos você trabalha com o (a) diretor (a) desta escola?

Menos de 1 ano

De 2 a 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 14 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DO (A) DIRETOR (A)

Escolha as respostas que mais se aproximam da sua realidade

5. Como o diretor (a) conduz a gestão na escola

- Sempre comunica a comunidade escolar das suas ações (professores, técnicos, administrativo e operacional) das suas ações

- Desenvolve as suas ações sem comunicar a comunidade escolar
- Sempre comunica a coordenação pedagógica das suas ações
- Desenvolve suas ações em parceria com o conselho escolar da escola
- Sempre comunica os membros do conselho escolar as ações da gestão
- Realiza reuniões periódicas com os membros do conselho escolar para informar as ações da gestão
- Realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da gestão na escola
- Realiza reuniões periódicas com a comunidade escolar para informar as ações da gestão
- Não comunica as ações da gestão para a comunidade escolar
- Não realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da Gestão

SOBRE O PPP E O CONSELHO ESCOLAR

6. Como se dá o processo de tomada de decisões na escola?

- De forma participativa, envolvendo professores e técnicos na tomada de decisões
- De forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar (professores, técnicos, operacional e merendeiras)
- O diretor toma as decisões sem consultar a comunidade escolar
- O diretor toma as decisões apenas consultando os membros do conselho escolar

7. A escola possui PPP (Projeto Político Pedagógico)?

Sim

Não

Não sei

8. A escola tem Conselho Escolar ativo?

Sim

Não

9. Como se dá as reuniões do Conselho Escolar?

- A cada 6 meses
- 1 vez por ano
- Reuniões mensais
- A escola não tem conselho escolar
- O Conselho escolar não realiza reuniões

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO

10. Considerando a participação como um princípio da gestão democrática é possível identificar na atuação do diretor (a) desta escola?

Selecione as opções que mais se aproximam a realidade da sua escola

- Participação dos professores nas decisões da escola
- Participação da coordenação Pedagógica nas decisões da escola
- Participação dos pais e responsáveis dos alunos nas decisões da escola

- Participação dos servidores (operacional, merendeiras, porteiro e auxiliar administrativo nas decisões da escola
- Criação de outros mecanismos para ampliar a participação de todos nas decisões da escola

AUTONOMIA NA GESTÃO

11. Você considera que o diretor (a) tem autonomia para desenvolver atividades independentes da SEMEC?

Sim

Não

O SER DIRETOR

12. Como você avaliar o (a) diretor (a) da escola?

- Desenvolve bem o seu trabalho
- Deixa a desejar o no seu trabalho
- Não tem realizado uma boa gestão
- Tem falhado muito como diretor (a)

13. Você aceita participar de uma entrevista presencial ou online para esclarecer algumas questões levantadas neste questionário?

Sim

Não

APÊNDICE F – QUESTIONÁRIO PARA SERVIÇOS GERAIS OU OPERACIONAL**IDENTIFICAÇÃO****Nome da escola em que trabalha:****1. Sexo**

Masculino

Feminino

2. Idade

Até 24 anos

Entre 25 a 29 anos

Entre 30 a 39 anos

Entre 40 a 49 anos

Entre 50 a 59 anos

60 anos ou mais

3. Vínculo Funcional:

Efetivo

Prestador

Pss

DAS

TEMPO DE TRABALHO COM O (A) DIRETOR (A):**4. Há quantos anos você trabalha com o (a) diretor (a) desta escola?**

Menos de 1 ano

De 2 a 3 anos

De 4 a 8 anos

De 9 a 14 anos

De 15 a 20 anos

Mais de 20 anos

CARACTERIZAÇÃO DO TRABALHO DO (A) DIRETOR (A)

Escolha as respostas que mais se aproximam da sua realidade

5. Como o diretor (a) conduz a gestão na escola

- Sempre comunica a comunidade escolar das suas ações (professores, técnicos, administrativo e operacional) das suas ações
- Desenvolve as suas ações sem comunicar a comunidade escolar

- Sempre comunica a coordenação pedagógica das suas ações
- Desenvolve suas ações em parceria com o conselho escolar da escola
- Sempre comunica os membros do conselho escolar as ações da gestão
- Realiza reuniões periódicas com os membros do conselho escolar para informar as ações da gestão
- Realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da gestão na escola
- Realiza reuniões periódicas com a comunidade escolar para informar as ações da gestão
- Não comunica as ações da gestão para a comunidade escolar
- Não realiza reuniões periódicas com os pais dos alunos para informar as ações da Gestão

SOBRE O PPP E O CONSELHO ESCOLAR

6. Como se dá o processo de tomada de decisões na escola?

- De forma participativa, envolvendo professores e técnicos na tomada de decisões
- De forma participativa, envolvendo toda a comunidade escolar (professores, técnicos, operacional e merendeiras)
- O diretor toma as decisões sem consultar a comunidade escolar
- O diretor toma as decisões apenas consultando os membros do conselho escolar

7. A escola possui PPP (Projeto Político Pedagógico)?

Sim

Não

Não sei

8. A escola tem Conselho Escolar ativo?

Sim

Não

9. Como se dá as reuniões do Conselho Escolar?

- A cada 6 meses
- 1 vez por ano
- Reuniões mensais
- A escola não tem conselho escolar
- O Conselho escolar não realiza reuniões

PARTICIPAÇÃO NA GESTÃO

10. Considerando a participação como um princípio da gestão democrática é possível identificar na atuação do diretor (a) desta escola?

Selecione as opções que mais se aproximam a realidade da sua escola

- Participação dos professores nas decisões da escola
- Participação da coordenação Pedagógica nas decisões da escola
- Participação dos pais e responsáveis dos alunos nas decisões da escola
- Participação dos servidores (operacional, merendeiras, porteiro e auxiliar administrativo nas decisões da escola

- Criação de outros mecanismos para ampliar a participação de todos nas decisões da escola

AUTONOMIA NA GESTÃO

11. Você considera que o diretor (a) tem autonomia para desenvolver atividades independentes da SEMEC?

Sim

Não

O SER DIRETOR

12. Como você avaliar o (a) diretor (a) da escola?

- Desenvolve bem o seu trabalho
- Deixa a desejar o no seu trabalho
- Não tem realizado uma boa gestão
- Tem falhado muito como diretor (a)

13. Você aceita participar de uma entrevista presencial ou online para esclarecer algumas questões levantadas neste questionário?

Sim

Não

APÊNDICE G – ROTEIRO DAS ENTREVISTAS – DIRETORES

DADOS INFORMATIVOS DO RESPONDENTE:

1. Nome:
2. Escola e distrito:

TRAJETÓRIA PROFISSIONAL

3. Por que escolheu trabalhar na educação?
4. Antes de ser diretor, qual era a sua função na escola?
5. Você considera que a experiência profissional anterior contribui para sua gestão atual? Em quais aspectos?
6. Você pretende permanecer nesta função/cargo por muito tempo?
7. Tem possibilidade de ficar por quanto tempo?

ASCENSÃO AO CARGO DE DIRETOR

8. Como se deu a sua ascensão ao cargo de diretor (a)? Conte um pouco essa trajetória?
9. Qual a sua opinião sobre a eleição direta para diretor escolar?
10. Você acredita que a forma como você chegou ao cargo de diretor, influencia no desenvolvimento de sua gestão? Por quê?

CONCEPÇÕES DE GESTÃO

11. Fale sobre seu entendimento acerca da gestão escolar?
12. Qual o seu entendimento sobre a gestão democrática?
13. Você considera que na escola há uma gestão democrática? Por quê?
14. Em sua opinião qual o papel do diretor no desenvolvimento da gestão escolar?

FORMAÇÃO CONTINUADA

15. No período de 2013 a 2020, você participou de algum encontro formativo promovido pela SEMEC? Fale um pouco sobre essas formações
16. De que forma essas formações contribuíram para sua gestão?
17. Qual a sua opinião sobre um programa de formação continuada para o diretor escolar?

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

18. Quando se trata de gestão democrática, quem você considera que deve participar dos processos de decisão sobre o cotidiano da escola. Por quê?
19. Conte sobre o conselho escolar. Ele contribui com a gestão da escola? De que maneira?
20. Quais são os desafios/entraves para o Conselho Escolar atuar democraticamente?
21. A escola tem Projeto Político Pedagógico sistematizado e atualizado? Se sim, como foi construído?
22. Além do conselho escolar, quais os espaços de participação e decisão coletiva existem em sua escola?
23. Como você considera a participação da comunidade em sua escola? De que forma a comunidade escolar participa da sua gestão?

AUTONOMIA NA GESTÃO

24. Como se estabelece a relação entre a direção da escola e SEMEC? Há articulação da secretaria na proposição e formulação de ações para a escola?
25. Você considera que como diretor (a) tem autonomia para desenvolver atividades independentes da SEMEC? Cite exemplos.

26. Como se dá a execução dos recursos financeiros recebidos pela escola? A escola tem autonomia para utilizar os recursos recebidos da forma que achar melhor?

TRANSPARÊNCIA E PRESTAÇÃO DE CONTAS

27. De que forma a sua gestão presta conta dos recursos recebidos?

28. A comunidade escolar como um todo, tem conhecimento da utilização dos recursos recebidos pela escola? De que forma?

O SER DIRETOR ESCOLAR

29. Quais as principais virtudes que você encontrou na função de diretor (a)?

30. Quais as principais dificuldades que você enfrenta na gestão da escola que dirige?

31. Como você avalia a sua gestão?

APÊNDICE H – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – PROFESSORES E COORDENADORES

DADOS INFORMATIVOS DO RESPONDENTE:

1. Nome:
2. Cargo:
3. Escola e Distrito: Bairro?
4. Trabalha há quanto tempo com o diretor (a) da escola?

CONCEPÇÕES DE GESTÃO:

5. Fale sobre seu entendimento acerca da gestão e, em especial, de gestão democrática.
6. Você considera que, nesta escola, há uma gestão democrática? Por quê?
7. Quais ações da direção da escola que contribuem para a gestão democrática da unidade?
8. Quais aspectos dificultam a gestão democrática na escola? Como poderiam ser minimizados?
9. Em sua opinião, quais os desafios encontrados para que se efetive uma escola democrática?
10. Em sua opinião qual o papel do diretor no desenvolvimento da gestão democrática?

ASCENSÃO AO CARGO DE DIRETOR

11. Comente sobre a eleição ou indicação para diretor? Na sua opinião qual é a melhor forma de provimento para o cargo de diretor? Por quê?
12. Você acredita que a forma como o diretor chegou ao cargo, influencia no desenvolvimento da sua gestão? Por quê?

FORMAS DE ATUAÇÃO

13. Aponte as ações da direção da escola para construir sua gestão?
14. Como se dão os processos de decisões na escola?

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

15. Conte sobre o Conselho de escola. Ele contribui com a gestão da escola? De que maneira?
16. Quem integra este conselho? Como são escolhidos? Que assuntos são discutidos em reunião do Conselho escolar? Qual a periodicidade das reuniões? Em que horário são realizadas? Quem participa das reuniões do conselho?
17. Em sua visão, qual é o sentido do conselho escolar no espaço da escola pública?
18. A escola tem Projeto Político Pedagógico sistematizado e atualizado? Se sim, como foi construído? Você teve participação na elaboração ou atualização do PPP da escola?
19. Qual é a importância do PPP para a dinâmica de gestão escolar?
20. Como você tem participado da gestão da sua escola? Comente.
21. A comunidade escolar tem participação ativa nas decisões? De que forma a direção promove esse tipo de participação?

AUTONOMIA NA GESTÃO

22. O diretor da sua escola tem autonomia para desenvolver ações independentes da SEMEC? Por quê?

TRANSPARÊNCIA NA PRESTAÇÃO DE CONTAS

23. Você tem conhecimento de todos os recursos financeiros que são recebidos pela escola e como se dá a sua execução?
24. A direção da escola faz prestação de contas para a comunidade escolar dos recursos financeiros recebidos? De que forma?

O SER DIRETOR

25. Como você avalia a atuação da diretora da escola?
26. Quais aspectos da prática da diretora poderiam ser melhores? Quais são as sugestões?

APÊNDICE I – ROTEIRO DE ENTREVISTAS – SECRETÁRIOS E SERVIÇOS GERAIS

DADOS INFORMATIVOS DO RESPONDENTE:

1. Nome:
2. Cargo:
3. Escola e Distrito: Bairro?
4. Trabalha há quanto tempo com o diretor (a) da escola?

CONCEPÇÕES DE GESTÃO:

5. Fale sobre seu entendimento acerca da gestão e, em especial, de gestão democrática.
6. Você considera que, nesta escola, há uma gestão democrática? Por quê?
7. Quais ações da direção da escola que contribuem para a gestão democrática da unidade?
8. Quais aspectos dificultam a gestão democrática na escola? Como poderiam ser minimizados?
9. Em sua opinião, quais os desafios encontrados para que se efetive uma escola democrática?
10. Em sua opinião qual o papel do diretor no desenvolvimento da gestão democrática?

ASCENSÃO AO CARGO DE DIRETOR

11. Comente sobre a eleição ou indicação para diretor? Na sua opinião qual é a melhor forma de provimento para o cargo de diretor? Por quê?
12. Você acredita que a forma como o diretor chegou ao cargo, influencia no desenvolvimento da sua gestão? Por quê?

FORMAS DE ATUAÇÃO

13. Aponte as ações da direção da escola para construir sua gestão?
14. Como se dão os processos de decisões na escola?

FORMAS DE PARTICIPAÇÃO

15. Conte sobre o Conselho de escola. Ele contribui com a gestão da escola? De que maneira?
16. Quem integra este conselho? Como são escolhidos? Que assuntos são discutidos em reunião do Conselho escolar? Qual a periodicidade das reuniões? Em que horário são realizadas? Quem participa das reuniões do conselho?
17. Em sua visão, qual é o sentido do conselho escolar no espaço da escola pública?
18. A escola tem Projeto Político Pedagógico sistematizado e atualizado? Se sim, como foi construído? Você teve participação na elaboração ou atualização do PPP da escola?
19. Qual é a importância do PPP para a dinâmica de gestão escolar?
20. Como você tem participado da gestão da sua escola? Comente.
21. A comunidade escolar tem participação ativa nas decisões? De que forma a direção promove esse tipo de participação?

AUTONOMIA NA GESTÃO

22. O diretor da sua escola tem autonomia para desenvolver ações independentes da SEMEC? Porquê?

TRANSPARÊNCIA NA PRESTAÇÃO DE CONTAS

23. Você tem conhecimento de todos os recursos financeiros que são recebidos pela escola e como se dá a sua execução?
24. A direção da escola faz prestação de contas para a comunidade escolar dos recursos financeiros recebidos? De que forma?

O SER DIRETOR

25. Como você avalia a atuação da diretora da escola?
26. Quais aspectos da prática da diretora poderiam ser melhores? Quais são as sugestões?