



FACULDADE DE INHUMAS - FACMAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ELANE BUENO FERNANDES LOBO DE MELLO

GESTOR ESCOLAR
CONTEMPORÂNEO: NOVOS DESAFIOS, NOVAS FUNÇÕES

INHUMAS – GO
2021

ELANE BUENO FERNANDES LOBO DE MELLO

**GESTOR ESCOLAR CONTEMPORÂNEO: NOVOS DESAFIOS,
NOVAS FUNÇÕES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado, da Faculdade de Inhumas FacMais, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, sob orientação da Prof.^a Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos.

INHUMAS – GO

2021

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**BIBLIOTECA CORA CORALINA - FACMAIS**

M527g

MELLO, Elane Bueno Fernandes Lobo de
Gestor Escolar Contemporâneo: Novos desafios, novas funções/
Elane Bueno Fernandes Lobo de Mello. – Inhumas: FacMais, 2021.

185p.; il.

Dissertação (mestrado) - Centro de Educação Superior de Inhumas -
FacMais, Mestrado em Educação, 2021.

“Orientação: Prof.^a. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos”.

1. Escola Pública; 2. Gestão Escolar Democrática; 3. Políticas
Educativas. I. Título.

CDU: 37

FACULDADE DE INHUMAS – FACMAIS
COORDENAÇÃO DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO ACADÊMICO

**GESTOR ESCOLAR CONTEMPORÂNEO: NOVOS DESAFIOS, NOVAS
FUNÇÕES**

**Dissertação de Mestrado de Elane Bueno Fernandes Lobo de Mello, aprovada
em 12 de agosto de 2021.**

BANCA EXAMINADORA



Profa. Dra. Maria Luiza Gomes Vasconcelos
Presidente da Banca
Faculdade de Inhumas - FacMais



Profa. Dra. Daniella Couto Lobo
Membro Convidado Interno
Faculdade de Inhumas- FacMais



Profa. Dra. Edna Lemes Martins Pereira
Membro Convidado Externo
Secretaria de Educação de Estado de Goiás – SEDUC GO

Ao meu companheiro de vida, Waldemar Lobo de Mello, que me incentiva a prosseguir em busca de minha realização como ser humano e como profissional, nada seria possível, sem seu valioso e incansável apoio.

Aos meus filhos, Waldemar Filho e Tomaz, que é a razão da minha energia, persistência e luta.

AGRADECIMENTOS

Meus sinceros agradecimentos

A Deus, pela dádiva da vida, pela Sua voz “invisível”, que não me permitiu desistir de realizar tantos sonhos nesta existência, e, principalmente, por ter me dado uma família tão especial, que é a razão do meu viver.

À minha orientadora, Maria Luiza Gomes Vasconcelos, grande exemplo de professora, que tive a honra e o prazer de ter como orientadora e incentivadora neste trabalho, por ter me corrigido quando necessário, sem nunca me desmotivar.

A todos os professores do curso de mestrado, pela paciência, incentivo e conhecimentos compartilhados, que tornaram possível a escrita desta dissertação.

À minha família, pela compreensão, ao serem privados, em muitos momentos, de minha companhia e atenção.

Desejo, igualmente, agradecer a todos os meus colegas do Mestrado, cujo apoio, carinho e amizade estiveram presentes em todos os momentos.

A todos que, de alguma forma, direta ou indiretamente, passaram pela minha vida, e contribuíram para a construção de quem sou hoje.

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

Paulo Freire

RESUMO

Esta dissertação insere-se na linha de pesquisa, Educação, Instituições e Políticas Educacionais do Programa de Pós-Graduação em Educação (Stricto Sensu) da Faculdade de Inhumas - FacMais. O presente estudo se propõe a apresentar uma reflexão teórica sobre as principais mudanças nos modelos de gestão escolar expressas nas políticas educacionais a partir da segunda metade do século XX. A gestão democrática das escolas públicas encontra-se na agenda das políticas educacionais nas últimas décadas. Assim, esse trabalho tem como objetivo analisar os desafios e as novas funções que os gestores escolares enfrentam no processo da gestão democrático-participativa contemporânea. Os objetivos específicos são: identificar e problematizar os aspectos que impactam uma gestão democrática hodiernamente, considerando interferências do setor privado na educação pública; pesquisar os modelos de gestão escolar nas políticas educacionais a partir da segunda metade século XX, bem como identificar como se deu a evolução da função de Diretor/Gestor; apresentar e analisar os dados levantados acerca do questionário censitário aplicado aos gestores da Coordenação Regional de Educação de Inhumas. Diante da complexidade de dilemas relacionados às políticas educativas do Brasil, de modo a provocar outros desdobramentos do ponto de vista teórico e prático, este trabalho instiga reflexões acerca de questões como: Quais fatores impactam uma gestão escolar democrática? Como se dá a atuação do gestor escolar na atualidade? O que os gestores pensam sobre a gestão democrática? Para tanto, o trabalho pauta-se na pesquisa qualitativa, tendo como fontes a pesquisa bibliográfica e análise documental. Estes, por sua vez, são meios utilizados para obter informações e sistematizar o conhecimento sobre os desafios do gestor escolar. A revisão bibliográfica permitiu o levantamento de informações e melhor compreensão do objeto de análise. E, sob esse aspecto, nesta pesquisa, os principais autores utilizados foram: Libâneo (2018); Foucault (1993; 2001; 2002); Paro (2002; 2016); Saviani (2015), dentre outros. A análise documental constituiu uma técnica importante nesta pesquisa qualitativa, complementando informações obtidas, desvelando aspectos novos e respaldando as consolidações dos dados coletados. As reflexões estabelecidas permitem dizer que o papel do diretor consiste em mais do que tomar posições de caráter administrativo e pedagógico, ele atua como um mediador de diálogo entre a escola e toda comunidade. Sua missão está relacionada à inserção e, principalmente, na garantia dos direitos humanos. Os desafios encontrados são múltiplos e variam de natureza, no entanto, como sujeitos responsáveis eles devem buscar novas posturas, aprender a redefinir a estrutura organizacional da escola e buscar possibilidades para contorná-los. Nesse sentido, espera-se que esse estudo sirva de motivação para estudos futuros contribuindo assim para a área da pesquisa.

Palavras-chave: Escola Pública. Gestão Escolar Democrática. Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This dissertation is part of the line of research, Education, Institutions and Educational Policies of the Postgraduate Program in Education (Stricto Sensu) of Faculdade de Inhumas - FacMais. This study aims to present a theoretical reflection on the main changes in school management models expressed in educational policies from the second half of the twentieth century. The democratic management of public schools has been on the educational policy agenda in recent decades. Thus, this work aims to analyze the challenges and new functions that school managers face in the process of contemporary democratic-participatory management. The specific objectives are: to identify and discuss the aspects that impact democratic management today, considering the interference of the private sector in public education; researching school management models in educational policies from the second half of the 20th century onwards, as well as identifying how the role of Director/Manager evolved; present and analyze the data collected on the census questionnaire applied to managers of Inhumas' Regional Coordination of Education. Given the complexity of dilemmas related to educational policies in Brazil, in order to provoke further developments from a theoretical and practical point of view, this work instigates reflections on issues such as: What factors impact democratic school management? How is the performance of the school manager nowadays? What do managers think about democratic management? Therefore, the work is based on qualitative research, having as sources the bibliographical research and documental analysis. These, in turn, are means used to obtain information and systematize knowledge about the challenges of the school manager. The bibliographical review allowed the gathering of information and a better understanding of the analysis' object. In this regard, in this research, the main authors used were: Libâneo (2018); Foucault (1993; 2001; 2002); Paro (2002; 2016); Saviani (2015), among others. The document analysis was an important technique in this qualitative research, complementing the information obtained, revealing new aspects and supporting the consolidation of the collected data. The established reflections allow us to say that the director's role consists of more than taking positions of an administrative and pedagogical nature, he acts as a mediator of dialogue between the school and the entire community. Its mission is related to insertion and, mainly, to guaranteeing human rights. The challenges encountered are multiple and vary in nature, however, as responsible subjects they must seek new postures, learn to redefine the school's organizational structure and seek possibilities to overcome them. In this sense, it is expected that this study will serve as a motivation for future studies, thus contributing to the research area.

Keywords: Public School. Democratic School Management. Educational policies.

LISTA DE SIGLAS

ANEB - Avaliação Nacional da Educação Básica

ANRSC ou Prova Brasil - Avaliação Nacional do Rendimento Escolar

BM - Banco Mundial

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CF - Constituição Federal

CONAE - Conferência Nacional de Educação

CRE - Coordenação Regional de Educação

CTPP - Centro Tecnológico Paula Pasquali

DCNs - Diretrizes Curriculares Nacionais

DEDHC - Departamento de Direitos Humanos e Cidadania

EaD - Ensino a distância

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

FCE - Função Comissionada De Administração Educacional

IAS - Instituto Ayrton Senna

IDEB - Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

IFG - Instituto Federal de Educação

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IU - Instituto Unibanco

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC - Ministério da Educação

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-

PABAEE - Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar

PNA - Política Nacional de Alfabetização

PNE - Plano Nacional de Educação

PPP - Projeto Político Pedagógico

SAEB - Sistema de Avaliação da Educação Básica

SAEGO - Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás

SEDUC - Secretaria de Estado da Educação

UEG - Universidade Estadual de Goiás

UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Tempo de servidor do Estado.....	104
Gráfico 2 – Nível Atual de formação.....	105
Gráfico 3 – Exerce função em mais de uma escola.....	106
Gráfico 4 – Anos de experiência na função de diretor.....	106
Gráfico 5–Tempo de experiência como diretor na instituição escolar em que trabalha.....	107
Gráfico 6 – Anos de trabalho como docente antes de ser diretor.....	108
Gráfico 7–Além da docência, outras funções/Cargos exercidos, antes de ser diretor.....	108
Gráfico 8 – Modalidades de Ensino na Rede.....	109
Gráfico 9 – Períodos de funcionamento das instituições.....	109
Gráfico10– Número de professores (regentes e de apoio) que lecionam na instituição.....	110
Gráfico 11- número de funcionários que atuam na instituição.....	110
Gráfico 12 –número total e atual de matrículas por escola.....	111
Gráfico 13 –parte 01- Frequência de comportamentos durante o ano letivo.....	112
Gráfico 14 –parte 02- Frequência de comportamentos durante o ano letivo.....	113
Gráfico 15 –parte 03- Frequência de comportamentos durante o ano letivo.....	114
Gráfico 16 – Tempo utilizado para tarefas administrativas.....	120
Gráfico 17 – Tempo utilizado para atividades curriculares e de ensino.....	121
Gráfico 18 –Tempo utilizado para resposta de demandas da Secretaria de Educação e Coordenação Regional de Educação.....	121
Gráfico 19- Tempo utilizado para reuniões pedagógicas ou de caráter emergencial.....	122
Gráfico 20– Tempo utilizado para outras questões	122
Gráfico 21– Autoavaliação ou avaliação externa na escola nos últimos cinco anos	125
Gráfico 22–parte 01- Aspectos considerados nas avaliações.....	126
Gráfico 23- parte 02- Aspectos considerados nas avaliações.....	126
Gráfico 24- parte 03- Aspectos considerados nas avaliações.....	177
Gráfico 25-Influência das avaliações na escola.....	128

Gráfico 26- Avaliações publicadas.....	128
Gráfico 27-Tabelas que permitem comparar o desempenho individual das escolas.....	129
Gráfico 28- Frequências das providências quanto aos pontos fracos do ensino do professor.....	130
Gráfico 29- Capacidade de ensino da escola.....	132
Gráfico 30- O que é considerado gestão participativa e democrática.....	133

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO I- DIREÇÃO E GESTÃO ESCOLAR – CAMINHOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA	20
1.1. Aspectos organizacionais de uma gestão democrática	20
1.2. Breve histórico: Origem da escola e da Função Supervisora do Diretor/Gestor	26
1.3. Gestão escolar democrática: ilusão ou realidade	35
1.4. Diretor escolar, suas atribuições na organização de uma escola democrática..	38
1.5. Alguns aspectos da problemática da organização e gestão democrática.....	49
CAPÍTULO II- OS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA SEGUNDA METADE SÉCULO XX E A EVOLUÇÃO DA FUNÇÃO DE DIRETOR/GESTOR	55
2.1. Do modelo clássico de administração à concepção de gestão escolar.....	55
2.2. Da administração escolar à gestão democrática: aspectos históricos	57
2.3. Legislação: amparo à gestão democrática	65
2.4. Mudanças e continuidades da gestão escolar democrática	85
2.5. Diretor escolar: um exercício de poder	90
2.6. Novos desafios e funções do gestor frente a pandemia	93
CAPÍTULO III GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE INHUMAS: UMA ANÁLISE	99
3.1. Contextualização do município e da Coordenação Regional de Educação de Inhumas	100
3.2. Sistematização dos dados levantados.	103
3.3. Análise dos resultados.....	135
CONSIDERAÇÕES FINAIS	137
REFERÊNCIAS	140
APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O DIRETOR – MODELO	149
ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA O DIRETOR – RESPOSTAS.....	166

INTRODUÇÃO

A construção desta dissertação se iniciou com a curiosidade de compreender as razões que movem os gestores escolares a optarem por algumas decisões em detrimento de outras e, em especial, de entender os efeitos promovidos por essas decisões. Essa aproximação com a temática está relacionada ainda à minha atuação como tutora educacional da Coordenação Regional de Inhumas - SEDUC/Goiás, experiência que tem me possibilitado manter um acompanhamento direto com essa área de conhecimento, e, dada sua importância na dinâmica do cotidiano escolar, me instigado ao olhar crítico investigativo.

A ideia de ter as escolas como referência para a formulação e gestão das políticas não é nova, mas adquire importância crescente no planejamento das reformas educacionais exigidas pelas crescentes transformações do mundo contemporâneo (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Em meio às discussões que têm sido travadas sobre essa questão, no âmbito da gestão educacional, têm ganhado força, nas últimas décadas, a partir de questões que emergiram de um período de efervescência no cenário nacional, tais como a gestão democrática. De um modo privilegiado, porém, não de modo único, é no espaço escolar que construímos e compartilhamos conhecimentos, que aprendemos modos de convivência e aprimoramos a forma de interagir no mundo contemporâneo. Segundo Libâneo (2018, p. 13):

O papel da organização da gestão é, precisamente, propiciar o ambiente social necessário e as condições institucionais, humanas e materiais para realização do processo de ensino- aprendizagem. Ou seja, diretores, coordenadores pedagógicos e professores têm a responsabilidade profissional e ética de fazerem funcionar na escola práticas de organização e gestão que sejam propulsoras de um determinado tipo de aprendizagem: aquela que promove e amplia o desenvolvimento intelectual e o desenvolvimento da personalidade integral dos alunos.

Nessa perspectiva, diversos desafios são identificados no âmbito educacional, principalmente para o diretor, superar os dilemas reais do cotidiano das escolas, tendo que cumprir as demandas impostas, subordinado a uma multiplicidade de sujeitos e conteúdos que atuam na elaboração da educação pública. Conforme Paro (2002, p. 26):

A escola pública atual é reprodutora da ideologia dominante, negadora dos valores dominantes e mera chanceladora da injustiça social. Porém é necessário considerar que a gestão democrática é parte do projeto de construção da democratização da sociedade brasileira. Portanto os processos de participação que se materializam no contexto escolar são processos pedagógicos de aprendizagem a democracia para comunidade interna e externa, visto que após anos de ditadura este é um longo processo de construção.

Considerando os aspectos acima destacados, verificamos o papel do diretor da escola como líder, encarregado de direcionar a administração da instituição. Desse modo, ser esse profissional não é uma tarefa fácil.

Por meio desta pesquisa nos propomos a apresentar uma reflexão teórica sobre as principais mudanças nos modelos de gestão escolar expressas nas políticas educacionais a partir da segunda metade do século XX. Buscamos uma compreensão sobre os resultados dos estudos efetivados no que concerne à gestão escolar democrática, destacando os êxitos e as dificuldades detectadas nos percursos analisados. Nossos objetivos específicos para esta pesquisa são: identificar e problematizar os aspectos que impactam uma gestão democrática hodiernamente, considerando interferências do setor privado na educação pública; pesquisar os modelos de gestão escolar nas políticas educacionais a partir da segunda metade século XX, bem como identificar como se deu a evolução da função de Diretor/Gestor; apresentar e analisar os dados levantados acerca do questionário censitário aplicado aos gestores da Coordenação Regional de Educação de Inhumas.

Entendemos que pesquisar o contexto da gestão escolar pressupõe compreendê-la como fenômeno histórico e político que se constitui democraticamente por meio da participação coletiva.

Esta dissertação enfatiza as transformações ocorridas na sociedade e os impactos na gestão escolar diante das mudanças no campo legal e institucional. Desse modo, destacamos as causas dos grandes ajustes nas políticas e diretrizes, em sua administração, devido à aprovação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº. 9394/96, apresentando as mudanças e necessidades à operacionalização de avanços à humanização da vida em sociedade pelas quais temos lutado tanto.

Diante da complexidade de dilemas relacionados às políticas educacionais do Brasil, de modo a provocar outros desdobramentos do ponto de vista teórico e

prático, este trabalho instigou-nos a refletir acerca de questões como: Quais fatores impactam uma gestão escolar democrática? Como se dá a atuação do gestor escolar na atualidade? O que os gestores pensam sobre a gestão democrática?

Nesse sentido, ressaltamos a importância dos mecanismos de gestão democrática assegurados pela legislação educacional brasileira. A Constituição Federal (CF) de 1988, em seu Art. 206, dispõe sobre a “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”, enquanto a LDB nº. 9394/96, no Art. 14 destaca o preceito da gestão democrática como um dos seus princípios, pressupondo a gestão democrática como um trabalho coletivo, participativo e dialógico.

Diante do atual contexto em que vivemos, para ser um participante atuante e crítico, é fundamental analisar as mudanças ocorridas no processo educativo, no decorrer da história, bem como informar-se e dominar o conteúdo da discussão; e, assim, conhecer as perspectivas político-social de nosso país, como ser social capaz de compreender a realidade e interagir com a sociedade, acreditando firmemente que essa é uma realidade dada, mas não acabada. Para Libâneo (2018):

Não basta aos futuros professores desenvolver saberes e competências para se saírem bem nas aulas. É preciso que saibam como e por que são tomadas certas decisões no âmbito do sistema de ensino, como essas decisões expressam relações de poder e como são passadas a diretores e professores (LIBÂNEO, 2018, p. 26).

Segundo autor, conhecer e analisar criticamente os processos do sistema de ensino significa construir formas de autonomia da escola de modo a recriar o espaço de trabalho, discutir normas, tomar decisões internas, sem deixar de considerar as políticas e a estrutura formal do sistema.

Cumpramos realçar que este estudo se refere a coletar dados e analisar as formas de organização e gestão da escola, buscando obter informações sobre a atuação do gestor escolar em suas práticas educativas na estrutura administrativa e pedagógica contemporânea, bem como sobre os fatores determinantes que influenciam suas ações para efetivação de uma gestão democrática e participativa; e, ao mesmo tempo, obter uma compreensão histórica acerca das características organizacionais da gestão escolar, que fazem diferença em relação à consecução de objetivos educacionais esperados.

Gatti (2007) esclarece que a escolha do método está relacionada a fatores internos da vivência do pesquisador com o objeto pesquisado. Sendo assim, essa escolha vai muito além da lógica, pois tem a ver com as trocas e experiências do

pesquisador com seu campo de estudo. Os métodos de trabalho precisam ser vivenciados em toda a sua extensão, pela experiência continuada, por meio das trocas, dificuldades apresentadas ao longo da pesquisa, críticas, pela sua integração mediada pelo próprio modo de ser do pesquisador enquanto pessoa. Sem estas condições, falta aquele toque que traz a marca de quem cria, e “cria porque integra subjetivamente e criticamente o que uma tradição em certa área de investigação produz historicamente” (PEREIRA, apud GATTI, 2007, p. 55).

A pesquisa qualitativa, por ser uma metodologia de caráter exploratório, pode responder às necessidades que o objeto dessa pesquisa se coloca. Para isso, é uma metodologia que foca no caráter subjetivo do objeto analisado. Nela, a descrição precisa é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa qualitativa, uma vez que ela apresenta características distintas da pesquisa quantitativa, que busca apenas compreender a realidade por meio de dados quantificáveis. Segundo Minayo (2001, p. 14):

A pesquisa qualitativa 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.

No campo educacional, a pesquisa qualitativa trouxe grande avanço e contribuiu para que os processos escolares, de aprendizagem, relações, sociais e de cotidiano fossem melhores compreendidos (GATTI e ANDRÉ, 2010). Por meio da pesquisa qualitativa procura-se descobrir e entender o que está além dos muros da escola, entender o que se manifesta nas práticas, nos hábitos, nas crenças, nos valores, na linguagem de cada gestor, para compreender os significados de um contexto histórico marcado por uma cultura que constrói a identidade de cada cidadão. Segundo Triviños (1987):

O ambiente, o contexto no qual os indivíduos realizam suas ações e desenvolvem seus modos de vida fundamentais, tem um valor essencial para alcançar das pessoas uma compreensão mais clara de suas atividades. O meio, com suas características físicas e sociais, imprime aos sujeitos traços peculiares que são desvendados à luz do entendimento dos significados que ele estabelece (TRIVIÑOS, 1987, p. 122).

Para ser realizada, a pesquisa qualitativa conta com alguns instrumentos importantes, tais como: levantamento bibliográfico; análise documental, questionários; dentre outros. Conforme Fonseca (2002, p. 31) “a pesquisa

bibliográfica é feita a partir do levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de *web sites*". Nesta pesquisa utilizamos, primeiramente, de estudo bibliográfico. Para isso, realizamos uma seleção de autores que apresentam reflexões sobre a gestão escolar democrática, buscando identificar suas concepções acerca do nosso objeto de estudo. Esta busca nos permitiu, em consonância com Fonseca (2002), recolher informações e dados que serviram de base para a construção da investigação proposta sobre o problema a respeito do qual procuramos resposta. Além disso, por meio da revisão bibliográfica, é possível traçar um histórico sobre o objeto de estudo e identificar contradições e respostas anteriormente encontradas sobre as perguntas formuladas. E, sob esse aspecto, nesta pesquisa, os principais autores que utilizamos foram: Libâneo (2018); Foucault (1993; 2001; 2002); Paro (2002; 2016); Saviani (2015), dentre outros.

A revisão bibliográfica e análise documental foram os meios utilizados para obter informações e sistematizar o conhecimento sobre os desafios do gestor escolar. Por meio da revisão bibliográfica realizamos o levantamento de informações sobre o assunto para melhor compreensão do nosso objeto de análise. A análise documental, como uma técnica importante nesta pesquisa qualitativa, possibilitou a complementação das informações obtidas, desvelando aspectos novos e respaldando as consolidações dos dados coletados.

Assim, organizamos esse trabalho em três capítulos. No primeiro capítulo, identificamos e problematizamos os aspectos que impactam uma gestão democrática hodiernamente, considerando interferências do setor privado no setor educacional público. No segundo capítulo, realizamos um estudo e levantamento bibliográfico-histórico da gestão ao longo da história a partir da segunda metade do século XX com a finalidade de compreendermos como se deu a evolução do papel do diretor/gestor; bem como as mudanças e continuidades. No terceiro capítulo, apresentamos as análises do questionário censitário, os quais aplicamos por meio da plataforma *Forms*, a todos os 25 diretores das Unidades Educacionais Estaduais jurisdicionadas à Coordenação Regional de Inhumas para canalizar e apresentar dados levantados.

Pretendeu-se, com esta pesquisa, analisar os dados levantados sobre as formas de organização e gestão da escola pública, buscando compreender os desafios para a atuação do gestor escolar frente às influências determinantes que

interferem em seu trabalho, tanto em relação às questões administrativas como pedagógicas.

Ressaltamos, ainda, a ideia de que a participação é o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola, possibilitando o envolvimento de profissionais e comunidade escolar no processo de tomada de decisões e no funcionamento da organização escolar. Destacamos, por conseguinte, a necessidade de entender o papel do diretor, uma vez que quem ocupa essa função perpassa por questões relacionadas aos valores culturais e à lógica dos valores econômicos.

CAPÍTULO I

DIREÇÃO E GESTÃO ESCOLAR – CAMINHOS PARA UMA GESTÃO DEMOCRÁTICA

Na escola, o papel da organização e gestão é, precisamente, propiciar o ambiente social necessário e as condições institucionais, humanas e materiais, para as quais se busca assegurar uma sólida formação de cidadãos, capazes de lidar criticamente com os conhecimentos. Entretanto, as concepções acerca dos objetivos e funções da escola vêm se diversificando cada vez mais.

Entre tantas dificuldades que afligem as escolas, Peroni, Caetano e Lima (2017) apontam que a orientação pragmática e imediatista dos organismos internacionais, tais como o Banco Mundial (BM) e a Organização das Nações Unidas para Educação (Unesco), vem subordinando e pressionando as políticas educacionais.

Como se sabe, essas políticas têm a ver com a adequação à globalização econômica, redução de gastos público do ensino, parceria entre o setor público e o setor privado, etc. Nesta perspectiva, a escola visa a uma educação instrumental desprovida das dimensões cognitiva e reflexiva, que propiciariam o desenvolvimento intelectual, afetivo e moral que, há tempos, se almeja.

Neste capítulo apresentamos reflexões sobre a natureza das atividades do diretor escolar e as possíveis adequações e contradições da prática desse profissional tendo em vista o caráter político-pedagógico da escola. Para isso, consideramos o contexto de reestruturação produtiva capitalista, globalização econômica e avanços tecnológicos, aos quais as políticas econômicas, sociais e educacionais são levadas a se ajustar; bem como a compreensão das relações entre o público e o privado na educação por meio da análise dos sujeitos vinculados ao setor privado mercantil, que interferem na educação pública do Brasil e qual é o conteúdo das suas propostas.

1.1. Breve histórico: origem da escola e da função supervisora do Diretor/Gestor

A educação é mais antiga do que a escola. E, tomada em seu sentido antológico, mais amplo, profundo e originário, é mais arcaica do que a escola e, por

muito tempo, enquanto a educação vigorava com toda sua potência criadora, não havia escola, não podia e nem precisava haver, existindo apenas comunidades de vida que cuidavam de educação (COELHO, 2012).

Nesse viés, entende-se que há educação desde que há homem sobre a Terra. Assim, devemos compreender que para chegar à escola que temos hoje houve um longo processo de transformações, escolhas e ideias, responsáveis pelo surgimento dessa instituição social. Essa afirmação nos instiga a questionar: “Quando e como as escolas foram criadas?”. E, para responder a esta pergunta é necessário entender o percurso da educação na história, perpassando por diferentes povos que foram se modificando com as necessidades de cada época.

Para refletir sobre o assunto, Coelho (2012) utiliza-se das considerações de Coelho e Guimarães:

A educação é, então, o permanente movimento de passagem do homem como ser natural e biológico ao ser racional, autônomo e livre que cuida do bem comum, do que é de todos, realizando-se assim, como humano (COELHO E GUIMARÃES apud COELHO, 2012 p. 23).

O cuidar da educação caracterizava-se pelo modo coletivo de produção da existência, isto é, os homens se apropriavam coletivamente dos meios de vida oferecidos diretamente pela natureza para atender às suas necessidades existenciais. Saviani (2015) pontua que a função supervisora acompanha implicitamente a ação educativa, desde suas origens, passando, gradativamente, da condição de função a profissão.

Nesse pensamento, Foulquié (1971 apud SAVIANI, 2015, p.18) enfatiza que “a supervisão deve aparecer aos olhos dos alunos como uma simples ajuda às suas fraquezas”. As considerações do autor nos mostram que a função supervisora era vista como uma ação espontânea, uma educação familiar. Os valores e o conhecimento eram diretamente transmitidos dos pais para os filhos. Os adultos educavam e vigiavam as crianças, ou seja, havia uma “supervisão sobre o aprendizado dessas.

A função supervisora, no período antigo e medieval, era encontrada na figura do pedagogo, escravo que tomava conta das crianças, e os conduzia até o mestre. Sua função era vigiar, controlar, supervisionar todos os atos das crianças, se fazendo também presente na educação dos trabalhadores (escravos) por intermédio do intendente ou capataz.

À época Moderna, a partir de suas transformações, inclusive com a incorporação da ciência ao processo produtivo, a sociedade passou a ter necessidade de generalização da escola, em que a cultura não seria mais produzida de modo espontâneo e sim de forma liberada e sistemática.

Nesse sentido, viu-se a exigência da generalização da escola, vinculada a essa transformação econômica. Isto porque houve um deslocamento do processo produtivo do campo para cidade, passando da agricultura para indústria; bem como o crescimento dos centros urbanos e a intensificação do comércio e as atividades dele advindas. A necessidade de controle e de organização dos negócios e da administração das cidades exigiam a formação de pessoas capacitadas para tais postos (SAVIANI, 2015).

Com o domínio da cultura intelectual, a cultura espontânea deixou de ser produzida e observou-se a necessidade do domínio dos códigos formais, o que implicou na organização da educação na forma institucionalizada. Assim, o saber que antes era assistemático passou ser um saber metódico, sistemático e científico (SAVIANI, 2015).

Sobre esse saber sistematizado que superava a supervisão familiar, Saviani (2015) mostra que era algo restrito a uma parcela pequena da população. Ao enfatizar a organização educacional no Brasil, nesse sentido, Saviani (2015, p. 22), esclarece que:

Com a vinda dos primeiros Jesuítas em 1549, dá-se início às organizações das atividades educativas em nosso país. No Plano de Ensino formulado pelo Padre Manuel da Nóbrega está presente a função supervisora, mas não se manifesta, ainda, a ideia de supervisão. Mas no Plano Geral dos jesuítas, o *Ratio Studiorum*, já se fez presente a ideia de supervisão.

Segundo o autor, os jesuítas chegaram ao Brasil em 1549 e somente após a morte do Padre Manoel de Nóbrega, em 1570, passaram a adotar um plano de estudos chamado *Ratio Studiorum* no qual, além do reitor, - a quem cabia a direção-geral dos estudos, - previa-se a figura do “prefeito-geral dos estudos”, que exercia suas funções reguladas por um conjunto de trinta regras, explicitamente, distintas das demais.

Existia, então, três regras mais específicas relacionadas à supervisão:

A regra nº 1 – Estabelece que é dever do Prefeito, organizar os estudos, orientar e dirigir as aulas;
A regra nº 5 – Que o Prefeito se incumba de lembrar aos professores que devem explicar toda a matéria de modo esgotar toda a programação;
A regra nº 17 – Se refere à função do Prefeito de Estudos em ouvir e observar os professores e, de vez em quando assistir suas aulas e também ler os apontamentos dos alunos (SAVIANI, 2015, p. 23).

A Reforma Pombalina expulsou os jesuítas do Brasil e extinguiu seu sistema de ensino. Dessa forma, segundo Saviani (2015), diluiu-se o caráter orgânico da função supervisora. O Alvará de 28 de junho de 1759, que expulsou os jesuítas, previa a criação do cargo de - Diretor Geral dos Estudos - assim como a designação de comissários, em cada local, para fazer o levantamento do estado das escolas.

A ideia de supervisão englobava os aspectos políticos- administrativos, na figura do Diretor Geral e a direção, fiscalização, coordenação e orientação do ensino aos comissários ou Comissão de Diretores de Estudos, sob a orientação do Diretor Geral (SAVIANI, 2015).

Com a Independência do Brasil, a lei geral de 1827 instituiu as escolas de primeiras letras, contendo o artigo 5º da lei, determinava o estudo a partir do Método do Ensino Mútuo por meio do qual os professores absorvem as funções de docência e também de supervisão, pois instruíam e supervisionavam os instrutores nas atividades do ensino (SAVIANI, 2015).

Em 1834, o Ato Adicional promoveu a descentralização da educação, pois cada província passou a ser responsável por sua própria educação. Naquele momento, o ministro do Império reclamava a necessidade da criação do cargo de Inspetor de Estudos.

De acordo com Almeida (1989, apud SAVIANI, 2015, p. 24), em seu relatório, ficou “declarada as causas da situação deplorável” das escolas no império e no próprio relatório se advertia que “[...] um desses remédios teria sido o estabelecimento de uma supervisão permanente”.

Na reforma Couto Ferraz¹ orientava que a missão do Inspetor seria supervisionar todas as escolas. Também cabia ao Inspetor Geral presidir os exames dos professores e lhes conferir os diplomas, autorizar a abertura de escolas particulares e também fazer a correção dos livros.

¹ Ocorreu no século XIX sob a orientação de Couto Ferraz. Teve como objetivo modernizar a educação no Brasil, as escolas, os professores do ensino primário e secundário e promover a emancipação dos indivíduos.

Naquele momento, no Brasil, ganhava corpo a pauta sobre a necessidade de se instituir um sistema nacional de educação, que supunha requerer à função de supervisora em dois requisitos, tanto na organização administrativa e pedagógica quanto na instituição das escolas. Isto porque havia a necessidade de vencer a fase das cadeias e classes isoladas e se definir uma remodelação do sistema de ensino. Certamente, esse processo precisaria de órgãos controladores, intermediários e centrais.

No início do período republicano, de acordo com Saviani (2015), a totalidade de problemas emergiu, tendo sido a Reforma da Instrução Pública Paulista, composta entre 1892 e 1896, precursora na organização do ensino primário por meio de grupos escolares. Em função dessa reforma foi instituído o Conselho Superior da Instrução Pública e, com ele, a predominância de atribuições burocráticas em detrimento das técnicas-pedagógicas nas funções do inspetor.

Esse autor afirma, ainda, que uma vez não concretizada essa reforma, a ideia permaneceu com a perspectiva da educação como um problema nacional. Nesse sentido, foram recolocados no período final da República Velha, advindos da crise dos anos de 1920, o que contribuiu para a retomada das reformas estaduais de instrução públicas (SAVIANI, 2015).

Um fato importante da década de 1920 foi o surgimento de uma nova categoria de profissionais “técnicos” em escolarização, tendo a Associação Brasileira de Educação como responsável por essa criação. Segundo Saviani (2015, p. 27):

Em 1924 temos a criação da Associação Brasileira de Educação-ABE por iniciativa de Heitor Lira. “É interessante lembrar que o aparecimento da ABE coincidiu com o dos “técnicos em educação” que, por meio dela, receberam vigoroso estímulo.

Assim, a marca histórica da referida década foi o surgimento desses “técnicos em escolarização”, que passaram a constituir uma nova categoria profissional.

Por meio do Decreto n. 16.782 A de 1925 foi criado o Departamento Nacional do Ensino e o Conselho Nacional de Ensino. Esse documento contribuiu fortemente para as decisões de caráter técnico relacionados aos assuntos educacionais. Para os Estados, essa tendência ficou mais compreensível já que a reestruturação possibilitou uma separação dos setores técnico-pedagógicos daqueles especificamente administrativos.

Essa separação foi condição para o surgimento da figura do supervisor como uma função distinta do diretor e também do inspetor. Ao supervisor cabia as atribuições antes desempenhadas pelo inspetor, e, com o passar do tempo, essas atribuições foram se reservando a outros agentes educativos. Assim, observava-se que no sistema educacional brasileiro essa transformação do termo supervisão foi precedida pelo antigo cargo de inspetor escolar que, em muitas situações, seu perfil, pouco se difere do antigo (SAVIANI, 2015).

A origem da supervisão escolar pode ser relacionada a uma supervisão vinculada a uma ação empresarial. Notavelmente, num contexto de grande valorização na organização dos serviços educacionais, tendo em vista a racionalização do trabalho educativo em que o supervisor, entre outros, ganham relevância. Como afirma Saviani (2015), essas funções são constituídas a partir do modo de produção capitalista cujo principal objetivo é racionalizar o trabalho, garantir a eficiência, elevando a produtividade do processo educativo.

No final da década de 1950 e início da década de 1960, esse caráter foi assumido em sua essência e o supervisor escolar passou a ter, estritamente, a função de controlar e inspecionar. Para Saviani (2015), isso ocorreu em virtude do acordo firmado entre Brasil e Estado Unidos da América, para implantação do Programa de Assistência Brasileiro Americana ao Ensino Elementar (PABAE).

O PABAE surgiu a partir de um acordo geral de cooperação técnica dos Estados Unidos com o Brasil, que tinha por objetivo 'treinar' os educadores brasileiros, a fim de que esses garantissem a execução de uma proposta pedagógica voltada para a educação tecnicista sob os moldes norte-americanos. Alguns estados brasileiros, como Minas Gerais, Goiás e São Paulo, foram os principais 'executores' do Programa; porém, essa tendência influenciou a educação e a função do supervisor escolar em todo o país. O anseio da pedagogia tecnicista, que se instalou na década de 1960, era garantir a eficiência e a produtividade do processo educativo (SAVIANI, 2015).

A nova estrutura do curso de Pedagogia abria a perspectiva de profissionalização da supervisão pedagógica. Segundo Saviani (2015), existem dois requisitos fundamentais para se caracterizar uma atividade como profissão: necessidade social e a identidade própria. A LDB de 1971 oficializou a profissão do supervisor pedagógico, porém, foram surgindo questionamentos no sentido de desmascarar a pretensa neutralidade com que se buscava justificar o caráter técnico

da educação, centrados na diversidade de habilitações pedagógicas em detrimento de sua dimensão política. Para Saviani (2015, p. 32) “a função do supervisor é uma função precipuamente política a não principalmente técnica”. Para o autor, quanto mais ela se apresenta com caráter técnico tanto mais ela é eficaz na defesa dos interesses superiores. A questão da identidade do supervisor pedagógico continua em discussão.

O desafio que se coloca, hoje, para a questão do supervisor pedagógico, vai além do contexto pedagógico, pois se espera que o trabalho educativo contribua para o desenvolvimento da consciência necessária às transformações das relações sociais, cuja necessidade alcança a esfera planetária. Esse é o desafio posto à educação e, mais precisamente, ao supervisor pedagógico, que tem inclusive a função de acompanhar e orientar o processo de ensino-aprendizagem, sempre considerando sua perspectiva política.

A supervisão ocorre desde a antiguidade: na Grécia, com o pedagogo; na Idade Média, o mestre com punição; no Brasil, pelos prefeitos dos estudos. Já na República Velha, o supervisor era o inspetor de estudos. Entre as décadas de 1920 a 1950, denominavam-se técnicos da educação. Na década de 1960 a 1980, era supervisor educacional e, atualmente, esse nome se manteve, sendo também orientador pedagógico ou coordenador pedagógico.

No Brasil, a história da supervisão pedagógica nos mostra que essa função tem sido desenvolvida em contextos de compromissos e responsabilidades, mas também de equívocos. Desse modo, observamos que a supervisão significa “olhar sobre”. Esse conceito teve sua origem na administração e passou para a educação com a função de controle do processo educacional. Controle de uma determinada qualidade, em uma determinada concepção de ciência, que orientava o projeto educativo do Estado, que se traduzia nas formas e meios de fazer a educação. Sendo assim, podemos perceber seus vínculos com a administração e também com as políticas públicas.

1.2. Do modelo clássico de administração à concepção de gestão escolar

A administração brasileira apresentou historicamente inúmeras faces a partir dos contextos em que se concretizou e, dessa forma, para compreendê-las, faz-se necessário delinear seu percurso, verificando os elementos que impulsionaram suas

mudanças conceituais e sua materialização no espaço educacional. Assim, entende-se que as transformações sofridas pela sociedade, nos últimos anos, foram precursoras dessas mudanças (PARO, 2015).

Nossa sociedade é fruto de uma soma de elementos de ordem, social, política, cultural e histórica, as quais conceberam a história da educação brasileira, que não podem ser averiguadas sem acentuar questões fundamentais para a produção da escola pública que temos hoje.

Nesse tópico abordamos o conceito de administração como mediação para busca de fins, bem como os elementos teóricos envolvidos nesse conceito. Delineamos, ainda, as formas de organização e as tendências que remetem à materialização de concepções de administração e gestão escolar, no sistema escolar brasileiro, como ação objetiva e concreta, abrangente e interativa, orientada para resultados educacionais, ressaltando suas manifestações e contribuições para estruturação da escola pública brasileira, considerando o diretor como responsável último pela administração escolar.

Referindo-se às concepções de administração e gestão como sinônimos, Paro (2015, p.18) explicita que a “administração é a utilização racional de recursos para realização de fins determinados”. Para Libâneo (2018), os termos organização, administração e gestão também têm acepções similares, aplicados aos processos organizacionais. Para o autor, organizar é articular, de forma organizada, as partes de um todo, fornecer suporte necessário para efetivação da ação. “Administrar é o ato de governar, de pôr em prática um conjunto de normas e funções; gerir é administrar, gerenciar, dirigir” (LIBÂNEO, 2018, p. 85).

Segundo Libâneo (2018), as tarefas de administrar, gerir, organizar, dirigir, tomar decisões, são conceituadas por inúmeros autores que as estudam como uma ciência ou uma teoria da administração. Configurando-se, na escola, a ação de organizar tarefas relativas à escola, como sendo uma parte da administração escolar. Assim, Santos (1966 apud LIBÂNEO, 2018, p. 86) esclarece que “a administração escolar tem como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Ela inclui, portanto, no seu âmbito de ação, a organização escolar”.

Nesse sentido, podemos ver a administração na escola como uma estrutura e organização própria, a fim de alcançar objetivos definidos em ações, por meio de

relações de interação entre as pessoas envolvidas, características que a diferenciam das empresas convencionais.

Paro (2002) nos permite refletir sobre a administração no sentido geral, independente da natureza do ente administrado, ou seja, toda e qualquer tipo de administração. Conforme o autor a administração é necessária, tanto na empresa quanto na escola, considerada como qualquer outra instituição que precisa ser administrada, porém, com especificidade diferente de uma empresa. Nessa perspectiva, é válido ressaltar que o termo administração foi explícito com muita propriedade:

A administração escolar tem como objetivos essenciais planejar, organizar, dirigir e controlar os serviços necessários à educação. Ela inclui, portanto, no seu âmbito de ação, a organização escolar (SANTOS, 1966 apud LIBÂNEO, 2018, p. 86).

Em seu sentido geral, podemos afirmar que a administração é a utilização racional de recursos para realização de fins determinados. (...) Os recursos (...) envolvem por um lado, os elementos materiais e conceptuais que o homem coloca entre si e a natureza para dominá-la em seu proveito, por outro, os esforços despendidos pelos homens e que precisam ser coordenados com vistas a um propósito comum (...) A administração pode ser vista, assim, tanto na teoria como na prática, como dois amplos campos que se interpretam: a "racionalização do trabalho" e a "coordenação do esforço humano coletivo" (PARO, 2002, p.18-22).

As considerações supracitadas nos permitem compreender o sentido do termo administração, que poderiam ser incluídos também como campo de estudo da organização. Embora advogando pela realização da aplicação da administração de empresas na escola, a maior parte dos teóricos da administração escolar não pensam uma identidade absoluta entre empresa e escola.

Paro (2002) explicita que todas as administrações são semelhantes e que, de modo geral, são entendidas como organização e se fundamentam na pretensa universalidade dos princípios administrativos das organizações. Para o autor, no Brasil, a administração se manifesta em duas posições antagônicas: a primeira pautada nos princípios da administração capitalista, elaborada para atender às necessidades e interesses hegemônicos dos grupos dominantes; e, a segunda colocando-se contra todo tipo de administração ou tentativa de organização burocrática da escola, esta, não conseguindo, mostra-se impotente para agir contra tais causas em direção a uma organização social mais avançada.

A sociedade se apresenta por uma diversidade institucional ao realizar tarefas determinadas, assim:

Em virtude da complexidade das tarefas, da escassez dos recursos disponíveis, da multiplicidade de objetivos a serem perseguidos e do grande número de trabalhadores envolvidos, assumem-se a absoluta necessidade de que esses trabalhadores tenham suas ações coordenadas e controladas por pessoas ou órgãos com funções chamadas administrativas (PARO, 2002, p. 17).

Essa percepção dos teóricos da administração, considerada capitalista, encontra seu próprio objeto de estudo na organização. Por esse ponto de vista, o autor, explicita a natureza da atividade administrativa:

Administração como é entendida e realizada hoje é produto de longa evolução histórica e traz a marca das contradições sociais e dos interesses políticos em jogo na sociedade. Por isso, para melhor compreender sua natureza, é preciso examiná-la inicialmente, independentemente de qualquer estrutura social determinada (PARO, 2002, p.18).

Nessa perspectiva, não significa que haja, hoje, um modelo uno de administração, mas sim uma confluência de princípios característicos de cada forma, que possui peculiaridades próprias, que foram utilizadas pela administração em momentos diferentes. No entanto, é beneplicito o fato de não existir, hoje, uma justaposição total de um modelo sobre os outros.

Ao considerar o sentido geral desse termo, Paro (2002) pontua que a administração não é apenas exclusiva, mas também necessária à vida do homem, quando sua utilização é realizada para fins determinados por meio da ação racional, os objetivos a que se propõe. Assim, compreendemos que antes mesmo de existir o termo administração, a sociedade já exercia o ato de administrar, surgido desde as sociedades primitivas, quando os homens perceberam, por inevitabilidade de suas interações, que os objetivos comuns podiam ser atingidos pelas ações conjuntas. A administração, entretanto, não se ocupa de esforço despendido por pessoas, isoladamente, mas com o esforço humano coletivo. Sendo assim, utilizando-se das constatações de Chiavenato, Paro (2002) mostra que:

A atividade administrativa é uma atividade grupal. As situações simples, nas quais um homem executa e planeja o seu próprio trabalho, lhe são familiares; porém, à medida que essa tarefa se expande até o ponto em que se faz necessário o esforço de numerosas pessoas para levá-lo a cabo, a simplicidade desaparece, tomando necessário desenvolver processos especiais para aplicação do esforço organizado em proveito da tarefa do grupo (CHIAVENATO, 1979 apud PARO, 2002, p. 23)

A atividade administrativa grupal está relacionada com dois grupos de recursos dependentes, inseparáveis: o esforço humano coletivo e os elementos materiais e conceptuais; cada grupo com suas especificidades. Os elementos materiais e conceptuais se referem à relação do homem com a natureza, enquanto o esforço humano diz respeito às relações que os homens são levados a estabelecer entre si para que o processo se realize.

Segundo Paro (2002), para produzir sua existência, o homem modifica a natureza em seu benefício, ao relacionar e diferenciar-se dela. E, dominando a natureza, ele se faz, se torna humano. Logo, é no suceder de milhares de anos de desenvolvimento histórico que, em virtude da atividade humana, vão se originando as condições culturais, econômicas, políticas e sociais, que viabilizam ao homem assimilar, conscientemente, a maneira racional com que ele vem aplicando os elementos materiais e conceptuais, e o esforço humano coletivo na execução de objetivos (PARO, 2002).

Percebe-se que, com o desenvolvimento da consciência da *práxis*, o homem vai conseguindo, cada vez mais, passar do nível de uma administração espontânea para o de uma administração reflexiva, abrindo possibilidade para o surgimento, no final do século passado e início deste, de uma “teoria geral de administração”.

Contudo, a atividade administrativa, como não podia deixar de ser, participa também das contradições e forças (sociais, econômicas, políticas, culturais etc.), em conflito com cada período histórico, e em cada formação social determinada. Nessa perspectiva, segundo Marx (1977, apud PARO, 2002, p. 31):

Os homens, ao produzirem sua existência social, “estabelecem relações determinadas, necessárias, independentes da sua vontade, relações de produção que correspondem a um determinado grau de desenvolvimento das forças produtivas materiais”. São estas relações de produção que determinam, em última instância, a maneira como os homens se organizam em sociedade.

Nas sociedades de classes, nas quais o poder está confinado nas mãos de uma minoria, o caráter contraditório da atividade administrativa tem servido, historicamente, como instrumento para manter o *status quo* dos dominantes e perpetuar ou prolongar ao máximo seu domínio (CRUZ, 2013).

Segundo Paro (2002), diferente das empresas que visam à produção de um serviço determinado e, facilmente, avaliáveis, a escola visa a fins de difícil

identificação e mensuração, quer devido a seu caráter, de certa forma, abstrato, quer em razão do envolvimento inevitável de juízos de valor em sua avaliação. Assim sendo, no caso da administração escolar, o autor defende a escola como elemento de transformação social.

Segundo esse autor, a administração escolar se distingue da administração empresarial, já que esta configura uma natureza capitalista, com fins lucrativos. Já administração na escola tem especificidades singulares, pois o principal objetivo desta é a transformação da sociedade. A escola só contribui para essa transformação a partir do momento em que se converter contra os interesses de conservação social, isto é, colaborando para a cultura da classe trabalhadora.

Verifica-se que a administração escolar efetivamente envolvida com a transformação social, precisa conseguir meios que tanjam os interesses das classes desfavorecidas. Todavia, é fundamental que a escola esteja alerta para a explanação desses objetivos e para o conhecimento dos verdadeiros interesses deles.

Por isso, a escola carece buscar em sua administração a natureza verdadeira, seus objetivos e fundamentos próprios de sua realidade. Uma administração escolar que aspire fazer a racionalização no trabalho pedagógico da escola deve iniciar a conferir a autêntica realidade, isto é, sua particularidade no desenvolvimento do trabalho escolar. Nessa perspectiva, é válido ressaltar que:

A administração escolar é portadora de uma especificidade que a diferencia da administração especificamente capitalista, cujo objetivo é o lucro, mesmo em prejuízo da realização humana implícita no ato educativo. Se administrar é utilizar racionalmente os recursos para a realização de fins determinados, administrar a escola exige a permanente impregnação de seus fins pedagógicos na forma de alcança-los (PARO, 2016, p.8).

Observa-se que a administração advém da necessidade humana em resolver problemas, ou seja, o ato de planejar, organizar, dirigir e controlar recursos, sejam eles, humanos, materiais, financeiros e informais, mas que tenham em mente a realização de um objetivo. Por isso, pode ser entendida como um uso lógico dos recursos para execução de fins. Logo, é considerada como uma atividade puramente humana, visto que o homem possui uma natureza racional e está apto a estabelecer objetivos a serem cumpridos.

Para esclarecer sobre o assunto, Paro (2016) utiliza-se das concepções de Marx (2013) nas quais o autor mostra que uma espécie animal é sempre a mesma no período de cem anos devido à sua necessidade natural, diferente do ser humano de hoje que, no mesmo período de cem anos, é substancialmente outro. Isto porque, conforme o autor, aquilo que o homem produz modifica permanentemente seu meio, ou seja, o que é produzido por ele, por meio do trabalho, é o que o faz um ser histórico (MARX, 2013 apud PARO, 2016). Essas constatações nos levam a perceber que na produção social de sua existência, o homem faz a sua história, ao se relacionar com a natureza e com os outros homens, por meio do trabalho.

Outros autores, entretanto, reconhecendo as especificidades das instituições, preferem atribuir maior abrangência ao termo organização, ou seja, afirma-se que o conceito de administração escolar é superado pelo conceito de gestão. Desse modo, entende-se que “[...] a gestão aparece, pois, como superação das limitações do conceito de administração, [...] como resultado de uma mudança de paradigma, isto é, de visão de mundo e óptica com que se percebe e reage em relação à realidade” (KUHN apud LÜCK, 2006, p. 34).

Lück (2006) compreende o conceito de gestão como uma concepção mais abrangente que da administração. Logo, pode-se compreender que a gestão se distingue da administração por ter um panorama mais abrangente, superando a concepção do ato de administrar.

Nesse novo paradigma, a atuação humana e o trabalho coletivo, tanto nas organizações quanto nas escolas, estabelecem uma outra percepção da administração para o de gestão. Com a mudança de paradigma, os objetivos mudam, a atuação humana e o trabalho coletivo são mobilizados, organizados e articulados. Desse modo, ao esclarecer sobre a importância da gestão Lück enfatiza que:

[...] com a denominação de gestão, o que se preconiza é uma nova óptica de organização e de direção de instituições, tendo em mente a sua transformação de atuação, de pessoas e de instituições de forma interativa e recíproca, a partir de uma perspectiva aberta, democrática e sistêmica (LÜCK, 2006, p.109).

Acerca dessa perspectiva, destacamos que a modificação do modelo de administração para o de gestão não significa simplesmente substituir a palavra de forma terminológica, pois se trata de uma nova concepção das organizações educacionais. Assim, ressaltamos que a gestão educacional realizada em caráter

amplo no sistema de ensino e a gestão escolar, referente ao estabelecimento de ensino, constituem-se em áreas estruturantes da ação educacional, na determinação da dinâmica e da qualidade do ensino. Isso porque é pela gestão que se estabelece unidade, encaminhamento, impulso, consistência e coerência à ação educacional, a partir do paradigma, ideário e estratégias adotados para tanto. Por conseguinte, o termo gestão em si não traduz somente o trabalho coletivo da organização escolar, mas também de qualquer organização. Dessa forma, surge a gestão educacional que abrange as organizações educacionais em específico.

A cultura organizacional também chamada de 'cultura da escola', num entendimento mais dilatado, diz respeito ao conjunto de fatores sociais, culturais, psicológicos, que sugestionam os modos de agir, tanto da organização em geral como do individual das pessoas. Isso significa que, no caso da escola, o 'currículo oculto' atua de forma poderosa, uma vez que cada escola, de acordo com sua natureza cultural, que está além das diretrizes, das normas, procedimentos operacionais, rotinas administrativas, tem o seu modo de fazer as coisas. As práticas e situações próprias das escolas estão impregnadas de uma cultura que afeta tanto alunos como os professores. Sobre isso, Forquim (2000 *apud* LIBÂNEO, 2018, p. 92) mostra que "a escola é, também, um mundo social que tem suas características de vida próprias, seus ritmos e seus ritos, sua linguagem, seu imaginário, seus modos próprios de regulação e de transgressão, seu ritmo próprio de produção e de gestão de símbolos".

Devido ao contexto social e cultural de cada escola, a preocupação aparece logo quando faz reflexões acerca das formas de administrar a escola, na elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP), no currículo e nos planos de ensino. Nesse sentido, as atividades escolares diferenciam, de acordo com a cultura regional e local de cada uma, se ela é urbana, rural, da capital do interior, bem como diversas outras especificidades que fazem diferença quando se trata de organização escolar. Isso significa que a cultura da escola pode ser modelada, planejada, reformada, com base em um sistema de gestão, além da autoridade do diretor e dos procedimentos burocráticos.

De acordo com Libâneo (2018, p. 93) o sentido da cultura organizacional "é que a própria organização escolar é uma cultura". Ou seja, a maneira de funcionamento da escola, nas relações, tanto cotidianamente estabelecidas quanto nas salas de aula, atende aos objetivos e decisões definidos pela escola. A cultura

vai sendo construída, gerando um estilo coletivo de pensar nos conflitos, nas diferenças, nas discordâncias, e também de encontrar soluções. Uma cultura organizacional que Libâneo (2018, p. 94) resume na expressão da própria escola, “temos a nossa maneira de fazer as coisas aqui”.

Assim:

As organizações são unidades sociais (e, portanto, constituída de pessoas que trabalham juntas) que existem para alcançar determinados objetivo. Os objetivos podem ser o lucro, as transações comerciais, o ensino, a prestação de serviços públicos, a caridade, o lazer etc. Nossas vidas estão intimamente ligadas às organizações, porque tudo o que fazemos é feito dentro de organizações (CHIAVENATO, 1989, apud LIBÂNEO, 2018, p. 86-87).

Organizar (...) é bem dispor elementos (coisas e pessoas), dentro de condições operativas (modos de fazer), que conduzem a fins determinados é regular tudo isso, demarcando esferas de responsabilidade e níveis de autoridade nas pessoas congregadas, a fim de que não se perca a coesão do trabalho e sua eficiência geral (LOURENÇO FILHO, 1976, apud LIBÂNEO, 2018, p. 87)

De acordo com as definições, na perspectiva de Chiavenato - utilizada por Libâneo (2018) -, podemos compreender a escola como uma organização na medida em que ela se constitui como uma unidade social. Libâneo (2018) aponta que a organização e a gestão constituem o conjunto das condições e dos meios utilizados para garantir o bom funcionamento da instituição escolar. Assim, a necessidade da escola realizar propostas de participação que envolvam a todos, que reúna pessoas que articulem e interajam entre si, a fim de alcançar os objetivos comuns para promoção da formação humana. Lourenço Filho (1976) define a organização como ação congregada em relação à qual a administração é subordinada. A organização e a gestão da escola correspondem, portanto, à necessidade de dispor das condições e dos meios para realização de suas especificidades. Considerando os termos organização e a gestão mais abrangentes que a administração, podemos dizer, em síntese, que eles visam:

- a) Prover as condições, os meios e todos os recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula.
- b) Promover o envolvimento das pessoas no trabalho por meio da participação e fazer o acompanhamento e a avaliação dessa participação, tendo como referência os objetivos de aprendizagem.
- c) Garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos (LIBÂNEO, 2018, p. 88).

A organização e a gestão da escola correspondem em meios relacionados à formação humana; e, portanto, no ambiente escolar, fortalecem as relações sociais, culturais e afetivas, contribuindo para acentuar a necessidade da gestão participativa e da gestão da participação. O conceito de participação, segundo o autor, se fundamenta no de autonomia, que significa a capacidade das pessoas e dos próprios grupos de livre determinação de si próprios, isto é, de conduzirem sua própria vida (LIBÂNEO, 2018).

Com efeito, as considerações de Libâneo (2018) nos levam a crer que a participação na gestão e a gestão da participação implicam no envolvimento de profissionais e usuários no processo de tomada de decisão, de forma colaborativa e compartilhada, caracterizando-se o principal meio de assegurar a gestão democrática da escola. Um modelo de gestão democrático-participativa tem, na autonomia, um dos seus mais importantes princípios, implicando na livre escolha de objetivos e processos de trabalho, além da construção conjunta do ambiente de trabalho.

É preciso considerar que a cultura organizacional das escolas é algo muito complexo e que envolve interesses distintos entre pessoas e grupos de diferentes bagagens culturais. Há que considerar, ainda, que isso constitui um desafio aos diretores, tendo em vista que para se chegar a definições em torno dos objetivos comuns, é necessário considerar a disputa de interesses, as relações de poder.

Nesse sentido, no item a seguir apresentamos reflexões mais específicas sobre os princípios da gestão democrática.

1.3 Gestão escolar democrática: ilusão ou realidade

Quando se fala em gestão escolar, logo, nos vem à mente as pessoas e os cargos que compõem essa gestão, que são, geralmente: coordenadores, vice-diretores e diretores, principalmente. Cabe a esses profissionais mediar os acontecimentos dentro da escola por meio do diálogo, trabalho e democracia.

Teóricos e educadores que apresentam reflexões críticas nem sempre conseguem alinhar os conteúdos formais exigidos e as relações socioculturais concretas que permeiam a vida cotidiana escolar. Ao longo da história, a constituição dos sistemas de ensino vem travando lutas e contradições de classes e grupos sociais de que é composta para cumprir determinadas finalidades sociais. De

um lado, educadores que buscam uma educação para transformação do ser humano e da sociedade; de outro lado, grupos sociais hegemônicos, que veem a educação como um projeto social que responde às demandas ou necessidades estabelecidas pelo mercado (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

A construção da escola pública brasileira é, ainda, um processo inacabado. Decorridas mais de duas décadas de promulgação da Constituição Federal de 1988, pouca coisa mudou efetivamente na educação escolar. Fato é que não se cumpriu nem mesmo o que estabelece o art. 60 das Disposições Transitórias de eliminar o analfabetismo e universalizar o ensino fundamental (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Segundo esses autores, diversos fatores afetam a educação escolar pública na atualidade, entre eles, os impactos da revolução tecnológica. Isso torna-se, cada vez mais, um desafio para educação pública democrática devido à velocidade com a qual novas tecnologias passaram a fazer parte do cotidiano de professores e alunos, especialmente, assim como o processo acelerado das transformações econômicas, sociais, políticas e culturais. O aparato eletrônico da escola - vídeos, computadores e *internet* - dizem respeito apenas uma parcela da revolução que ocorre no meio escolar. Nessa assertiva:

Torna-se cada vez mais evidente o fato de que a revolução tecnológica está favorecendo o surgimento de uma sociedade, marcada pela técnica, pela informação e pelo conhecimento, como vimos anteriormente; dito de outro modo, de uma sociedade técnico-informacional ou sociedade do conhecimento (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 124).

O fato de a revolução tecnológica ter acontecido junto ao processo de globalização, como parte dele e, no mesmo tempo de implantação de políticas neoliberais, torna a educação um problema econômico na concepção neoliberal. Com um padrão de desenvolvimento inspirado no capitalismo, não há lugar para profissionais desqualificados, e sim, para o trabalhador polivalente, flexível, versátil, qualificado, intelectual e, tecnologicamente, capaz de aprender sempre (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Na perspectiva de Saviani (2015), no contexto da chamada revolução da informática, microeletrônica, ou da automação, diferente do que ocorreu com a transferência de funções manuais para as máquinas, na Primeira Revolução Industrial, o que ocorre agora é a transferência das próprias operações intelectuais para as máquinas. Conforme o autor, a tendência desse fenômeno,

consequentemente, é o desaparecimento das qualificações intelectuais específicas, caracterizando os sujeitos como profissionais desqualificados, em contraposição à elevação da exigência de qualificação geral.

A globalização pressupõe a submissão a uma racionalidade econômica, fundamentada no mercado global competitivo e autorregulável. Portanto, os países em desenvolvimento devem promover a completa desregulamentação ou desmonte dos mecanismos de proteção e segurança de economia nacional, em conformidade com a perspectiva neoliberal

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), o capitalismo, sob a égide do neoliberalismo procura elevar a qualidade do ensino para aumentar a competitividade, eficiência e a produtividade; isso tudo sob a lógica do mercado. Assim, o reflexo desse processo é o conceito de qualidade total aplicado à educação escolar, conferindo um critério mercadológico. Com a formação de um mercado educacional, ao contrário de um projeto de educação para inclusão social e para promoção da cidadania e da igualdade, tem sido adotado, na educação escolar, um modelo calcado na competição.

Para os autores supracitados, não se trata de negar o avanço científico e tecnológico, mas de disputar concretamente seu controle, arrancá-lo da esfera privada e da lógica de exclusão, submetê-lo ao controle democrático da esfera pública, atendendo e satisfazendo as necessidades humanas. É necessário que o Estado recupere seu poder de ação, e defina claramente o seu papel (FRIGOTO, 1995 apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 130).

A partir da década de 1980, a questão central da educação, em todas as reformas educativas, passou a ser a qualidade. Entretanto, segundo os parâmetros e economistas, foi na década de 1990 que o sistema educativo passou por ajustes, segundo a lógica economicista, atendendo às exigências e necessidade do mercado (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Várias consequências surgiram das reformas educacionais devido à inversão de prioridades, bem como do descompromisso do Estado com a educação propriamente dita. Assim, observam-se nas tensões econômicas, políticas, sociais e educacionais de cada período, grandes contradições em relação à concepção de um ensino sólido e duradouro, em pares conceituais - díades como: centralização e descentralização, qualidade e quantidade, público e privado. Tudo isso provocou consequências como a privatização desenfreada dos serviços públicos, para os

quais eram ‘considerados’ no discurso vigente, uma capacidade maior da esfera privada de promoverem o sucesso dos alunos, principalmente, da educação superior (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

De direito universal, a educação passou a ser tratada como mercadoria. Citando Reinaldo da Silva (1995), Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) salientam que o aluno é parte da escola e não cliente dela, é sujeito que aprende, constrói o saber.

A formação para cidadania crítica e participativa diz respeito a cidadãos trabalhadores, capazes de transformar a realidade e dirigir ou controlar aqueles que dirigem a sociedade e a formação ética, é um dos pontos fortes da escola do presente e do futuro. Trata-se de formar valores para todos os sentidos da vida. Para tanto:

É possível reabilitar a sociedade no âmbito da esfera pública, de modo que as pessoas possam participar das decisões não por imposição, mas por uma disposição de dialogar e buscar consenso com base na racionalidade das ações expressas em normas jurídicas compartilhadas (HEBERMAS, apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 135-136).

Os autores propõem que repensemos a “utopia educativa”, considerando conceitos como investimentos na capacidade do indivíduo, desenvolvimento do outro, normas, formação mediadora das ideologias e cognição dialógica, reconsiderando as tarefas do Estado na educação escolar.

Assim, o termo “qualidade”, diferente do conceito que as políticas oficiais conferem, não apenas de diminuição da evasão e da repetência, é caracterizado, sobretudo, pelos educadores, como qualidade social e cidadã, considerando tanto fatores externos quanto intraescolares (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012).

Segundo Pereira (2014, p. 43), as políticas educacionais se respaldam em princípios da igualdade, equidade e qualidade, porém, ainda não conseguiram que os alunos de todos os grupos tenham a mesma probabilidade de sucesso educacional e bom desempenho. Isso porque a educação depende também de investimentos em políticas públicas para a redução das desigualdades socioculturais, conforme as necessidades do aluno ou da escola.

O ensino de qualidade é, sobretudo, dever do Estado em busca de uma sociedade democrática e mais justa. Por fim, entende-se que, se um Estado “em crise”, por sua incapacidade, não consegue executar políticas educativas, repassa para a sociedade civil (PERONI, CAETANO, e LIMA, 2017).

1.4 Diretor escolar, suas atribuições na organização de uma escola democrática

Segundo Libâneo (2018, p. 88), a direção “é um princípio e tributo da gestão, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto das pessoas, orientando-as e integrando-as no rumo dos objetivos”. Esses objetivos buscam a transformação social dos sujeitos, como a que provê um currículo único para diferentes pessoas (SACRISTÁN, 2000, apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 247). “Ainda reforçam que a direção da escola, além de ser uma das funções do processo organizacional, é um imperativo social e pedagógico” (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 247).

Significa também, segundo os mesmos autores, uma escola justa. Uma escola que ofereça uma direção escolar democrática, que esteja em função de objetivos educacionais, na busca dos recursos pedagógicos necessários para desenvolver os conhecimentos, habilidades, atitudes e valores dos alunos, indispensáveis para a vida cidadã produtiva, considerando as grandes transformações na sociedade contemporânea.

Propor uma gestão democrática na escola pública básica significa, para muitos, mais uma tentativa frustrada. Efetivar, no contexto escolar, a participação de pais, educadores, alunos e funcionários, acaba sendo considerado uma grande utopia. O fato é que não se pode esperar iniciativa de transformação em favor de uma escola democrática, que não seja do processo de conquista da própria escola, ou seja, se queremos uma escola transformadora, temos que transformar a escola que temos hoje.

Conforme Cária e Santos (2014), embora a gestão democrática não tenha ainda se efetivado de fato, legalmente ela já é uma realidade, faltando apenas ser implantada na prática e no cotidiano da escola.

De acordo com Paro (2015, p.17), “nos meios políticos e governamentais, quando o assunto é a escola, uma das questões mais levantadas diz respeito à relevância de sua administração”. Portanto, percebemos a importância de se estudar a ação administrativa do diretor de escola, tendo a escola como objeto da administração e a educação como o fim a que a direção escolar deve servir.

Para Carneiro Leão (1953 apud PARO, 2015, p.13), “nenhum problema escolar sobrepuja em importância o problema de administração”. Essas palavras do autor reforçam a relevância da administração na gestão da escola.

Libâneo (2018) enfatiza que o funcionamento da escola e, sobretudo, a qualidade da aprendizagem dos alunos dependem de boa direção e de formas democráticas e eficazes de gestão do trabalho escolar. Dessa forma, o autor explicita que:

Uma escola bem organizada e bem gerida é aquela que cria e assegura condições pedagógico-didáticas, organizacionais e operacionais que propiciam o bom desempenho dos professores em sala de aula, de modo que todos os seus alunos sejam bem-sucedidos na aprendizagem escolar. (LIBÂNEO, 2018, p. 22).

Diante disso, nesse tópico buscamos compreender o papel daquele que é o responsável direto pelo controle das pessoas, que deve cumprir essas normas e realizar esses procedimentos: o diretor escolar. Paro (2015) aponta que o diretor é o elemento mais importante dentro do ambiente escolar.

Segundo Paro (2015), na maioria dos sistemas de ensino, quando se fala em administrador escolar, é quase unânime a preferência pela expressão “diretor escolar”. Para o autor, quando se denomina, oficialmente, por meio de leis, estatutos ou regimentos, ou mesmo, o cargo, diz respeito ao diretor escolar.

Quando se trata de exigir rigor e especificidade, a direção se impõe como algo diverso da administração. Na prática, ninguém vai à escola à procura do administrador, mas sim do diretor escolar.

Para melhor compreensão, há uma clara diferença entre direção e administração:

[...] assim, por exemplo, considere-se que uma coisa é ser diretor, outra é ser administrador. Direção é função do mais alto nível que, como própria denominação indica, envolve linha superior e geral de conduta, inclusiva a capacidade de liderança para escolha de filosofia e política de ação. Administração é instrumento que o diretor pode utilizar pessoalmente ou encarregar alguém de fazê-lo sob sua responsabilidade. Por outras palavras: direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás, relativamente modesta (RIBEIRO, apud PARO, 2015, p. 39)

Essas considerações nos ajudam a entender a diferença entre administração e direção. A administração se limita a normas e aos procedimentos relativos à

organização e ao funcionamento da escola; a direção implica em intencionalidade, definição de um rumo à direção da ação, coloca-se acima da administração em virtude do componente de poder que lhe é inerente. Isso porque, quando o assunto é a escola e, se ela não apresenta bons resultados, grande parte da culpa cabe à má administração, ressaltando que o diretor é o responsável último por essa gestão.

Muitos autores pactuam com essa assertiva e defendem que o diretor é a figura central de uma instituição, além de ser também o grande motivador do trabalho de todos, a voz que comanda e regula e, ao mesmo tempo, estimula e modera, e ainda, que adverte e aplaude.

Para Almeida Júnior (1935 apud Paro 2015, p. 20), “cada grupo escolar vale o que vale o seu diretor”. Entretanto, essa valorização exacerbada do papel do diretor escolar, ou mesmo, tê-lo como responsável último pela escola, tem servido ao Estado como um mecanismo perverso, que coloca o diretor como primeiro culpado pela ineficiência e mau funcionamento da escola. Ou seja, as autoridades governamentais e indivíduos interessados a minimizar a carência de recursos e os baixos salários dos profissionais da educação atribuem ao diretor a responsabilidade quase que total pelos destinos da escola (PARO, 2015). Lamentavelmente, percebe-se que esse discurso, que valoriza a figura do diretor, vem se repetindo há muito tempo.

Por isso, tendo o diretor como o dirigente principal responsável pela escola, é necessário que ele responda pela integração articulada dos vários setores da instituição escolar, tanto administrativos (atividade-fim) quanto pedagógicos (atividades-meio). Esse profissional precisa reconhecer que seu trabalho está a serviço das pessoas da escola, requerendo, assim, uma formação específica, entendendo-se que as funções do diretor são, predominantemente, pedagógicas e administrativas (LIBÂNEO 2018). São atribuições do diretor:

- 1) Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
- 2) Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias às consecuições dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.
- 3) Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividade de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.

- 4) Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto-pedagógico-curricular, juntamente com a coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
- 5) Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.
- 6) Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidades de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.
- 7) Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar.
- 8) Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.
- 9) Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.
- 10) Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores (LIBÂNEO 2018, p. 179)

As práticas de gestão dizem respeito a ações de natureza técnico-administrativa e de natureza pedagógico-curricular, em que todas as atribuições listadas se referem às atividades de coordenação e acompanhamento do trabalho das pessoas, em todos os setores da instituição; o que envolve, efetivamente, o cumprimento das atribuições de cada membro da equipe (LIBÂNEO, 2018).

Isso significa que o diretor deve coordenar e organizar todas as atividades da escola, auxiliado pelos demais elementos do corpo técnico-administrativo e do corpo de especialistas. Significa, ainda, simultaneamente, garantir que o desenvolvimento de todas as atividades ocorra de forma democrática e eficaz no ambiente do trabalho escolar. Ou seja, assumir a responsabilidade por fazer a escola funcionar mediante trabalho conjunto (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Em razão disso, a escolha do diretor de escola requer muita responsabilidade do sistema de ensino e da comunidade escolar. A estrutura organizacional de escolas se diferencia conforme a legislação dos Estados e Municípios e conforme as concepções de organização e gestão adotadas. As Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás traduzem o compromisso da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) e estabelece novas normativas de ensino para os anos de 2020 a 2022. Nesse documento estão definidos os perfis dos servidores, as atribuições funcionais, os serviços adotados e rotinas de trabalhos, além das informações complementares e necessárias à condução, êxito e sucesso dos processos de ensino e aprendizagem escolar. Um importante instrumento na

orientação e no direcionamento dos trabalhos dos profissionais da educação de Goiás.

Para tanto, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020 a 2022), atribui aos diretores escolares da rede:

- articular a integração da unidade escolar com as famílias e a comunidade;
- administrar a unidade escolar em consonância com as diretrizes definidas pelo projeto político pedagógico, as deliberações do Conselho Escolar, o Regimento Escolar, as orientações da Secretaria de Estado da Educação e normas do Conselho Estadual de Educação;
- representar a unidade escolar perante a unidade de Coordenação Regional de Educação, Secretaria de Estado da Educação e as demais instâncias;
- cumprir as atribuições que lhe forem outorgadas pelo Conselho Escolar, pela unidade de Coordenação Regional de Educação e pela Secretaria de Estado da Educação;
- participar, como membro nato, do Conselho Escolar, e cumprir as obrigações inerentes à função;
- cumprir as determinações da Comissão Interna de Prevenção de Acidentes (CIPA), de conformidade com os objetivos da Norma Reguladora NR5, Portaria 3.214/78, do Ministério do Trabalho, instituída no Estado de Goiás pela Instrução Normativa nº 06, de 22 de setembro de 2004;
- assinar a documentação, juntamente com o secretário escolar, relativa à vida escolar dos alunos matriculados na unidade escolar de sua competência;
- responsabilizar-se pela administração financeira e prestação de contas dos recursos materiais e financeiros recebidos, dentro do prazo legal estabelecido;
- monitorar e avaliar o desempenho dos professores, coordenadores, agentes administrativos educacionais e alunos, dentro dos limites regimentais e das deliberações do Conselho Escolar, bem como as da Secretaria de Estado da Educação;
- fazer cumprir integralmente o calendário escolar aprovado pelo Conselho Estadual de Educação e pela Secretaria de Estado da Educação, bem como as horas/aulas estabelecidas em lei;
- responsabilizar-se pela manutenção e conservação do espaço físico da unidade escolar;
- prestar, aos pais ou responsáveis, informações sobre o rendimento e desempenho escolar dos alunos;
- articular-se com a família e a comunidade mediante estabelecimento de processo de integração da sociedade com a escola;
- coordenar a elaboração e execução do projeto político-pedagógico, plano de ação e regimento escolar, com observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Matriz Curricular de Referência, bem como coordenar o desenvolvimento integral do currículo, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, com vista à promoção de educação de boa qualidade;
- participar, semanalmente, de momento formativo em serviço, realizado pelo tutor educacional, de acordo com as demandas da Secretaria de Estado da Educação;
- promover a formação continuada em serviço, com o apoio do coordenador pedagógico, de acordo com princípios e metodologias da tutoria;

- assegurar o cumprimento do calendário escolar e das metas referentes ao Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB – estabelecidas e orientadas pelo Ministério da Educação e pela Secretaria de Estado da Educação de Goiás, bem como pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP;
- lançar, diariamente, nos sistemas, a frequência dos alunos e servidores da unidade escolar;
- desempenhar as demais funções inerentes ao cargo (GOIÁS, 2020-2022. p. 257).

Conforme as atribuições apresentadas, o diretor coordena, organiza e gerencia todas as atividades da escola, atendendo às leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino e às decisões no âmbito da escola assumidas pela equipe escolar e pela comunidade. De fato, como toda instituição, as escolas buscam resultados, o que implica uma ação estruturada com objetivos comuns e compartilhados. Assim, é necessário considerar que não depende apenas das capacidades e responsabilidades individuais, mas do esforço humano coletivo do pessoal da escola a partir dos quais se definem ações e operações necessárias ao seu funcionamento.

O gestor é o responsável por implementar a democracia na escola pública. Portanto, espera-se que num processo de gestão ocorra um desenvolvimento e aperfeiçoamento de ação coletiva e de espírito de equipe, ou seja, que exista uma intenção democrática; espera-se a participação de todos os envolvidos no processo pedagógico, diferente da administração tradicional em que se tem um líder cuja ação é mais individual e centralizada.

Segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás é dever do Diretor:

- observar, pesquisar e refletir sobre o cotidiano escolar de forma a aprimorá-lo conscientemente, compreender os fatores políticos e sociais que interferem no cotidiano escolar para promover a integração com a comunidade construindo relações de cooperação que favoreçam a formação de redes de apoio e a aprendizagem recíproca; propor e planejar ações que, voltadas para o contexto socio-econômico e cultural do entorno escolar, incorporem as demandas e os anseios da comunidade local aos propósitos pedagógicos da escola; valorizar a gestão participativa como forma de fortalecimento institucional e de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos; articular e executar as políticas educacionais, na qualidade de líder e mediador entre essas políticas e a proposta pedagógica da escola, construída no coletivo da comunidade escolar; reconhecer a importância das ações de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na escola, criando espaços que favoreçam o desenvolvimento dessas ações; cuidar para que as ações de formação continuada se traduzam efetivamente em contribuição ao enriquecimento da prática pedagógica em sala de aula; acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem com vistas à melhoria do desempenho da escola, compreender os princípios e diretrizes da administração pública e incorporá-

los à prática gestora no cotidiano da administração escolar (GOIÁS, 2020-2022. p. 256).

Nesse sentido, conforme Paro (2002), o diretor tem como função principal liderar o desenvolvimento do processo de superação do sentido administrativo para o de gestão e, para isso, é necessário que esteja consciente desse papel, bem como estar disposto a atuar em plenitude para conseguir a adesão de todos os demais elementos da escola a uma gestão participativa.

Segundo Brzezinski (2010), a gestão da educação é entendida:

[...] numa perspectiva democrática, que integre as diversas atuações e funções do trabalho pedagógico e de processos educativos escolares e não-escolares, especialmente no que se refere ao planejamento, à administração, à coordenação, ao acompanhamento, à avaliação de planos e de projetos pedagógicos, bem como na análise, formulação, implementação, acompanhamento e avaliação de políticas públicas e institucionais na área de educação (PAR.CNE/CP n. 5/2005, p. 8, apud BRZEZINSKI, 2010, p. 6).

A autora reforça que, para atuar nos contextos escolares e extraescolares, o gestor da educação necessita ter uma capacitação sólida que inclua a prática docente e a epistemologia subjacente a elas; e, no mínimo, o domínio de habilidades manifestadas na concepção de gestão democrática.

Como política pública, a gestão democrática apresenta a sua complexidade e não é um processo tão simples como muitas vezes tem sido difundido. Nesse sentido, o diretor, permanentemente, se vê colocado entre dois focos de pressão, já que nesse processo tem que exercer duas ordens de funções inconciliáveis: no pedagógico, ele precisa cuidar da busca dos objetivos educacionais da escola, que promovam a melhoria do ensino; no administrativo, tem que fazer cumprir as leis, regulamentos e determinações, advindas dos órgãos superiores do sistema de ensino, inclusive, evitando, que as ações dos objetivos pedagógicos venham a representar quaisquer ameaças aos interesses superiores que, em grande parte, acabam por concorrer para frustração dos objetivos propostos pela escola (PARO, 2002).

A maneira como o diretor consegue lidar com esse conflito tem consequências na própria imagem que dele fazem os demais agentes, direta ou indiretamente, no processo pedagógico escolar. Sua função exige que todas as atividades, meios e fins, se desenvolvam em função da aprendizagem em determinada concepção de educação e recursos, quer pelo Estado, quer pela sociedade de modo geral. O diretor é visto, em geral, como detentor de poder e autonomia muito maiores do que na realidade possui. Em virtude desse poder de

comando, por um lado o diretor é considerado uma pessoa democrática, quando consegue resolver problemas que atendem aos interesses de todos. Por outro lado, quando não consegue atender às justas reivindicações da melhoria do ensino e das condições de trabalho na escola, quer porque dependem de decisões superiores, e não por má vontade dele, a tendência é considerá-lo autoritário e articulado para atender aos interesses dos gestores superiores (PARO, 2002).

No entanto, há que se considerar os determinantes que interferem no comportamento do diretor da escola pública. O Estado confere um poder ao diretor, esperando dele cumprimento de condutas administrativas em que prevalecem a lógica financeira, nem sempre alinhada aos objetivos pedagógicos.

É de conhecimento público que as reformas educacionais, acopladas à lógica do mercado, estão interessadas na qualidade da educação escolar, como estratégia de êxito da globalização econômica, do sistema financeiro internacional, da transformação dos processos de produção, dos mercados de consumo, das infraestruturas e dos serviços de informação e comunicação, ou seja, bem longe de critérios pedagógicos (LIBÂNEO, 2018).

Tais características mostram que, sobre a organização e a gestão da escola, nessa concepção, o que prevalecem são decisões centralizadas, regras são impostas com o objetivo de controlar as estruturas administrativas e pedagógicas. Segundo Libâneo (2018), numa outra perspectiva, a escola é percebida como uma organização social formada de pessoas que atuam em torno de objetivos comuns, como lugar de relações interpessoais, por isso, vista como uma gestão democrática e participativa.

Paro (2015) explicita que só existe a democracia plena se houver democracia entre as pessoas, sendo preciso verificar em que condições essa participação pode tornar-se realidade. Cabe à direção da escola, por sua vez, reunir o corpo docente e fazer comunicado toda vez que surgirem novas medidas, normas legais, diretrizes pedagógicas e, principalmente, mudanças de rotinas de trabalho, uma vez que as escolas têm uma dependência com o sistema de ensino (Ministério da Educação, Secretarias de Educação, Conselhos de Educação etc.) e não funcionam isoladamente.

Sobre essa temática, o pesquisador português Licínio C. Lima (1996) escreve:

A subjugação total da escola à imposição normativa, levada a cabo pelo Estado e pelos sistemas globais de controle, transforma-a num campo de

reprodução, condenando os atores e despojando-os das suas margens de autonomia e liberdade e das suas capacidades estratégicas. (...) {Por outro lado} a escola não será apenas uma instância hete-ro-organizada para reprodução, mas, será também uma instância auto organizada para produção de regras e a tomada de decisões, expressão possível de atualização de estratégias e de usos de margens de autonomia dos atores (LIMA, apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 417).

Todos os educadores necessitam reconhecer as determinações do Estado, das Secretarias de Educação e das normas do sistema, saber como e porque são tomadas certas decisões, não cabendo-lhes ignorá-las, entendendo que “nos terrenos da ação em contexto escolar, nenhuma das partes {pode} exercer hegemonicamente o controle total sobre outra” (LIMA, apud, LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 418).

As decisões superiores não precisam ser pressurosamente acatadas pelas escolas, vistas como uma camisa de força, pois a autonomia da escola, mesmo que relativa, admite a possibilidade das decisões serem dialogadas, e também de ser discutidas com as instâncias superiores, até que elas propiciem um alinhamento mais coerente às especificidades da instituição.

Embora as escolas não sejam iguais - por isso, não é possível estruturar um modelo de funcionamento e regras de validade geral, comum a todas elas -, os autores apresentam características úteis que podem propiciar a melhoria da aprendizagem, considerando o contexto e algumas situações escolares específicas:

- a) Professores preparados, que tenham clareza de seus objetivos e conteúdos, que façam planos de aula, que consigam cativar os alunos, que utilizem metodologia adequada às matérias, e às condições de aprendizagem dos alunos, que façam avaliação contínua, prestando muita atenção nas dificuldades de cada aluno;
- b) Existência de projeto-curricular com um plano de trabalho bem definido que assegure com senso mínimo entre a direção da escola e o corpo docente acerca dos objetivos a alcançar, dos métodos de ensino, da sistemática de avaliação, das formas de agrupamento de alunos, das normas compartilhadas sobre falta de professores, do cumprimento do horário, das atividades com relação a alunos e funcionários;
- c) Bom clima de trabalho em que a direção contribua para conseguir o empenho de todos, em que os professores aceitem aprender com a experiência dos colegas, trocando as qualidades entre si, de modo que tenham uma opinião comum sobre critérios de ensino de qualidade na escola;
- d) Estrutura organizacional e boa organização do processo ensino-aprendizagem, que consigam motivar a maioria dos alunos a aprender;
- e) Papel significativo da direção e da coordenação pedagógica, que articulem o trabalho conjunto de todos os professores e os ajudem a ter bom desempenho em suas aulas;
- f) Disponibilidade de condições físicas e materiais, de recursos didáticos, de biblioteca e outros, que propiciem aos alunos oportunidades concretas para aprender;

- g) Estrutura curricular e mobilidade do currículo com conteúdos bem selecionados, assim como critérios adequados de distribuição de alunos por sala;
- h) Disponibilidade da equipe para aceitar inovações, observando o critério de mudar sem perder a identidade. Considerar também, que elas não podem ser instauradas de modo abrupto, rígido, imposto, mas os professores devem captá-las de forma crítico-reflexiva. É preciso que eles discutam as inovações com base nos conhecimentos e experiências que já carregam consigo, para compreenderem os objetivos daqueles que possam afetar o seu trabalho (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 421)

Conforme estudos de vários autores, dentre eles Lück (1998), Nóvoa (1995, apud LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012), as características apontadas reforçam que a qualidade do ensino depende, antes de tudo, de um diretor qualificado, com perfil de liderança, com práticas de gestão participativa na construção de uma comunidade de aprendizagem, uma organização escolar que proporcione uma estrutura física para o bom funcionamento escolar, um ambiente em que todos os membros criem e recriem, em suas relações e, na vivência cotidiana, em uma cultura organizacional instituinte. A qualidade da aprendizagem também depende de uma autonomia escolar, implica em uma gestão descentralizada, uma liderança organizacional. Nesse sentido, uma escola que apresente um diretor como responsável último pelo desempenho de cada membro de sua equipe, evidencia o grande desafio na execução plena das atribuições, que lhe conferem, a fim de alcançar objetivos educacionais esperados.

Segundo Lück (2006), para assegurar o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, o diretor escolar precisa ter uma formação específica e continuada para desenvolver competências possibilitem a organização da escola, que promova a participação dos diferentes segmentos da comunidade escolar nas decisões educacionais, assim como que articule as condições materiais e financeiras.

Segundo essa autora, a competência pode ser entendida sob dois aspectos: o da função/profissão e o da pessoa que exerce a profissão, os quais são definidos como:

Conjunto sistêmico de padrões mínimos necessários para o bom desempenho das responsabilidades que caracterizam determinado tipo de atividade profissional. Em relação à pessoa, é a capacidade de executar uma ação específica ou dar conta de uma responsabilidade específica [...] (LUCK, 2006, p.10).

Em consonância com essa autora, Libâneo, Oliveira e Toschi (2012) defendem que a qualidade do ensino na escola está diretamente ligada à competência de seus profissionais. Assim:

Todos os profissionais da escola precisam estar aptos a dirigir e participar das formas de gestão. Todavia, em razão da necessária divisão de funções, correspondente à lógica da administração, deve-se ressaltar que algumas pessoas têm atribuições específicas de direção e coordenação, o que implica especialização profissional (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 476).

Conforme as considerações supracitadas, o profissional que está a serviço das pessoas e da organização, que visa ao melhoramento do trabalho escolar. Assim sendo, precisa reconhecer sua ocupação, saber coordenar o trabalho coletivamente, debater e avaliar a prática, colaborar e assessorar os professores, sempre que necessário, a fim de buscar caminhos para os desafios que surgem.

Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), diante do papel agregador do diretor, constituem áreas de atuação da organização e da gestão da escola vinculadas às finalidades escolares: o planejamento e o projeto pedagógico-curricular; a organização e o desenvolvimento do currículo; a organização e desenvolvimento do ensino, vinculadas aos meios de práticas da gestão técnico-administrativas e pedagógico-curriculares; o desenvolvimento profissional; e, por fim, concomitante à avaliação, objetivos e resultados - a avaliação institucional e da aprendizagem.

Essas áreas de atuação, articuladas entre si, da organização e da gestão da escola, são consideradas, para vários autores, fatores determinantes para o êxito escolar e para o avanço dos processos de ensino-aprendizagem.

De acordo com vários estudiosos, dentre eles Libâneo, Oliveira e Toschi (2012), existem acontecimentos do mundo atual que afetam a educação escolar de várias maneiras, sobretudo, um conjunto de transformações, sendo chamado, em geral, de globalização.

1.5. Fatores externos que interferem na organização e gestão democrática

A razão de ser do Estado numa democracia, em princípio, é assegurar o bem público. Desse modo, cabe ao Estado não apenas determinar direitos como também impor deveres. O caráter público se refere à prática política como democracia que,

mesmo constituído em contextos democráticos, não defende predominantemente aos interesses públicos da sociedade (PARO, 2015).

Neste tópico, examinamos em que medida as interferências de interesses privados na organização e funcionamento da escola pública concorrem para descaracterizá-la como instituição que visa ao bem público, bem como analisamos a privatização do público na lógica mercantil buscando perceber como se materializa a relação entre o público e o privado na educação e suas implicações para democratização da educação.

Examinando os objetivos da reforma do aparelho do Estado, para os “serviços não exclusivos”, no qual se enquadram as políticas sociais e, assim, a educação, é possível perceber como se dá a influência dos conceitos administrativos empresariais na educação pública:

Lograr adicionalmente um controle social direto desses serviços por parte da sociedade através dos seus conselhos de administração. Mais amplamente, fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação da sociedade tanto na formulação quanto na avaliação de desempenho da organização social, viabilizando o controle social. - (...) Aumentar assim, a eficiência e a qualidade dos serviços, atendendo melhor o cidadão–cliente a um custo menor (BRASIL, 1995, p. 58 – 59).

De acordo com esse documento, a função do Estado no que diz respeito à educação é estabelecer mecanismos de controle social sobre os serviços prestados, acreditando que tal fiscalização terá como resultado a melhoria da qualidade de ensino.

Segundo Paro (2015), há uma multiplicidade de sujeitos e conteúdos atuando na direção da educação pública, tentando efetivar propostas educativas vinculadas ao mercado e ao neoconservadorismo com profundas consequências para democratização da educação.

Na perspectiva neoliberal de mercado, gradativamente, o Estado vem desobrigando-se da educação pública. Sustentado pelo discurso ideologicamente neoliberal da incapacidade administrativa e financeira do Estado em gerir o bem comum, assumindo a crise e o fracasso da escola pública (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

Para Peroni, Caetano e Lima (2017, p. 418), o privado, com seus interesses mercantis, está buscando atuar no “conteúdo da educação, na alma da educação: currículo, gestão, formação de professores, organização do sistema e escola”. Ou

seja, o privado acaba definindo o conteúdo da educação e o poder público abre mão de decisões importantes nesse âmbito.

Em consequência dessa atuação, redefinindo o conteúdo da política educacional pública, o privado contribui para o esvaziamento do poder das instituições, já que elas são permeáveis às pressões e demandas da população, bem como improdutivas pela lógica de mercado. O mercado passa a ser o parâmetro de qualidade. Segundo as autoras acima citadas, as reformas na educação brasileira fazem parte de um projeto que não dialoga com os principais envolvidos nas propostas em curso, a saber: os professores, alunos, comunidade escolar. E, apresenta-se como uma afronta à democracia, mesmo sendo eles os principais envolvidos, que atuam no setor educacional: sujeitos individuais ou coletivos, por meio de instituições públicas e privadas - institutos e fundações ligadas à grandes empresas nacionais e internacionais.

Segundo Pereira (2014), o Banco Mundial (BM) é uma empresa financeira internacional que oferece créditos e empréstimos aos países ocidentais capitalistas espalhados pelo mundo. Seus empréstimos, ao longo de décadas, garantiram o financiamento de inúmeros projetos em diversas áreas e atuações.

Pereira (2014), citando Vieira (2001), destaca que a partir da década de 1990 suas propostas de investimentos foram direcionadas para a área da educação que, gradativamente, foi impondo e ampliando sua influência nesta área. Conforme a autora, o objetivo era conduzir os países em desenvolvimento à participação no contexto neoliberal (VIEIRA, 2001 apud PEREIRA, 2014).

Na educação escolar é necessário entender que a relação entre o público e o privado não é uma determinação, mas um processo que compõe esse movimento de correlação de forças de sujeitos, o Estado e sociedade civil, perpassados por projetos societários distintos (PERONI, CAETANO e LIMA, 2017). Como um processo em movimento de correlação de forças de sujeitos, o poder público repassa para o setor privado a direção e execução das políticas educacionais, que seriam sua incumbência.

Conforme Peroni, Caetano e Lima (2017), as parcerias - direção e execução - das políticas educativas, como por exemplo: o Instituto Ayrton Senna (IAS) é uma organização não governamental “sem fins lucrativos”, que tem como missão levar educação de qualidade para as redes públicas de ensino fundamental no Brasil. O Instituto Unibanco (IU) opera com uma série de instituições por meio de parceria

público - privadas para viabilizar a implantação do programa jovem do futuro nas redes públicas de ensino médio.

Essas parcerias interferem no conteúdo da educação pública, na elaboração do currículo, na formação dos professores, na gestão escolar e no comportamento dos alunos. Os sujeitos do privado utilizam estratégias de políticas meritocráticas, através da bonificação às escolas e a professores que alcançam as metas de desempenho dos alunos. A direção das políticas educacionais tem fortes relações entre individuais e políticos, entre Estado e mercado, com políticas de educação impressas de cima para baixo, de fora para dentro, no controle total da educação pública.

Para Mézaros (2006, p.16) “talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo neoliberalismo, em que, tudo se vende, tudo se compra, tudo tem preço, do que a mercantilização da educação”. Podemos dizer que a educação acabou se tornando uma mercadoria, tendo o mercado na direção das políticas educativas.

Na análise das influências dos sujeitos na rede, Peroni, Caetano e Lima (2017) abordam o Instituto Unibanco como um dos principais ‘sujeito influenciador’, que tem, como parte do conselho de governança, vários políticos, empresários, executivos que atuam em várias frentes, construindo direcionamento para educação com política já consolidada. A implantação do Programa Jovem de Futuro nas redes públicas do ensino médio, por sua vez, é uma das estratégias de parceria público-privada.

De acordo com o discurso desse programa, em seu *slogan* “O Jovem do Futuro é a formação”, é reforçada uma estrutura, criada com base na premissa de uma gestão de qualidade, eficiência, participativa e orientada para resultados, com equidade, que ainda assegura proporcionar impacto significativo no aprendizado dos estudantes. Ela é necessária para que os profissionais de educação entendam o conceito de gestão escolar para resultados de aprendizagem.

Percebe-se, assim, a lógica mercantil entremeada na educação, introduzida de forma arbitrária, sem considerar os projetos e as construções já realizadas no contexto escolar. Para cada área de atuação do IU, há um conjunto de parceiros:

- a) Produção de conhecimento-coordenada pelo Núcleo de pesquisa aplicada em economia da educação: Fipe e Insper;
- b) Financiamento: a agenda de financiamento às pesquisas executadas por outras instituições e pesquisadores externos, para investigar temas relacionados à gestão educacional, Ensino médio e juventude são

realizadas com os parceiros: Itaú BBA, Fundação Itaú Social, Instituto Península, Fundação Carlos Chagas, Fundação Victor Civita

c) Debate público: visa estimular o debate sobre os principais desafios contemporâneos educacionais, afim de encontrar soluções e apontar caminhos para a melhoria da educação pública com os parceiros: Folha de São Paulo, Fundação Getúlio Vargas, e Insper;

d) Fortalecimento institucional, para fortalecer a rede de organizações da sociedade civil e atores relevantes no campo da educação: Consed, Campanha pelo Direito à Educação, Gife, Parceiros da Educação, Laboratório da Educação, Movimento pela Base, Todos pela Educação;

e) Qualidade do ensino médio, para o desenvolvimento e implementação e avaliação de instrumentos, recursos pedagógicos e de gestão, formação e tecnologias para a melhoria da qualidade do Ensino Médio: Fundação Lemann, Nova Escola, Inspirare, Inep, Observatório do PNE (Todos pela Educação);

f) Fomento, para viabilizar práticas com potencial de replicabilidade, atuando com fundos independentes de direitos e justiça social e instituições de pesquisa, por meio de um arranjo institucional de coautorias e colaboração, para identificar, monitorar, avaliar iniciativas e produzir conhecimentos: Fundação Carlos Chagas, Baobá, Elas, UFScar;

g) Ação com juventudes, com o objetivo de contribuir para que os jovens adquiram novas perspectivas, desenvolvam seu potencial e possam transformar a realidade em que vivem, criarem conexões com outras instituições para realizar ações com as juventudes: Enem no Futuro, (Rede Globo), CNB O Movimento (PERONI, CAETANO e LIMA, 2017, p. 420).

Constata-se que todo conteúdo das políticas educativas é previamente definido e monitorado por uma instituição privada e os professores apenas executam tarefas. O movimento 'Todos pela Educação' também aparece como parceiro, que se torna, em diferentes momentos, porta de entrada para que essas instituições atuem com seu projeto hegemônico de sociedade e de educação (PERONI, 2018).

Quando se trata do diretor, investido de fazer realizar o que lhe confere, tendo por objeto a escola e seu caráter político, sua (sub)função da administração escolar e a necessária adequação entre meios e fins, como princípio administrativo, a ação administrativa do diretor, nem sempre, ou quase nunca, se configura com os objetivos autenticamente pedagógicos. Esse configura um dos desafios e impasses da gestão democrática, hodiernamente e, por isso, cabe ao diretor considerar sempre a educação como o fim a que ele deve servir (PARO, 2015).

Problematizando essa temática, segundo Peroni (2018), é inegável que a naturalização do privado no público implica um retrocesso na democratização da educação e da escola, já que há um considerável percurso para se chegar, de fato, à democratização propriamente. As implicações decorrentes desse fenômeno da parceria IAS e IU acabam definindo e reorganizando os conteúdos e os processos de gestão da política educacional por meio de mecanismos que monitoram a rede pública e as redes públicas pagam por esse monitoramento; define o quê e como

deve melhorar; influencia na gestão da escola, diminuindo a autonomia do professor. Este, por sua vez, recebe o material pronto para utilizar em cada dia na sala de aula, ou mesmo, com um supervisor que verifica se está tudo correto, estabelecendo a premiação por desempenho; com metas estabelecidas; dando ênfase ao produto final, e não ao processo e à coletivização das decisões.

Segundo Peroni (2018), a educação pública permanece com a propriedade estatal, mas passa a ter a lógica de mercado. E, o argumento para esse repasse de responsabilidades parte do princípio de que os controles políticos são inferiores aos de mercado, com justificativa apontada pelas instituições privadas para fazer a parceria e manter-se no controle.

É importante ressaltar que o Estado continua sendo responsável pelo acesso, e inclusive ampliou as vagas públicas, mas o conteúdo pedagógico e de gestão da escola é, cada vez mais, determinado por instituições que introduzem a lógica mercantil com a justificativa de que estão contribuindo para a qualidade da educação pública, permanecendo no controle total da educação, determinando a direção da política educativa pública (PERONI, 2018).

Entendemos que a relação entre o público e o privado na direção e execução da educação é um processo de correlação de forças, que não ocorre por acaso, e está, cada vez mais, dando direção para a política pública. Lutamos por processos democráticos e de justiça social na educação. E, quanto mais avançamos nesse caminho, mais o capital se organiza para retomar o seu papel na educação.

Os condicionantes econômicos e culturais preconizados pela globalização e suas respectivas transformações são concebidos como alternativas que influenciam organizações sociais e políticas, concedendo-lhes um caráter pluralista, que acentuam as ações contraditórias do capitalismo, que excluem a imensa maioria da população brasileira do acesso à educação de qualidade. Nesse contexto, a educação, como parte de um projeto de nação, é disputada por perspectivas antagônicas, tanto no sentido de sua direção quanto na execução.

Segundo Peroni (2018), compreender, problematizar e reconhecer que o setor privado não é uma abstração, e sim, formado e operado por sujeitos individuais e coletivos, em um projeto de classe, que controla a sociedade para formar um sujeito instrumental, com propostas de produtos padronizados e replicáveis, representa um retrocesso à conquista alcançada na educação pública.

Paro (2015) aponta que, tanto os direitos do privado quanto do público, devem ser respeitados. Quando os direitos de ambos são atropelados caracteriza uma democracia violada, ou seja, quando o poder público se sobrepõe aos direitos do privado, limitando-os, e quando o privado avança o domínio do público, utilizando para interesse particular.

O autor conceitua de “privado” a condição de “pessoa”, as relações pessoais, as características particulares de cada pessoa, sem a mediação estatal, que nada tem a ver com o Estado. Já o conceito de “indivíduo”, na condição de “cidadão”, como exemplaridade de seus direitos e deveres, indivíduo público, em que a liberdade de crença, por exemplo, é um direito privado (pessoa), e deve ser exercido plenamente, desde que não interfira no direito de outros (público).

O Estado não pode violar a liberdade do cidadão, muito menos, colocar uma instituição a serviços de interesses não públicos. Pode ser considerado, no entanto, quando se fala de direito à educação, a necessária precisão da sua natureza desse direito e de sua extensão (PARO, 2015).

Portanto, a função supervisora passou por mudanças significativas ao longo do tempo. O gestor, de forma geral, tem em sua frente um grande desafio, que se liga à educação, relações sociais, acompanhamento pedagógico, com estrutura e organização própria.

CAPÍTULO II

OS MODELOS DE GESTÃO ESCOLAR NAS POLÍTICAS EDUCACIONAIS A PARTIR DA SEGUNDA METADE DO SÉCULO XX E A EVOLUÇÃO DA FUNÇÃO DE DIRETOR/GESTOR

Neste capítulo apresentamos um estudo teórico dos modelos de gestão escolar a partir da segunda metade do século XX. Para isso, identificamos como se deram as mudanças na função de diretor/gestor e de que forma foi se efetuando no decorrer da história.

A preocupação não é apenas a de pesquisar os modelos de gestão escolar expressos nas políticas educacionais, procurando compreendê-la sob uma perspectiva de transformação social, mas entender os êxitos e as dificuldades detectados nos percursos analisados.

Para tanto, consideramos a necessidade de percorrer as etapas com uma análise sócio histórica para, mais seguramente, discorrer sobre as transições da

gestão, que só a história pode nos ensinar. Isso porque, talvez, mais do que qualquer outro processo cultural, o processo educativo, mesmo no momento presente, traz consigo o peso e as contribuições do passado.

2.1 Aspectos organizacionais de uma gestão democrática

Os estudos atuais sobre o sistema escolar e as políticas educacionais têm colocado a escola, enquanto organização, como uma referência para a realização dos objetivos e metas do sistema educativo. Nessa perspectiva, Libâneo (2018, p. 233) explicita que:

Uma escola bem organizada e gerida é aquela que cria e assegura as melhores condições organizacionais, operacionais e pedagógico-didáticas de desempenho profissional dos professores, de modo que seus alunos tenham efetivas possibilidades de serem bem-sucedidos em suas aprendizagens.

A melhoria das aprendizagens escolares dos alunos requer uma atuação de gestão que assegure os meios mais eficazes para atender os objetivos da escola, executando ações, tanto de natureza administrativa quanto de natureza pedagógica, gerindo a gestão dos próprios elementos que constituem a natureza da atividade escolar.

Essa ação de tomada de decisão na organização da gestão desempenha um papel educativo, que significa que as práticas de organização e gestão também educam. Desse modo, “os indivíduos e os grupos mudam mudando o próprio contexto em que trabalham” (AMIGUINHO E CANÁRIO, apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 414).

As ações da organização da gestão possuem caráter pedagógico os quais modificam com essas práticas organizativas e vice-versa. E, na vertente dos autores até aqui listados, as funções de organizações e gestão devem estar a serviço da aprendizagem dos alunos.

O objetivo primordial da escola é assegurar a aprendizagem dos alunos e as ações administrativas da gestão devem voltar-se para a consecução das ações pedagógicas, percebendo-se que o desafio, nos dias de hoje, é, precisamente, a função atual do diretor, que o coloca como autoridade última no interior da escola.

Na mídia e no senso comum, quando o assunto é escola, principalmente, a pública, acredita-se que se o ensino não está bom, grande parte da culpa cabe à má administração das escolas. Ribeiro (1968) faz uma análise a respeito da diferença entre direção e administração, enfatizando que “direção é um todo superior e mais amplo do qual a administração é parte, aliás, relativamente modesta” (RIBEIRO, apud, PARO, 2015, p. 39).

Essa contribuição ajuda a pautar a diferença que, inicialmente, devemos compreender entre direção e administração, bem como suas relações. Entende-se que a direção é responsável última pela escola, conforme apontado anteriormente, pressupõe ser a administração revestida do poder necessário para tal. Paro (2002, p.13) enfatiza que:

A atividade administrativa não se dá no vazio, mas em condições históricas determinadas para atender a necessidades e interesses de pessoas e grupos. Da mesma forma a educação escolar não se faz separada dos interesses e forças sociais presentes numa determinada situação histórica.

Percebe-se que Paro (2002) defende a administração escolar voltada à transformação social; por meio da qual se realiza e exerce sua ação e, ao mesmo tempo, encontra as fontes de seus condicionantes, com uma percepção crítica do problema da administração escolar, exigindo um conhecimento mais ou menos preciso da estrutura socioeconômico da sociedade.

Libâneo (2018) aponta que as políticas educacionais e organizacionais que vemos hoje estão diretamente relacionadas às transformações econômicas, políticas, culturais e geográficas que qualificam o mundo atual.

Compreender as transformações em curso na sociedade contemporânea e ter uma atuação consciente e crítica sobre a educação, requer uma análise crítico-compreensiva das políticas educacionais e das diretrizes organizacionais e curriculares dos sistemas de ensino. Assim, em decorrência de um processo histórico que envolve fatores econômicos, políticos, sociais e culturais, surge a necessidade de conhecer a trajetória da administração escolar até a atual concepção de gestão escolar, a fim de conhecer as bases em que se assenta, entendendo que não se trata de uma simples mudança de nome, que não represente mudanças significativas.

2.2. Da administração escolar à gestão democrática: aspectos históricos.

No Brasil, historicamente, a administração escolar perpassou por diversas modificações. Brandão (1999 apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012) descreve que Anísio Teixeira e os demais pioneiros da Escola Nova contribuíram com uma crítica sistemática do sistema escolar que, para eles, não era próprio para ofertar condições de aprendizagem para toda a população. Segundo esse autor, Teixeira e os signatários do Manifesto da educação nova, afirmavam que apenas uma escola comum (única), laica, gratuita, obrigatória e coeducativa seria uma instituição verdadeiramente democrática e que esta deveria se ajustar aos desafios de construir uma sociedade moderna, inclusiva e autônoma. Nesse sentido, Dewey defende que:

A relação do homem com o ambiente social é o que responde pela produção de valores, e que só o modo de vida democrático gera valores significativo, pois institui princípios de convivência cooperativa. Mostra também que a educação contemporânea não tem cumprido o que dela se espera-contribuir para construção da sociedade democrática -porque a experiência humana ainda não transcorre num ambiente verdadeiramente democrático (DEWEY, apud TEIXEIRA, 2006, p.11-12)

Os autores mostram que a educação brasileira ainda não conseguiu, de todo, vencer sequer a fase de controvérsia e negação pela qual passa toda grande transformação histórica, visto que, ainda não foi instaurada plenamente, sendo esse um trabalho da “ação cooperativa”, de todos, mas, até hoje, apenas ensaiados. Teixeira (2006) defende uma filosofia educacional em que se articulem ações coletivas transformadoras, sem manifestar qualquer ilusão sobre a realização plena da democracia. Para o autor:

A democracia é, pois, todo um programa evolutivo de vida humana, que, apenas a cerca de uns cento e oitenta anos, começou a ser tentado e, de algum modo, desenvolvido, mas está longe de ter completa consagração. Muito pelo contrário, ainda não conseguiu de todo vencer sequer a fase de controvérsia e negação, por que passa toda grande transformação histórica. (TEIXEIRA, 2006, p. 254)

O termo democracia² surgiu como uma reivindicação política de ideais individualistas, ainda no século XVIII, como nos confirma toda história. Tais reivindicações se fundamentaram, teoricamente, no liberalismo - econômico, político e ético-estético. Verifica-se que as teorias que se revelaram no século XVIII foram úteis para cultura material, espiritual, do século XIX, pois os indivíduos da época, por meio do conhecimento da ciência, como nunca antes, puderam ensaiar, empreender,

² De origem grega, significa: povo (*demos*), poder (*kratos*).

e realizar, de certa forma, não só no campo econômico, como também nos campos político e pessoal.

A teoria do individualismo se mostra falha, insuficiente. Esta permitiu a ascensão apenas dos indivíduos privilegiados economicamente, isto é, o indivíduo só por si é impotente, com o poder de realização de si mesmo, relacionado com a apropriação de novos conhecimentos, o que era para poucos, e de seus meios econômicos. Para Teixeira (2006), o individualismo está evoluindo para alguns, quando, na verdade, a vida social precisa institucionalizar-se, de forma a permitir que, não somente alguns, mas todos os indivíduos possam beneficiar-se daquilo que foi dado apenas para alguns.

Hoje observamos a necessidade de um planejamento melhor e mais rigoroso para sociedade, tanto na vida econômica e política como de uma educação que permita a “todos” exercerem seu papel de participantes da vida social e também o de liberdade de pensamento e de crítica, permitindo-os revisarem e modificarem a extrema e complicada máquina organizativa da sociedade moderna. Esse é um discurso que se prospera há tempos.

Para Hora (2001), os rumos tomados pela administração escolar têm sido, historicamente, traçados pela administração de empresas. No Brasil, a administração escolar constitui-se pautada nas concepções administrativo-empresariais em que os interesses do capital estão sempre presentes nas metas e objetivos das organizações, que se subordinam ao modelo que lhes impõe esse tipo de sociedade capitalista (HORA, 2001). Nesse sentido, quanto à organização e administração da escola, o diretor precisa executar suas funções numa perspectiva de que “na sociedade dominada pelo capital, as regras capitalistas vigentes na estrutura econômica tendem a se propagar por toda a sociedade, perpassando as diversas instancias do campo social” (PARO, apud HORA, 2001, p. 18).

Essas regras capitalistas interferem nas atitudes da sociedade como um todo, tendo a escola como mais uma instância subordinada a tais regras. Assim, os diretores são transformados em tiranos diante de seus dirigidos, deixando de realizar sua função de educador comprometido com a formação do educando, e se reduz a um repassador de ordens, burocrata escondido atrás das mesas, rubricando documentos insignificantes para educação.

Nesse modelo de escola pautado nas concepções neoliberais, o diretor é obrigado a cumprir e fazer cumprir inúmeros programas educacionais, que nada tem

a ver com a realidade da comunidade escolar. Pressionado pelo sistema para se manter no cargo, o diretor se vê obrigado a controlar o trabalho dos professores, de forma autoritária e centralizadora e também a fiscalizar a execução das atividades, dadas e acabadas pelo sistema.

Segundo Paro (2002), a prática da administração escolar, entre nós, revela-se conservadora, precisamente porque mantém a transmissão de conteúdos vinculados aos interesses dos dominantes, como a própria negação do saber, assim, a desempenhar, a seu modo, função semelhante àquela exercida pela empresa capitalista. Dessa forma, a escola nega sua função, especificamente educacional, constituindo-se a serviço da classe dominante.

Esse modelo de gestão constituído à imagem e semelhança da administração empresarial capitalista em seu papel de servir à exploração de uma minoria sobre os demais, são incompatíveis com os objetivos das classes dominadas. Portanto, esse sistema de dominação e controle do trabalhador, que objetiva a reprodução ampliada do capital, explorando a força do trabalhador, é inteiramente antagônico à especificidade de uma ação educativa transformadora, que tem como propósitos a transformação social. Portanto, uma especificidade para a administração escolar tem que levar em conta o processo pedagógico, fundamentado em objetivos educacionais, que considere os interesses das camadas dominadas. Nesse sentido, Hora (2001, p. 20) afirma que:

A Administração da Educação, entendida como um conjunto de decisões de interesses da vida escolar, necessita tomar uma nova feição, no sentido da supressão dos processos centralizadores, fragmentados, burocráticos que acabam por reforçar o controle do capitalismo, e partir para decisões embasadas na articulação dos interesses e das concepções diferenciadas dos diversos segmentos sociais.

A explicitação mais clara possível dos objetivos por parte da administração escolar é uma das primeiras condições para que a escola possa caminhar na direção de uma racionalidade social. Ou seja, a atitude dos responsáveis por essa administração não pode ser a de aceitação incondicional das determinações que emanam dos órgãos superiores do sistema escolar; mas sim de desvelamento dos verdadeiros propósitos a que servem. Nesta perspectiva, a classe trabalhadora não apenas fica marginalizada das decisões a respeito dos objetivos gerais da escola como também precisa aceitar passiva e pacificamente, currículos, programas,

métodos, pessoal etc., que estão envolvidos na formação de seus filhos (PARO, 2002).

É importante observar que o papel da escola se resume na distribuição do saber historicamente acumulado e no desenvolvimento da consciência crítica da realidade. Isto porque é por meio do cumprimento dessa função da escola que a classe trabalhadora tem condições de desarticular a ideologia dominante e disseminar uma nova percepção de mundo articulada com interesses revolucionários (PARO, 2002).

O caráter revolucionário da administração, embora pressuponha a natureza transformadora dos objetivos que persegue, não pode se deter, por isso mesmo, no nível das meras intenções. Conforme Paro (2002), a utilização racional dos recursos coloca o problema da competência técnica no interior da escola (PARO, 2002).

As pessoas que atuam na administração da escola precisam exibir uma competência técnica, que diz respeito, tanto ao conhecimento da coisa administrada, ou seja, aos aspectos mais propriamente pedagógicos, quanto aos processos, métodos e técnicas relacionados à atividade administrativa. No que tange à organização escolar e participativa, fica claro que a administração atual, pautada pelo autoritarismo, não condiz com uma concepção de sociedade democrática, a que se pretende chegar com a transformação social (PARO, 2002).

Para que isso aconteça, segundo Paro (2002), é preciso que a coordenação do esforço humano coletivo seja função de grupos e não de indivíduos, aos quais são reservados poder e autoridade irrestritos sobre os demais. Sob o olhar de transformação social em cada uma das instâncias ou instituições da sociedade, segundo o autor:

Não é só o poder do Estado que tem que ser transformado, mas todo o poder exercido autoritariamente: do patrão na empresa, do professor na escola, do oficial no exército, do padre na igreja, do dirigente no sindicato ou no partido, por fim mas não por último, do pai na família. De todos estes, provavelmente a soberania do estado e a autoridade patronal ou gerencial na empresa são as formas fundamentais de poder, cuja transformação condiciona as demais. Mas nem por isso há qualquer razão para restringir a prática de libertação a estas duas instituições. A luta pelo socialismo requer a mobilização de toda população e portanto as lutas antiautoritárias têm que ser suscitadas em todas as instituições no pressuposto, confirmado pela experiência, que as práticas de libertação tendem, em geral, a se reforçar mutuamente, na medida em que a legitimidade de todas é reconhecida, ao passo que a tentativa de se considerar uma luta específica como prioritária e contendo em si a solução das demais- uma vez conquistado o poder e eliminada a propriedade privada dos meios de produção, tudo mais se

resolve sem atrito nem demora- só tende a dividir os movimentos de libertação e sectarizá-los (SINGER, apud PARO, 2002, p. 167).

Diferente de uma administração escolar autoritária e centralizadora em que as decisões são tomadas por um indivíduo, na administração escolar participativa, as decisões são tomadas pelo grupo. Isso significa um maior poder de resistência a pressões e as decisões do grupo se tornam mais difíceis de serem revogadas. Entretanto, não basta “permitir”, formalmente, que os diversos setores participem, é preciso, em conjunto com esses setores, criar as condições concretas que levam à participação (PARO, 2002).

Para que a escola possa atender às necessidades e demandas sociais, ela deve procurar socializar o saber, da ciência, da técnica e das artes, produzidas socialmente; ser capaz de interpretar as carências explícitas pela sociedade, fundamentando tais necessidades com base em princípios educativos.

A fim de nos apropriarmos dos fundamentos que alicerçam a gestão democrática, faz-se necessário buscar o conhecimento das características evidenciadas pela administração escolar no seu processo evolutivo; procurando demonstrar que a administração escolar, ou gestão da educação, tem seus fundamentos gerais na teoria geral da administração. É importante salientar que a teoria da administração, do século XX, caracterizou-se, por meio de três escolas: a clássica, a psicossocial e a contemporânea.

A escola clássica caracterizou-se por três movimentos com princípios que ainda estão presentes nas práticas administrativas atuais: a administração científica de Frederick W. Taylor, que estabeleceu o controle do trabalho, garantindo aos capitalistas um poder maior sobre os trabalhadores; a administração geral de Henri Fayol, que estabeleceu a divisão do trabalho, subordinação e desvalorização do trabalhador, que constituem um dos modelos da estrutura capitalista; e, a administração burocrática, originada de uma disfunção da racionalidade de Max Weber, que intensificou a dominação do capital sobre o trabalho. Ou seja, a produtividade e a eficiência, que significa a capacidade real de produzir o máximo com o mínimo de recursos, é o critério administrativo dessa “escola”, produzir mais, com o mínimo de energia e tempo.

Sander (1982, apud HORA, 2001, p. 38) explica essa assertiva: “é eficiente aquele que produz o máximo com o mínimo de desperdício de custo e de esforço, ou seja, aquele que na sua atuação apresenta uma elevada relação produto/insumo”.

A escola psicossocial objetiva compreender o indivíduo e o social que se constituem de forma dinâmica e conjunta, se contrapondo à escola clássica de administração ao critério da eficiência econômica com o princípio das relações humanas e do comportamento administrativo. A administração tem função de regular o processo de decisões à luz dos critérios de eficiência e eficácia. Os teóricos, inspiradores da escola psicossocial, Mayo, Roethlisberger e Dickson, conseguiram avançar um pouco quanto ao que propõem Taylor e Fayol. Porém, a ordem, o equilíbrio, a harmonia, a integração, o consenso, em função dos objetivos organizacionais da sociedade, continuam insistindo. Desse modo, a eficácia, caracterizada como um critério intrínseco, sobrepõe-se ao critério extrínseco da eficiência (HORA, 2001).

A efetividade, critério defendido pelos teóricos da escola contemporânea, tem como perspectiva a consecução de objetivos sociais mais amplos, externos ao sistema educacional e, desse modo, devido à sua abrangência, que alcança movimentos sociais mais amplos, se sobrepõe à eficiência, superando suas metas internas (HORA, 2001).

Em nível internacional, no âmbito da administração, foram surgindo questionamentos, que possibilitaram novas perspectivas teóricas, no final da década de 1970 e início da década de 1980, devido à instabilidade econômica e política da época. O critério da relevância humana, eticamente filosófico e antropológico, está em função da postura participativa dos responsáveis pela administração. Então, o dever da administração da educação será o de coordenar a ação dos diferentes segmentos do sistema educacional, sem perder de vista a especificidade de suas características e de seus valores, de modo que a plena realização de indivíduos e grupos seja efetivada (HORA, 2001).

Percebe-se, assim, que há uma relação estreita entre a administração escolar e a administração de empresas, quando se aplica as teorias às atividades específicas da educação. A tendência de os pressupostos da administração de empresas serem adotados na educação, no Brasil, evidencia-se na fala de um dos percursores teóricos da administração escolar brasileira, Querino Ribeiro, quando afirma:

A complexidade alcançada pela escola, exigindo-lhe cada vez mais unidade de objetivo e racionalização do seu funcionamento, levou-a a que ela se inspirasse nos estudos de Administração em que o Estado e as empresas

privadas encontraram elementos para renovar suas dificuldades decorrentes do progresso social. Sendo evidente a semelhança de fatores que criam a necessidade de estudos de administração pública ou privada, a escola teve apenas de adaptá-las a sua realidade. Assim, a Administração Escolar encontra seu último fundamento nos estudos gerais de administração (RIBEIRO, apud HORA, 2001, p. 42).

Percebe-se, até aqui, esforços dos teóricos, nos dois lados da administração, tanto de empresas quanto escolar. A primeira tentando construir uma teoria generalizada e aplicável na administração de quaisquer organizações; a segunda, tentando validar as proposições teóricas da primeira teoria, em bases científicas, com o objetivo de garantir os mesmos resultados alcançados por ela (HORA, 2001).

Sem desconsiderar as características reprodutoras da administração empresarial, a organização escolar, dialeticamente, deve ser compreendida, contrária à exploração do trabalho alienado, ou seja, buscar a transformação social por meio do conhecimento e da relação sujeito-objeto. Com a administração participativa, o sujeito assume a responsabilidade de suas ações, com autonomia, com o poder de decisão, com a clareza de que são, ao mesmo tempo, autores e objetos dessa política, em função das próprias mudanças sociais e institucionais (HORA, 2001). Nessa concepção o autor explicita:

A grande riqueza da participação de todos está na medida em que cada grupo ou cada pessoa traz para grupo as suas percepções sobre a realidade que o cerca quando os objetivos definidos e os planos de ação estão impregnados dessas diferentes percepções (PELLEGRINI, apud PARO, 2002, p. 51)

Compreende-se esta assertiva como uma gestão numa perspectiva democrática, porém, é importante salientar que essa gestão no âmbito da escola não ocorre de forma espontânea. Assim, com a necessidade de ser provocada, procurada, vivida e apreendida por todos os envolvidos no contexto escolar, diretores, professores, alunos, funcionários, pais, comunidade, em geral, a escola, como instituição social, tem a possibilidade de construir a democracia como forma política de convivência humana (HORA, 2001).

Nesse contexto, é válido ressaltar que as funções básicas do diretor, tendo em vista as orientações superiores e a legislação que as rege, são ações de organizar e administrar a instituição que dirige, entendida também como função principal a de realizar uma liderança política, cultural e pedagógica. Entretanto, deve usar sua criatividade e colocar o processo administrativo a serviço do pedagógico

para que os projetos sejam elaborados de forma coletiva, com a participação de todos da comunidade escolar.

Segundo Paro (2016, p.13), “toda vez que se propõe uma gestão democrática da escola pública básica que tenha efetiva participação de pais, educadores, alunos e funcionários da escola, isso acaba sendo considerado como coisa utópica”, tendo em vista a deflagração de um intenso e longo processo de lutas da sociedade pela redemocratização do país, a fim de apagar a marca autoritária desenhada pelo regime militar, que perdurou por quase trinta anos. Além disso, porque, embora a gestão democrática, respaldada pela Constituição brasileira e pela LDB de 1996, ainda não está plenamente estabelecida na escola. Analisando esse contexto, não é difícil interpretar esse “não existir” da democracia, nas palavras do autor, embora ele não afirme que “não possa vir a existir” a democracia.

É sabido que as transformações ocorridas nas bases da economia capitalista no século XX ganharam força no Brasil a partir de meados da década de 1970. Na década de 1980, essas lutas se instauraram com intensidade a partir do momento em que se começou a vislumbrar a implementação de mecanismos que assegurassem a participação da sociedade civil na reformulação de algumas políticas públicas. Porém, foi na década de 1990 que o foco de debate sobre a democratização da educação passou a configurar as relações internas da escola, haja vista que novos atores entraram na cena política, entre os quais se encontram os educadores organizados nos seus sindicatos e associações, que passaram a lutar pela defesa do ensino público de qualidade para todos e pela gestão democrática, em uma luta inserida na busca da ampliação efetiva dos direitos sociais dos cidadãos (PARO, 2016).

Segundo Libâneo (2018), na concepção democrática, é na escola que se compartilha e aprende conhecimentos, capacidades intelectuais, sociais, éticas, estéticas e afetivas, além de se formar competências para viver de forma social cultural e econômica. O autor explicita que há dois sentidos de participação, articulados entre si, sendo o primeiro sentido, a participação como meio de conquista da autonomia da escola. Sendo assim, ela deixa de ser uma redoma, separada da realidade, para conquistar o *status* de uma comunidade educativa, em que todos os envolvidos são responsáveis pelas decisões que os afetam, num âmbito mais amplo da sociedade. No segundo sentido, a participação é ingrediente dos próprios objetivos da escola e da educação.

Paro (2016) diz que a democracia possui um valor universal e recíproco entre as pessoas, dentro de suas personalidades. O autor pontua que para a efetivação plena da democracia é preciso ter pessoas que a pratiquem democraticamente; o que significa, sobretudo, conferir, na prática, os requisitos dessa premissa.

Assim, no próximo tópico apresentamos reflexões conceituais acerca da questão da legislação e da gestão democrática em diferentes períodos históricos e seus impactos na educação.

2.3 Legislação e gestão democrática

No Brasil, a luta pela gestão democrática da educação coincide com a origem da luta pela redemocratização (década de 1960). Os documentos legais ora vigentes tratam desse tema atendendo o contexto político do país. Neste tópico esclarecemos sobre o desenvolvimento da gestão democrática da educação brasileira por intermédio da análise dos principais documentos da legislação educacional do país: Constituição Federal de 1988 (CF/88); Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB/96) e o projeto de lei do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024).

Quando pensamos em gestão democrática na escola pública, percebemos a amplitude da temática, pois essa concepção motiva, de forma coletiva, todas as áreas da instituição escolar a encarar os desafios educativos, visando à formação de cidadãos ativos, críticos e conscientes de suas atitudes na sociedade.

Historicamente, a democracia surgiu na Grécia antiga como uma ruptura com o fechamento da heteronomia social. E, partindo dessa origem etimológica do termo, a educação democrática deve também romper com as formas modernas de heteronomia. Desde seu surgimento como instituição educativa, há mais de vinte cinco séculos, a escola alterna modelos ideais, métodos e metodologias pedagógicas, incorporando influências e mudanças.

Sobre a democracia na Grécia, Vernant (2006, p. 107) aponta que:

Segundo um ciclo regulamentado, a soberania passa de um grupo a outro, de um indivíduo a outro, de tal maneira que comandar e obedecer, em vez de se oporem como dois absolutos, tornam-se os dois termos inseparáveis de uma mesma relação reversível. Sob a lei de isonomia, o mundo social toma a forma de um cosmos circular e centrado em que cada cidadão, por ser semelhante a todos os outros, terá que percorrer a totalidade do circuito, ocupando e cedendo sucessivamente, segundo a ordem do tempo, todas as posições simétricas que compõem o espaço cívico.

A atual cultura escolar, entretanto, surgiu na Europa, nos séculos XVI e XVII, como modo de socialização ímpar, que envolve saberes, formas e estruturas de transmissão.

A história do Brasil foi marcada por um difícil processo de democratização, com uma história bem mais longa de autoritarismo, na qual, após mais de duas décadas de ditadura militar, fez do país um dos campeões em desigualdade social (COELHO, 2013). Entretanto, a educação brasileira ganhou um novo contorno a partir da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Nacional 9394/1996, principalmente, no que tange à gestão democrática do ensino.

A derrubada do regime militar e a decorrente retomada da democracia foram coroadas com a promulgação da CF/88, conhecida também como “Constituição Cidadã”, promulgada em cinco de outubro de mil novecentos e oitenta e oito. Esse documento é o marco do processo de consolidação da democracia no Brasil e, nele, observamos a gestão democrática como um dos princípios para a educação brasileira, sendo regulamentada pela LDB/1996 e pelo PNE, fruto de uma paciente e persistente luta dos movimentos sociais e dos educadores pela democratização da sociedade e da escola pública brasileira.

Enquanto lei complementar da educação, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) estabelece e regulamenta as diretrizes gerais para a educação e seus respectivos sistemas de ensino. Em cumprimento ao art. 214 da Constituição Federal, ela dispõe sobre a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE), resguardando os princípios constitucionais e, inclusive, de gestão democrática.

Conforme exposto nos textos legais, a criação do PNE buscou solucionar problemas referentes às diferenças socioeconômicas, políticas e regionais, bem como as que se referem à qualidade do ensino e à gestão democrática. O PNE trata dos diferentes níveis e modalidades da educação escolar, assim como da gestão, do financiamento e dos profissionais da educação. Esse plano, aprovado pela Lei nº. 10.172/2001, apresenta diagnósticos, diretrizes e metas que devem ser discutidos, examinados e avaliados, tendo em vista a democratização da educação em nosso país.

A lei Federal nº 9.394/96, mais conhecida como LDB, existe porque, na Constituição Federal, o tema educação foi tratado em apenas 10 artigos, e um desses artigos aponta a necessidade de uma lei que fosse específica sobre a

educação no país. Assim sendo, em 20 de dezembro de 1996 foi aprovada uma lei que trata especificamente da educação, a LDB.

Esse documento estabelece a educação em dois sentidos, ampla e estrita: o sentido amplo é tudo aquilo que acontece nos diversos ambientes, lugares formativos, qualquer espaço onde se aprende, sendo esse sentido de responsabilidade da família; o segundo sentido estrito é a que acontece em ambientes formais, ou seja, uma educação escolar, sendo essa a única que a LDB irá disciplinar.

É válido ressaltar que as três finalidades principais da LDB precisam ser lembradas, sendo elas: o pleno desenvolvimento do educando - o processo de desenvolvimento de todas as capacidades do educando nas dimensões cognitiva, afetiva, social e motora; o preparo para o exercício da cidadania - é o processo em que se prepara o educando para atuar ativamente em sociedade, a fim de se tornar um cidadão e exercer sua cidadania, convivendo em harmonia como sujeito de direitos e deveres; e, a qualificação para o trabalho - ao contrário do que muitos pensam, esse ponto vai além de formar técnicos para o mercado de trabalho. Esse último diz respeito à formação crítica a fim de preparar o indivíduo para o desafio da vida moderna. Destas, a segunda finalidade tem especial importância para o presente tópico.

Com a Constituição Cidadã, fruto dos movimentos sociais e democráticos, surge a gestão democrática na educação brasileira. É fundamental compreender a ideia da gestão democrática para além do seu aspecto conceitual. Não se trata apenas de uma concepção de sociedade que prima pela democracia como princípio fundamental, mas do entendimento de que a democratização da gestão é condição estruturante para a qualidade e efetividade da educação.

Nesse sentido, os documentos vigentes buscaram desenvolver uma administração escolar voltada à transformação social por meio da participação da sociedade, contrapondo-se ao caráter conservador daquela administração pautada na racionalidade e no tecnicismo.

A CF/88 trouxe para a educação uma proposta com diretrizes instituídas, no Art. 205, a educação pública como direito de todos e dever do estado e, no art. 206, a gestão democrática do ensino público, respaldando a importância da educação, fundamentada na gestão escolar democrática (BRASIL, 2012).

Segundo Teixeira (2006), a escola democrática é, por sua vez, a escola que põe em prática esse ideal democrático e procura torná-lo a atitude fundamental do professor, do aluno e da administração. O autor afirma que a escola é uma comunidade com seus membros, seus interesses, seu governo. Para Teixeira (2006), se esse governo não for um modelo de governo democrático, está claro que a escola não formará para a democracia. É importante ressaltar que os processos democráticos de educação requerem, antes de tudo, a transformação da escola em uma instituição educativa, onde exista condições reais para as experiências formadoras.

Assim, a educação escolar é assumida pelo Estado como dever, conforme a norma constitucional que, em seu artigo 205 estabelece que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

O direito de todos à educação é, fundamentalmente, o direito social à educação e esse direito concede aos cidadãos o gozo da educação como serviço público. Essa garantia é feita através do dever do Estado de ofertá-la. E, nesse documento, a família é corresponsabilizada pela tarefa de educar seus filhos.

O que mudou, na Constituição Federal de 1988, é que, anteriormente, a família ministrava a educação, ou seja, a educação era tarefa do lar. O termo colaboração indica o reconhecimento por parte do Estado da enorme tarefa que cabe à sociedade, que possa, em conjunto com o Estado, realizar o trabalho em comum de educar as pessoas.

Em termos legais, a luta por democracia ganhou materialização na conquista de direitos educacionais, instituídos pela CF/88. É válido lembrar que a organização do sistema de ensino é sustentada de acordo com os princípios que orientam a construção da educação, previstos na CF, no art. 206, princípios esses, que estão reproduzidos também na LDB:

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
I – Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
II – Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

- IV – Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- V – Valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;
- VI – Gestão democrática do ensino público, na forma da lei;
- VII – garantia de padrão de qualidade;
- VIII – piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal (BRASIL, 2012, p.121).

Verifica-se, assim, que a gestão democrática da educação, corroborando com o que está na Constituição Federal de 1988, no inciso VI, também aparece na LDB de 1996, de no inciso VIII do artigo 3º, como princípio sob o qual o ensino deve ser ministrado, definindo as incumbências dos estabelecimentos de ensino como a elaboração e execução da proposta pedagógica e da ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da escola.

Na democracia brasileira, legalmente, a escola é o lugar do ensino, mas também de relação democrática, de participação efetiva dos vários segmentos da comunidade escolar: pais, professores, estudantes, diretores e funcionários, em todos os aspectos da organização. Assim, sob esta concepção, esses sujeitos decidem juntos sobre os rumos da escola, num verdadeiro exercício de cidadania, fundamento consagrado no *caput* do artigo 1º, inciso II da Constituição Federal: “Art. 1º A República Federativa do Brasil, formada pela união indissolúvel dos Estados e Municípios e do Distrito Federal, constitui-se em Estado Democrático de Direito e tem como fundamentos II - a cidadania” (BRASIL, 1988).

Segundo o Departamento de Direitos Humanos e Cidadania - DEDIHC, juridicamente, cidadão é o indivíduo no gozo dos direitos civis e políticos de um Estado. Em um conceito mais amplo, cidadania quer dizer a qualidade de ser cidadão, e, conseqüentemente, sujeito de direitos e deveres. No Dicionário *Online* (2012), etimologicamente, a origem da palavra cidadania vem do latim *civitas*, que quer dizer cidade. Na Grécia antiga, considerava-se cidadão aquele nascido em terras gregas. Em Roma, a palavra cidadania era usada para indicar a situação política de uma pessoa e os direitos que ela possuía ou podia exercer.

Entretanto, segundo alguns autores, o conceito de cidadania vai muito além, pois ser cidadão significa também tomar parte da vida em sociedade, tendo uma participação ativa no que diz respeito aos problemas da comunidade. Para Dallari (2004, p.19): “a cidadania expressa um conjunto de direitos que dá à pessoa a possibilidade de participar ativamente da vida e do governo de seu povo”. A cidadania deve ser entendida, nesse sentido, como processo contínuo, uma

construção coletiva que almeja a realização gradativa dos Direitos Humanos e de uma sociedade mais justa e solidária.

Amparada por lei, a gestão democrática está presente, tanto na Constituição Federal, na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, quanto no Projeto de Lei PNE 2011-2020 e 2014-2024. Todos esses documentos fomentam a participação efetiva dos usuários da escola na vida escolar.

Observa-se que, para o estabelecimento da base democrática, ensino público, a CF de 1988 foi fundamental. Esse documento buscou romper com os modelos de gestão escolar do passado e estabelecer uma nova forma de gestão do ensino com efetiva participação, autonomia e coletividade. Com o processo de descentralização da gestão escolar e, posteriormente, com a LDB de 1996, é que se definiram as incumbências dos estabelecimentos de ensino como a elaboração e execução da proposta pedagógica e da ampliação progressiva da autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira da escola.

Segundo Paro (2016), se queremos uma escola transformadora, precisamos transformar a escola que hoje temos. O gestor escolar que antes era a pessoa central do poder decisório na escola, visto como guardião da lei e da ordem do sistema, deve romper com o passado e aderir conscientemente aos novos rumos da gestão escolar, buscar situar-se na legislação em vigor, para adaptar e remodelar a escola pública, dentro do novo conceito de gestão democrática, a partir do novo contexto oriundo da Nova República.

O autor ressalta a dupla contradição que vive o diretor de escola hoje. Por um lado, é considerado responsável último pelo cumprimento da lei e da ordem na escola, em mero preposto do Estado. Por outro lado, reside sua falta de autonomia em relação aos escalões superiores e à precariedade das condições concretas em que se desenvolvem as atividades no interior das escolas, já que o problema da escola pública no país não é, na verdade, o da administração de recursos, mas o da falta do recurso, afirma o autor. Essa impotência e falta de autonomia do diretor sintetizam a impotência e a falta de autonomia da própria escola (PARO, 2016).

A participação na gestão escolar caracteriza-se pela participação de todos os envolvidos para que os objetivos traçados, também, por todos, possam ser atingidos. Paro (2002, p. 17) corrobora dessa perspectiva, ao afirmar que:

A participação da comunidade na escola, como todo processo democrático, é um caminho que se faz ao caminhar, o que não elimina a necessidade de se refletir previamente a respeito dos obstáculos e potencialidades que a realidade apresenta para a ação.

Construir um ambiente democrático não é tarefa fácil e, por essa razão, não é empreitada para apenas um elemento. Nessa mesma alínea Libâneo (2018) explicita que, para se ter uma gestão participativa é necessário, de fato, participar. E, desse modo, com a gestão participativa o diretor escolar passa a ser visto como interlocutor entre a escola e a comunidade e não mais como um mero repassador das ideias do sistema governante. Ele gere a escola, compartilhando os problemas e encontrando soluções em parceria com os demais membros da comunidade escolar como forma de atender às demandas sociais da comunidade em que a escola está inserida.

Sobre esse contexto do gestor, Libâneo (2018, p. 332):

O gestor escolar tem de se conscientizar de que ele, sozinho, não pode administrar todos os problemas da escola. O caminho é a descentralização, isto é, o compartilhamento de responsabilidades com alunos, pais, professores e funcionários. O que se chama de gestão democrática onde todos os atores envolvidos no processo participam das decisões. Uma vez tomada, trata-se as decisões coletivamente, participativamente, é preciso pô-las em práticas. Para isso, a escola deve estar bem coordenada e administrada. Não queremos dizer com isso que o sucesso da escola reside unicamente na pessoa do gestor ou em uma estrutura administrativa autocrática na qual ele centraliza todas as decisões. Ao contrário, trata-se de entender o papel do gestor como líder cooperativo, o de alguém que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os segmentos da escola na gestão em um projeto comum. “O diretor não pode ater-se apenas às questões administrativas. Como dirigente, cabe-lhe ter uma visão de conjunto e uma atuação que apreenda a escola em seus aspectos pedagógicos, administrativos, financeiros e culturais”.

Nas análises de Paro (2002), se quisermos caminhar para essa democratização, precisamos superar a atual situação, que faz a democracia depender de concessões e criar mecanismos que construam um processo coerentemente democrático na escola. Como sabemos, os determinantes econômicos, sociais, políticos e culturais mais amplos é que agem em favor de uma organização autoritária, na direção oposta à da democracia.

Por atualizar as diretrizes e as bases da educação brasileira, a LDB de 1996 é considerada a mais importante do ordenamento jurídico educacional brasileiro da década de 1990. De acordo com esse documento, no 1º artigo:

A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais (BRASIL, 1996).

Essa citação apresenta a concepção de educação adotada. Assim, entende-se que, não somente, na escola ou tampouco no ambiente familiar, acontece a educação. Na realidade, todo e qualquer processo que visa formar, contribuir, ensinar, levar alguém a aprender, tudo o que envolve a formação e o aprendizado é educação. Por isso ela acontece também no cotidiano, por meio da convivência e interação humana com outras pessoas, no exercício da profissão, nos movimentos sociais, igrejas, comunidades, associação de bairros, manifestações populares, enfim, em todos os espaços onde há aprendizagem.

Porém, o 1º parágrafo da LDB enfatiza somente a educação escolar. Já no 2º parágrafo, entende-se que a educação está relacionada com a prática social, que tem uma estreita relação com o mundo e a prática de trabalho, ou seja, a educação deve permitir que tenhamos condições de exercer uma profissão com plenitude. No entanto, mesmo como lei que se propõe a disciplinar a educação no âmbito da escola, a atual LDB não delimita demasiadamente a atuação das instituições de ensino, deixando, para essas, o encargo de fazer suas opções pedagógicas.

De acordo com Artigos 14 e 15, os sistemas de ensino definem as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica de acordo com as suas peculiaridades. No artigo 14, essas normas devem:

- 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).

A participação na gestão escolar caracteriza-se pela participação de todos os envolvidos para que os objetivos traçados também por todos possam ser atingidos. No artigo 15 fica claro que os sistemas de ensino devem assegurar às unidades escolares públicas de educação básica que os integram, progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público e isso requer o envolvimento/participação da comunidade escolar.

Esses artigos da LDB mostram que a gestão democrática do ensino público na educação básica oferece ampla autonomia às unidades federadas para definirem, em sintonia com suas especificidades, formas de operacionalização da gestão com a participação dos profissionais da educação envolvidos e de toda a comunidade escolar e local (VIEIRA, 2005).

Com relação às instituições públicas de educação superior, a LDB determina em seu art. 56, que também devem obedecer ao princípio da gestão democrática, assegurada a existência de órgãos colegiados deliberativos de que participarão os segmentos da comunidade institucional, local e regional.

No entanto, para implementar plenamente a gestão democrática nas escolas, é necessário romper com modelos de administração escolar do passado e estabelecer uma gestão democrática por meio da participação de todos que formam a escola.

Para que a gestão democrática na escola seja realidade, é preciso que a própria escola seja autônoma, que o gestor escolar compartilhe o poder decisório com a comunidade escolar. Segundo Libâneo, Oliveira e Toschi (2012, p. 458):

A gestão democrática não pode ficar restrita ao discurso da participação e às suas formas externas-eleições, assembleias e reuniões. Ela está a serviço dos objetivos do ensino, especialmente da qualidade cognitiva dos processos de ensino-aprendizagem.

O responsável pela gestão da escola - o diretor ou diretora - tem, pois, uma importância muito significativa, uma vez tomadas as decisões coletivamente, é preciso colocá-las em prática. Para tanto, é fundamental conscientizarem-se de que o fato de existirem interesses os quais, a partir de um diagnóstico detalhado, possam ser identificados como comuns, aos vários grupos que convivem no ambiente escolar, não significa que esses grupos conseguem percebê-los como tais, de forma imediata e com a clareza que os leve a agir em comum na busca de sua concretização.

Então, aqui, entra o papel do gestor como líder, uma pessoa que consegue aglutinar as aspirações, os desejos, as expectativas da comunidade escolar e articular a adesão e a participação de todos os seguimentos para a efetivação plena de um projeto comum (LIBÂNEO, 2018).

Em razão disso, a escolha do diretor, pela via da eleição direta e com a participação da comunidade tem sido apontada, por um número considerável de pesquisadores (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012; LUCK, 2006; PARO, 2002, 2015, 2016), como a forma mais identificada com a democratização da educação e da escola. É válido lembrar que tais pesquisadores já sabem, também, que a eleição do diretor, por si só, não garante a pretendida democratização.

Embora o princípio da gestão democrática figure-se há, praticamente, três décadas, no ordenamento legal educacional nacional, o modelo de gestão escolar, que ainda predomina em boa parte das escolas públicas brasileiras é o técnico-científico – ou burocrático (LIBÂNEO, 2018).

Segundo Libâneo (2018), as concepções de gestão escolar refletem diferentes posições e concepções do papel da escola e da formação humana na sociedade. O modelo técnico-científico de gestão escolar, por exemplo, fundamenta-se na hierarquia de funções, na centralização das decisões, nas regras e nos procedimentos administrativos, dando mais ênfase às tarefas do que às pessoas, valoriza o poder e a autoridade (exercidos unilateralmente) e enfatiza relações de subordinação, retirando (ou diminuindo nelas) a faculdade de pensar e decidir sobre seu trabalho.

Paro (2012, p. 24) ressalta, “que a democratização se faz na prática, a democracia só se efetiva por atos e relações que se dão no nível da realidade concreta”. Assim, verifica-se que essa prática parece ser desconsiderada por educadores escolares que, mesmo conscientes da importância dessa concepção administrativa, não exercitam a prática democrática correspondente, pois, segundo o autor, democracia não se concede, se realiza. Não se pode tomar os determinantes estruturais como desculpa para não se fazer nada, esperando a transformação da sociedade para só depois transformar a escola. Essa luta deve ser de todos os que atuam na escola e não somente a cargo do diretor.

Paro (2016, p. 33) explicita, ainda, que “a democracia, como valor universal e prática de colaboração recíproca entre grupos e pessoas, é um processo globalizante que, tendencialmente, deve envolver cada indivíduo, na plenitude de sua personalidade”.

Fica claro que a democracia plena só acontece quando há pessoas para exercê-la. Entretanto, o que se percebe é que ainda está muito longe de nossas escolas a capacidade de atender a esse requisito implícito nessa premissa, visto que

a escola ainda se vê, em todo seu contexto, permeada pelo autoritarismo no seu dia a dia, comprometendo o exercício das relações democráticas. Parecem ser mais fortes os condicionantes ideológicos de dominação nas instituições, que nada contribuem para o desenvolvimento, num processo de participação democrático da comunidade na escola.

Cabe aqui ressaltar que a proposta pedagógica da escola diz respeito ao direcionamento do trabalho a ser definido pela equipe escolar. É por meio dela que se identificam os caminhos e rumos que cada comunidade escolar busca para si, zelando pelo que constitui a própria razão de ser da escola, o ensino e a aprendizagem.

Tal qual a Constituição Federal de 1988, a LDB/96, além de limitar o alcance do princípio da gestão democrática apenas ao ensino público, embora devesse regulamentar tal princípio constitucional, também, em seguida, lista as atribuições das unidades de ensino e estabelece particular atenção à gestão escolar, detalhando suas incumbências no artigo 12. Este artigo enfatiza a autonomia da escola em elaborar e executar a sua proposta pedagógica:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: I - elaborar e executar sua proposta pedagógica; II - administrar seu pessoal e seus recursos materiais e financeiros; III - assegurar o cumprimento dos dias letivos e horas-aula estabelecidas; IV - velar pelo cumprimento do plano de trabalho de cada docente; V - prover meios para a recuperação dos alunos de menor rendimento; VI - articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola; VII - informar pai e mãe, conviventes ou não com seus filhos, e, se for o caso, os responsáveis legais, sobre a frequência e rendimento dos alunos, bem como sobre a execução da proposta pedagógica da escola; VIII – notificar ao Conselho Tutelar do Município a relação dos alunos que apresentem quantidade de faltas acima de 30% (trinta por cento) do percentual permitido em lei; X - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. XI - promover ambiente escolar seguro, adotando estratégias de prevenção e enfrentamento ao uso ou dependência de drogas (BRASIL, 1996).

O Projeto Político Pedagógico (PPP) traz para a escola a possibilidade de autocrítica e reorganização do trabalho na busca de diminuir os efeitos da divisão do trabalho, da fragmentação e do controle burocrático. No inciso I, destacam-se a incumbência de elaborar e executar a proposta pedagógica, no inciso IV, a incumbência de cuidar para que seja cumprido o plano de trabalho de cada docente.

Entende-se, com o primeiro, que cada escola deve ter seu projeto, podendo ser diferente e até divergente das demais. Da mesma forma, as medidas governamentais não podem ignorar a existência dessas propostas pedagógicas nem atrapalhar sua execução. Com o segundo, depreende-se que cada professor tem o direito de ter um plano de trabalho próprio, a elaboração e posterior execução de uma proposta pedagógica (PPP) é a primeira e principal das atribuições da escola, devendo sua gestão orientar-se para tal finalidade.

Esse mesmo artigo explicita os limites à autonomia escolar ao enfatizar que, em qualquer caso, devem ser respeitadas as normas comuns e as do sistema de ensino com a autonomia do docente para elaborar seu planejamento, não sendo confundida com liberdade absoluta, pois a proposta pedagógica da instituição deve ser o seu norte. Desta forma, a rede - municipal ou estadual - tem o dever de orientar as escolas. A lei também garante que os docentes participem da elaboração da proposta pedagógica, por isso, o documento não pode vir pronto de algum gabinete, nem ser confeccionado apenas pelos gestores.

Dentre as legislações que também tratam sobre o tema, o Plano Nacional de Educação (PNE/2001-2010) e (PNE/2014-2024) nos mostra como a educação brasileira tem sido desenhada e também corrobora para compreender tendências progressivas e/ou retrocessos que perpassam por programas e projetos que adentram o ensino. O PNE, em forma de Lei, surgiu somente em 2001, após a promulgação da Carta Magna de 1988.

Entretanto, é importante ressaltar que o primeiro PNE surgiu em 1962, elaborado já na vigência da primeira Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional n ° 4.024, de 1961. Este plano, de iniciativa do Ministério da Educação (MEC) e aprovado pelo Conselho Federal de Educação, não constituiu uma lei que determinasse os objetivos e metas da educação do país (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

O PNE I, instituído no país, em 9 de janeiro de 2001, aprovado pela Lei n° 10.172, constituiu-se em uma das principais bases normativas da educação brasileira, com metas e diretrizes educacionais para o decênio 2001-2010. Este foi o primeiro PNE submetido à aprovação do Congresso Nacional, por exigência legal, inscrita tanto na CF de 1988 (art.214) como na LDB nº9.394/1996 (art.87, § 1º).

Tal qual a LDB/96, o PNE I, destina seu capítulo destinado ao conjunto de metas relacionadas ao financiamento e à gestão, um comando para que cada

sistema de ensino definisse normas de gestão democrática do ensino público, com a participação da comunidade, trata, de maneira muito restrita, a temática da gestão democrática, bem como a restringe ao ensino público e remete aos sistemas de ensino a sua posterior definição/regulamentação (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

O PNE estabelece que os estados, o Distrito federal e os municípios deveriam elaborar planos decenais que contemplassem as especificidades locais; o que, efetivamente, não foi cumprido em vários estados e municípios. Além de apresentar diversas metas, dificultando o foco em questões primordiais, essas não eram mensuráveis e não pontuavam, por exemplo, punições para aqueles que não cumprissem o que foi determinado. Muitas metas não foram atingidas por falta de suporte (aprovado no art. 5º-PNE), e também, em decorrência da escassez de recursos (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

O autor do PNE I, o Deputado Ivan Valente, valendo-se de suas prerrogativas de parlamentar, lamenta, entretanto que:

O plano chega ao fim de sua vigência sem se tornar uma referência para as políticas públicas da União, Estados e municípios. Ao longo desses dez anos, o texto foi relegado a segundo plano, sujeitado a programas pontuais e ações de governo, enfraquecido naquela que deveria ser a sua principal característica: um plano de Estado de médio e longo prazo, capaz de articular a construção de um projeto de educação nacional (VALENTE, apud LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, p. 185)

Concluiu-se que o PNE 2001-2010 não foi levado em consideração durante os dez anos em que vigorou e, assim, grande parte das metas não foi alcançada. Salvaguarda de uma educação pública de valor, de qualidade, e que seja franqueável para todo o povo brasileiro, mostra-se cada vez mais difícil.

Segundo alguns autores, o PNE 2001-2010 foi reduzido a uma carta de intenções, já que uma lei pode ser ineficaz, está mais próxima de atingir a eficácia que uma carta de intenções. Ao contrário das intenções, a lei polariza a ação do movimento social, já está em vigor e tem como aliada a defesa da legalidade (SGUISSARDI, 2006; VALENTE e ROMANO, 2002)

A discussão para o novo PNE (2011-2020) começou em 2009 quando foram realizadas conferências municipais, estaduais e regionais, prévias de educação, antecedendo a Conferência Nacional de Educação (CONAE), realizada em Brasília de 28 de abril a 1º de maio de 2010. O documento final do novo Plano Nacional de

Educação, suas diretrizes e estratégias de ação, está dividido em seis eixos temáticos:

- I) Papel do estado na garantia do direito à educação de qualidade: organização e regulação da educação nacional;
- II) Qualidade da educação, gestão democrática e avaliação;
- III) Democratização do acesso, permanência e sucesso escolar;
- IV) Formação e valorização dos/das profissionais da educação;
- V) Justiça social, educação e trabalho: inclusão, diversidade e igualdade. (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012, p. 207)

No dia 15 de dezembro de 2010, o PNE para o decênio de 2011 a 2020 foi apresentado pelo ministro Fernando Haddad, o qual serviria, após sua aprovação, como diretriz para todas as políticas educacionais do país. O plano foi composto de 12 artigos e um anexo com 20 metas para educação, construído depois de amplas discussões ocorridas na Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010). Cada meta traz um conjunto de estratégias a serem alcançadas até o final do decênio, com o objetivo geral de melhorar a qualidade e a oferta da educação brasileira.

Em 20 de dezembro de 2010, a presidente da República, por meio da Mensagem nº 701, acompanhada da emenda constitucional nº 33, encaminhou ao Congresso Nacional o projeto de lei que aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020.

Essa emenda constitucional fez críticas quanto à estrutura do PNE 2001-2010, à falta de estratégias necessárias e de diretrizes para o cumprimento das metas, fazendo também o encolhimento a vinte metas, deixando o documento mais sucinto e também quantificável por estatísticas, podendo favorecer o engajamento da sociedade civil e facilitar a sua execução e também fiscalização, fundamentais para seu sucesso. Além disso, o PNE II permite as chances de seus objetivos serem, de fato, compreendidos e também alcançados.

Em 2010 foi realizada em Brasília a Conferência Nacional de Educação (CONAE), que trouxe a mobilização de educadores e da sociedade civil em torno da educação. Esse evento configurou-se em importante referência para as afirmações aqui apresentadas e teve, como um dos principais objetivos, delinear as bases do novo Plano Nacional de Educação (PNE/2011-2020). Esse plano configurou-se somente como projeto de lei, PL 8.035/10, que tramitou durante dois anos e meio, com amplos debates entre a sociedade civil e legisladores por meio de audiências públicas e seminários. Concomitante a essa discussão aconteceu a 2ª Conferência

Nacional de Educação – CONAE/2014, planejada e organizada nos anos de 2011 e 2012, e realizada em 2013 e 2014.

O PNE II, instituído pela Lei 13005/14, promulgada em 2014, após três anos de tramitação, foi o segundo PNE aprovado em forma de lei. Esse documento se diferencia do PNE anterior, que apresentava, em seu corpo, 295 metas; esse último, por sua vez, apresenta apenas 20 metas e 170 estratégias. Neste início de ano, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira já publicou seu primeiro trabalho: “Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base”, documento que apresenta um diagnóstico amplo da situação educacional, algo que deveria ter sido feito antes de a lei ter sido aprovada. De antemão, podemos afirmar que o problema da fragmentação dos objetivos e a falta de foco presentes no PNE anterior foram superadas; todavia, isso seria uma verdade se esse plano não tivesse sido elaborado sem ter sido realizado diagnóstico do plano anterior (SAVIANI, 2015).

Os principais desafios do plano estão relacionados à evolução dos indicadores de alfabetização e inclusão, à formação continuada dos professores e à expansão do ensino profissionalizante para adolescentes e adultos. Aqui tem-se uma dedicação um pouco maior à matéria em relação à LDB. O PNE II destinou uma meta para o assunto, a de número 19. No entanto, mesmo antes, já abordou a matéria nos artigos 2º, 6º e 9º:

Art. 2º São diretrizes do PNE:

VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; [...]

Art. 6º A União promoverá a realização de pelo menos 2 (duas) conferências nacionais de educação até o final do decênio, precedidas de conferências distrital, municipais e estaduais, articuladas e coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação, instituído nesta Lei, no âmbito do Ministério da Educação [...].

Art. 9º Os Estados, o Distrito Federal e os Municípios deverão aprovar leis específicas para os seus sistemas de ensino, disciplinando a gestão democrática da educação pública nos respectivos âmbitos de atuação, no prazo de 2 (dois) anos contado da publicação desta Lei, adequando, quando for o caso, a legislação local já adotada com essa finalidade (BRASIL, 2020)

No artigo 2º, reforça a gestão democrática como princípio, alinhado às diretrizes do próprio plano, em consonância tanto com a Constituição Federal quanto com a LDB. O termo “gestão democrática”, ainda que não explícito no 6º artigo, expressa a necessidade de constituir mecanismo democrático e democratizante para a definição das diretrizes da macropolítica educacional. No texto do artigo 9º,

determina que estados, Distrito Federal e os municípios brasileiros devem, em prazo, até junho de 2016 (portanto, já expirado), elaborar sua própria legislação acerca da matéria.

A partir da LDB, uma vez que ela autoriza os entes federados a organizarem seu próprio regramento acerca da matéria, os estados, os municípios e o Distrito Federal, de forma a organizarem os seus sistemas de ensino, elaboram leis específicas ou criam normas, decretos ou manuais que dispõem sobre a gestão democrática em seus sistemas, regulamentando o artigo 206, da CF, e o artigo 14 da LDB.

Para Souza e Pires (2018), na teoria democrática existem peças legais que possibilitam discussões dentro do ambiente escolar, além de eleição para diretor e vice, funcionamento de conselhos escolares, de classe, deliberativos, estudantis, e de pais e mestres.

Assim como em outros estados, Goiás tem como esforço colocar padrões para gestão das unidades escolares de acordo com a Resolução do Conselho Estadual de Educação/CP nº 004/2009, que apresenta legislação específica e fixa normas para a gestão democrática nas unidades escolares de educação básica do Sistema Educativo do Estado (SOUZA e PIRES, 2018).

Entre alguns princípios da gestão democrática da escola estão a autonomia e a transparência pedagógica e administrativa, bem como o uso adequado de recursos; a livre organização dos segmentos escolares e a efetiva participação dos órgãos colegiados nos processos decisórios da unidade de ensino.

O PNE II ainda trata da matéria em duas outras partes: na meta 7, indicando duas estratégias:

7.4) induzir processo contínuo de autoavaliação das escolas de educação básica, por meio da constituição de instrumentos de avaliação que orientem as dimensões a serem fortalecidas, destacando-se a elaboração de planejamento estratégico, a melhoria contínua da qualidade educacional, a formação continuada dos (as) profissionais da educação e o aprimoramento da gestão democrática; [...]

7.16) apoiar técnica e financeiramente a gestão escolar mediante transferência direta de recursos financeiros à escola, garantindo a participação da comunidade escolar no planejamento e na aplicação dos recursos, visando à ampliação da transparência e ao efetivo desenvolvimento da gestão democrática (BRASIL, 2020)

Nessas estratégias dispostas na meta 7 é possível verificar a articulação da democracia como condição para a qualidade da educação. Os textos não são

exatamente inovadores, mas apontam ideias aparentemente adequadas aos propósitos de democratização da educação pública e de compreensão desse avanço como uma condição de qualidade educacional. Textualmente, as metas do PNE II, aprovado pela Lei nº 13.005/2014:

Meta 1: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar da população de 4 e 5 anos, e ampliar, até 2020, a oferta de educação infantil de forma a atender 50% da população de até 3 anos.

Meta 2: Universalizar o ensino fundamental de nove anos para toda população de 6 a 14 anos.

Meta 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até 2020, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%, nessa faixa etária.

Meta 4: Universalizar, para a população de 4 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na rede regular de ensino.

Meta 5: Alfabetizar todas as crianças até, no máximo, os oito anos de idade.

Meta 6: Oferecer educação em tempo integral em 50% das escolas públicas de educação básica.

Meta 7: Atingir as seguintes médias nacionais para o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica):

IDEB	2011	2013	2015	2017	2019	2021
Anos iniciais do ensino fundamental	4,6	4,9	5,2	5,5	5,7	6,0
Anos finais do ensino fundamental	3,9	4,4	4,7	5,0	5,2	5,5
Ensino médio	3,7	3,7	4,3	4,7	5,0	5,2

Meta 8: Elevar a escolaridade média da população de 18 a 24 anos de modo a alcançar mínimo de 12 anos de estudo para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos 25% mais pobres, bem como igualar a escolaridade média entre negros e não negros, com vistas à redução da desigualdade educacional.

Meta 9: Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Meta 11: Duplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 12: Elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% e a taxa líquida para 33% da população de 18 a 24 anos, assegurando a qualidade da oferta.

Meta 13: Elevar a qualidade da educação superior pela ampliação da atuação de mestres e doutores nas instituições de educação superior para 75%, no mínimo, do corpo docente em efetivo exercício, sendo, do total, 35% doutores.

Meta 14: Elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu de modo a atingir a titulação anual de 60 mil mestres e 25 mil doutores.

Meta 15: Garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, que todos os professores da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam.

Meta 16: Formar 50% dos professores da educação básica em nível de pós-graduação lato e stricto sensu, garantir a todos formações continuadas em sua área de atuação.

Meta 17: Valorizar o magistério público da educação básica a fim de aproximar o rendimento médio do profissional do magistério com mais de onze anos de escolaridade do rendimento médio dos demais profissionais com escolaridade equivalente.

Meta 18: Assegurar, no prazo de dois anos, a existência de planos de carreira para os profissionais do magistério em todos os sistemas de ensino.

Meta 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.

Meta 20: Ampliar progressivamente o investimento público em educação até atingir, no mínimo, o patamar de 7% do produto interno bruto do país.

No entanto, os cortes de verbas e orçamento que afetam a área da educação, fazem com que alcançar as metas propostas pelo PNE seja inviável.

Sem dúvida, o advento da gestão democrática como princípio constitucional e educacional é algo inovador e que reforça a crença no desenvolvimento de uma educação de qualidade social para todos, ainda que se tenha a consciência de que a lei não muda a realidade. Configura-se um grande avanço o fato de o tópico da gestão democrática, desde 1988, sistematicamente, aparecer, de modo explícito, no âmbito da legislação educacional federal, conferindo ao tema uma relevância notável. Entretanto, refere-se à recorrente abrangência limitada do princípio da gestão democrática, restrito ao ensino público e à educação básica, não abarcando nem o ensino privado, nem o ensino superior.

Quanto ao tema deste tópico, a gestão democrática nas escolas é definida pela Meta 19 do PNE, em termos, da forma de seleção dos diretores e da presença de colegiados intraescolares, bem como da existência e capacitação de conselhos extraescolares, em nível estadual e municipal. Os resultados indicam que a existência de conselhos externos à escola já se encontra disseminada pelo país, estando presentes em todas as unidades federativas e, em 84% dos municípios, ainda resta elevar o provimento de infraestrutura para seu funcionamento e de capacitação para os conselheiros, algo que ainda não atinge 20% dos estados, e 40% dos municípios.

A maior dificuldade é garantir que a escolha dos gestores escolares se realize por processo seletivo qualificado e eleição com a participação da comunidade

escolar: em âmbito nacional, em menos de 7% das escolas públicas se percebe a adoção desses dois critérios simultaneamente (BRASIL, 2020).

Os principais normativos legais vêm sendo uma constante à postergação de sua implantação mediante à clara estratégia de deixar a cargo dos sistemas estaduais e municipais de ensino as formulações concernentes à sua regulação/implantação.

Saviani (2015) pontua que a meta 20 tem como objetivo ampliar o investimento público em 7% do PIB brasileiro a partir do quinto ano de vigência da lei e 10% no final dos dez anos de vigência. Sobre as possíveis fontes de recursos, em uma linha mais técnica, qual a fonte dos recursos que serão acrescentados, ao se definir o patamar de 10% do PIB, está simplesmente na elaboração do orçamento. Nesse sentido, o autor mostra que essa meta é o elemento chave para o cumprimento das demais metas e, por isso, de todas, indispensável para que o PNE seja executado em longo prazo como planejamento educacional.

Para o autor, há vários aspectos implicados nessa questão, sendo o financiamento o primeiro de três requisitos básicos para implantação de um sistema nacional de educação de qualidade. Para isso, é necessário, e de forma imediata, aumentar significativamente os recursos destinados à educação (SAVIANI, 2015). Comparando com outros países, o aspecto em relação a impostos e PIB, por exemplo, para o Brasil chegar ao nível da Suíça, ele precisa destinar não apenas 10%, mas 20% do seu PIB, considerando que o PIB da Suíça é muito maior que o do Brasil, proporcionalmente, para uma população muito menor em termos absolutos.

Um outro aspecto diz respeito à questão do magistério porque dele depende o alcance das metas voltadas para elevação da qualidade da educação básica, considerando a formação e o exercício docente, com dois pontos de estrangulamento do sistema, que são cruciais. Assim, necessitam ser sanados: o piso salarial e a jornada de trabalho (SAVIANI, 2015).

Ainda sobre esse aspecto, é fundamental atentar-se para as condições de atuação docente, uma vez que elas ligam diretamente ao valor social da profissão. Acredita-se que a jornada de trabalho deve ser dedicada em tempo integral, em uma única escola (50% destinado às aulas, o restante dedicado à preparação, correção das atividades, atendimento diferenciado aos alunos, além de tempo para participar da gestão escolar). Outro aspecto indispensável consiste na criação de uma rede

pública consistente de formação de professores ancorada nas universidades. Nesse sentido, ressalta-se a necessidade de os professores deixarem de ser reféns do ensino superior privado, mercantilizado e de duvidosa qualidade. Por fim, o terceiro quesito, não menos importante, refere-se à estrutura curricular dos níveis de ensino da educação, que deve assegurar sua plena compreensão por parte dos educandos (SAVIANI, 2015).

Verifica-se que os projetos, propostas e normativas (estratégias e metas) do PNE II, conquistadas, até então, ainda não preenche satisfatoriamente os três quesitos abordados. Infelizmente, o PNE II, aprovado em 25 de junho de 2014 ainda é insuficiente para que tenhamos uma educação pública de qualidade. Não obstante tenha sido intensamente discutido, ainda está longe de garantir a educação como um direito social público (SAVIANI, 2015).

O que nos incumbe, decididamente, é lutar por essa educação, a fim de aprimorar a organização, sanar os obstáculos apresentados. Embora, lutar contra as pretensões hegemônicas do empresariado, que sobreveio na década de 1970, chamado neoliberalismo, não é tarefa fácil, porém, não impossível. A luta em defesa da educação pública tem como meta a transformação dessa ordem social contra os interesses do capital, que é essencialmente incapaz de dar resposta ou interessar pelos problemas educacionais do conjunto da população brasileira.

Para isso, necessita de um movimento que envolva várias organizações de educadores, em âmbito nacional, regional e local, na tarefa de converter os discursos enaltecidos da educação, em prática política efetiva, na busca de um sistema nacional de educação, articulado a um consistente Plano Nacional de Educação.

Por um lado, o PNE II avança, ao priorizar o repasse de verbas federais não vinculadas à educação aos sistemas estaduais/municipais de ensino, que tenham regulamentado a implantação da gestão democrática, num claro incentivo à sua materialização no país; por outro, em nada inova, ao apenas “requestrar” velhas determinações concernentes à temática. Além disso, a redução de verbas ocorreu de forma significativa na educação nos últimos 4 anos, estando na contramão do que foi determinado pelo PNE II.

Enfim, é válido ressaltar que o plano mencionado passou a usar verbos como incentivar, estimular, ao invés de usar o “assegurar”, desobrigando o Estado de suas responsabilidades. Além disso, o PNE II incentiva o financiamento público para as

instituições particulares, indicando a “privatização” da educação que, por lei, é dever do Estado, tornando esse direito como um empreendimento rentável, que visa apenas ao lucro.

A privatização pode ocorrer ao se passar verbas públicas a entidades particulares e, ainda, como aponta Bresser Pereira (1998), de transferência de atividades para o setor privado que podem ser controladas pelo mercado, descentralizando assim os serviços e transformando uma organização estatal em direito privado.

2.4 Mudanças e continuidades: a gestão escolar democrática

“Quem seria contra a “eficiência”, a “avaliação”, a “inovação” e, sobretudo, quem se atreveria a se declarar contra a “modernização”? (LAVAL, 2019, p. 193). Este tópico inicia-se com essas palavras imponentes de Christian Laval nas quais o autor se refere à versão francesa da educação, uma reforma mundial aplicada à situação nacional, que não deve ser ignorada. Em outras palavras, o liberalismo orienta a transformação das instituições por meio desses grandes temas copiados do mundo das empresas e dos negócios.

Entende-se que o tema da “escola eficiente” remete à ordem “fazer mais com menos” tendo em vista que exige técnicas de gestão mais racional dos sistemas escolares, dentre outras, do controle de mudanças.

Na atual sociedade, a democracia tornou-se um tema premente de discussão em âmbito social e a escola não se ausentou desse debate. Assim, ela trouxe à tona inúmeras questões referentes à democracia no que diz respeito à gestão democrática.

Sob o pretexto de descentralizar e desburocratizar, segundo Laval (2019), vem ocorrendo transferências de poder que não correspondem às lógicas oficiais nem surtem os efeitos pretendidos. Esses pretextos têm como propósito colocar na direção das instituições chefes verdadeiros, com um corpo dirigente para atender às ordens do alto escalão, com eficiência, impondo as políticas de “inovações”, as estratégias modernizadoras, à base.

Os modernizadores censuram aqueles que se opõem à “modernização”, por alguma razão, mas esse termo não é tão neutro quanto os defensores da reforma gostariam que acreditássemos. No contexto escolar, o termo “modernização”

significa democracia, progresso, adaptação à vida contemporânea; o que, para muitos, são interpretadas como sinônimos (LAVAL, 2019).

A palavra democracia está presente na maioria dos discursos sobre a educação, mas ainda não é muito conhecida na prática, ao contrário, as obscuras e complicadas engrenagens de governo estão fazendo desaparecer, pois o controle daqueles que são detentores do poder continua sendo a regra e o objetivo político. Desse modo, consiste em transformar a escola numa máquina eficiente a serviço da competitividade econômica com a necessidade de se ter resultados mais rápidos com o ensino, a fim de atender ao mercado, como se a empregabilidade, por exemplo, fosse o cerne da educação (LAVAL, 2019).

Laval (2019) destaca que, em relação à escola, o discurso neoliberal destaca o “aprender a aprender” no sentido de desenvolver habilidades e autonomia que seriam úteis ao indivíduo, no curso do trabalho. Sendo assim, consideram o aprendizado já adquirido como sendo supérfluo, pois nada tem a contribuir para a vida profissional. Sob essa ótica, a escola que oferece aprendizado para o mercado de trabalho se torna cada vez mais eficaz, uma vez que desempenha o papel de formar mão-de-obra para mover os setores industriais e comerciais.

Nesse mesmo contexto, Peroni (2012) assinala que a construção da democracia no país viveu um processo de abertura pactuado com as forças da ditadura, cujas propostas apresentavam-se em sentido contrário ao movimento de luta por direitos sociais em um processo de diminuição de direitos conquistados, além de pressões internacionais.

No Brasil, ocorreu “um enorme descompasso entre a abertura democrática e as estratégias do capital”; e, embora tenhamos avançado no campo da legislação, o país apresenta uma “cultura democrática embrionária”, com dificuldade de implementar os direitos conquistados (PERONI, 2012, p. 25).

Na etapa embrionária da gestão democrática é preciso entender profundamente as mudanças que a nova forma de trabalho implicará. Assim, todas as partes devem ter voz ativa nas decisões escolares, dividindo responsabilidades e contribuindo com diversos pontos de vista para alcançarem soluções comuns aos desafios que surgem no dia a dia como a verdadeira democracia deve ser.

A gestão democrática da educação, de acordo com Cury (apud PERONI, 2012, p. 25) é “transparência e impessoalidade, autonomia e participação, liderança e trabalho coletivo, representatividade e competência”. Entende-se, então, a gestão

democrática como aquela realizada com a participação dos vários setores nos projetos pedagógicos no estabelecimento das rotinas e da administração. Ou seja, uma gestão na qual os membros da comunidade escolar e local participam dos processos de decisão da instituição de ensino; o que, na maioria das escolas ainda está longe de ser efetivamente praticada.

Segundo Paro (2002, p. 49):

A gestão democrática em educação está intimamente articulada ao compromisso sociopolítico com os interesses reais e coletivos, de classe, dos trabalhadores, extrapolando as batalhas internas da educação institucionalizada, e sua solução está condicionada à questão da distribuição e apropriação da riqueza e dos benefícios que transcendem os limites da ação da escola.

Há, então, a necessidade de uma compreensão política ampla por parte do diretor no que diz respeito à sua ação administrativa na liderança do processo educativo; uma compreensão que rompa com a alienação e supere a exploração das organizações vigentes na sociedade, como afirma Peroni (2012, p. 24):

As teorias da administração gerencial influenciam a gestão da educação, bem como as medidas pautadas no neoliberalismo e estratégias de quase-mercado como os “princípios de flexibilização, trabalho em equipe, compressão espaço-tempo, respostas rápidas e criativas às demandas”.

O processo de horizontalização de gestão deve ser iniciado pelo gestor da escola. É a partir dele que as tarefas e responsabilidades são delegadas para que todos participem do processo de melhorias da instituição de ensino. Nesse sentido, o papel do gestor torna-se fundamental no estabelecimento de uma gestão democrática.

É do gestor a responsabilidade de reforçar as instâncias colegiadas, conferindo-lhes o caráter deliberativo necessário para o processo de tomada de decisões. Diante disso, para Libâneo (2018, p. 115):

A educação escolar tem a tarefa de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores por parte dos alunos, pela ação mediadora dos professores e pela organização e gestão da escola. A principal função social da escola é a de segurar o desenvolvimento das capacidades cognitivas, operativas sociais e morais pelo seu empenho na dinamização do currículo, no desenvolvimento dos processos de pensar na formação da cidadania participativa e na formação ética. Para isso, faz-se necessário superar as formas conservadoras de organização e gestão, adotando formas alternativas, criativas, de modo que os objetivos sociais e políticos da escola correspondam estratégias compatíveis e eficazes de organização e gestão.

O modelo tradicional de organização da escola, que ainda permanece e afeta o funcionamento da instituição, é um grande obstáculo, uma vez que é um modelo que confere ao diretor ou equipe diretiva as prerrogativas de decisão sobre a escola e sua comunidade. Verifica-se que essa perspectiva de estilo vertical e hierárquico de comando numa escola deve ser alterado. Entendemos que as classes exploradas precisam tomar consciência de que é preciso reverter esse quadro em que vivemos. Todos os sujeitos da escola devem se posicionar para que o processo da gestão democrática dê certo.

Para Laval (2019, p. 257), na concepção da “gestão participativa”, o novo modelo de dominação é fundamentado na ideia de *coaching*, negação do poder:

O poder se tornou “pilotagem”, o comando é “mobilização”, a autoridade é “suporte”: “dirigir não é mais comandar, mas motivar; não é mais supervisionar, mas ajudar; não é mais impor, mas convencer; não é mais se perder na complexidade das situações, mas delegar. ”

Segundo ao autor, para melhor justificarem a gestão participativa misturaram-na com democracia e incorporam termos como: “dirigir é “exercer “liderança”, é “gerir”, “motivar”, é, sobretudo, “educar”” (LAVAL, 2019, p. 258). Acredita-se que esses métodos de poder realmente visam não desenvolver uma política plena ou parcialmente autônoma, mas aumentar a eficiência no trabalho, transparecendo uma “participação” dos subordinados.

Quando se fala em mudanças e continuidades da gestão escolar democrática, de fato, tanto a Constituição Federal de 1988 quanto a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, dispõem sobre a gestão democrática do ensino público, na forma da lei. Desse modo, embora tenhamos avançado no campo da legislação, isso não significa que ela está sendo plenamente praticada.

As medidas propostas, no entanto, parecem contraditórias, divididas em um caminho neo-taylorista, que coloca a escola como a empresa que deve prover capital humano ao mercado de forma eficaz. E, o outro caminho, pós-taylorista, que se expressa na gestão participativa da qual acabamos de tratar. Nesse contexto, a escola se vê no “fogo cruzado”, atravessada por essa tensão entre esses dois modelos. Porém, o que parece mais sobressair é o modelo taylorista.

Acredita-se que a gestão democrática não ocorrerá de forma espontânea, especificamente. Por isso, é necessário que seja provocada, procurada, vivida e apreendida por todos os que pertencem à comunidade escolar.

Conforme Libâneo (2018, p. 117):

Participação significa a atuação dos profissionais da educação e dos usuários (alunos e pais) na gestão da escola. Há dois sentidos de participação articulados entre si. Há participação como meio de conquista da autonomia da escola, dos professores, dos alunos, constituindo-se como prática formativa, como elemento pedagógico, metodológico e curricular. Há participação como processo organizacional em que os profissionais e usuários da escola compartilham, institucionalmente, certos processos de tomada de decisão.

A única ressalva é o nível de engajamento. Ainda que a gestão democrática seja altamente recomendada, existem assuntos específicos e preestabelecidos que fogem da alçada desse tipo de gestão. É o caso de projetos educacionais indicados pelo governo, que devem ser necessariamente aplicados em sala de aula, ou mesmo decisões administrativas que seguem ordem do Ministério ou das Secretarias da Educação.

Entende-se por democracia a garantia da materialização dos direitos de igualdade social e a não separação entre o econômico e o político. Entretanto, no Brasil, segundo Peroni (2012, p. 25), ocorreu “um enorme descompasso entre a abertura democrática e as estratégias do capital”.

Peroni (2012) acrescenta que a escola pública atual é pautada pelo autoritarismo em suas relações e pela ausência de participação dos diversos setores da escola e da comunidade em sua realização. Esse modelo não coaduna com uma concepção de sociedade democrática a que se pretende chegar por meio da transformação social. Em linhas gerais, considerar que a possibilidade de participação garante a construção de um ideário educacional democrático pressupõe entender a escola como um espaço de “anseio do crescimento dos indivíduos como cidadãos e do crescimento da sociedade enquanto sociedade democrática” (CURY apud PERONI, 2012, p. 25).

Ao observar a realidade brasileira, verificamos que o processo da gestão democrática legítima ainda é lento e limitado. Isso porque essa proposta requer a participação e o envolvimento de toda comunidade na construção de uma instituição pensada e dinamizada por aqueles que dela usufruem (professores, alunos, responsáveis, servidores de apoio, técnicos pedagógicos e comunidade local).

Entendemos que essas tentativas devem propor a superação do imobilismo, deixado por décadas, de um regime autoritário e centralizador, emergindo um novo paradigma sobre a educação, a escola e sua gestão.

Embora o discurso oficial seja aparentemente humanista e demonstra preocupação com os objetivos e metas da escola, há uma busca por aprimorar a relação custo-benefício da escola pública. Dessa forma, a escola se define, cada vez mais, como uma organização, uma grande máquina de formar competências para economia, mas, mesmo que não se reconheça como tal, continua sendo uma instituição (LAVAL, 2019).

Apesar das circunstâncias demonstrarem que os desafios postos à escola são diversos e quase intransponíveis, os autores apresentam um otimismo da possibilidade de mudança, mesmo com a forte tendência de globalização do discurso neoliberal.

2.5 Diretor escolar: um exercício de poder

Muitas vezes, o papel da gestão escolar e do diretor acaba se confundindo com o ato de vigilância e punição do trabalho do professor e demais funcionários da escola. É da gestão que emanam as diretrizes, normas e regras para serem seguidas, bem como o que se espera de resultado dos afazeres dentro da instituição escolar.

Assim, para compreender esse processo de troca, ou mesmo de imposição, realizamos nesse tópico um paralelo entre o trabalho do gestor escolar e a obra - Vigiar e Punir -, de Michel Foucault, que se torna atemporal no âmbito subjetivo do funcionamento da escola.

Foucault (2001) defende que o sujeito é sempre constituído de uma prática, ou seja, fabricado, e a escola é colaboradora nessa prática, como um dispositivo que colabora para esse molde de sujeito que a sociedade espera. Para o autor, existem três tipos de lutas estabelecidas, como a de dominação (social, religiosa e étnica), formas de exploração (que separam o produto de quem o produziu) e subjetivação.

Para o autor:

[...] o indivíduo não é o dado sobre o qual se exerce e se abate o poder. O indivíduo. Com suas características, sua identidade, fixado a si mesmo, é o

produto de uma relação que se exerce sobre os corpos, multiplicidades, movimentos, desejos, forças (FOUCAULT, 1990, p. 161)

Para que a subjetivação ocorra, é necessário o sentimento de poder. O poder não é algo palpável, mas algo alienável, que se tem propriedade, que é visto no exercício e na prática (PANIAGO, 2005). Para Foucault (2001) não existe poder, mas ele é um símbolo estratégico que força uma situação e uma luta, além da disputa por ele.

Para o autor o poder não pode ser visto somente como algo ruim ou negativo, pois ele pode também produzir e ser positivo, emanado de várias instâncias, mantendo a eficácia produtiva para o sujeito, não para reprimir, mas para tornar o sujeito útil para a sociedade.

O Estado moderno e as outras instâncias da sociedade emanam poder. Dentre essas instituições encontram-se: a igreja, sociedades filantrópicas, polícia, hospitais e também a escola (PANIAGO, 2005).

Eu não quero dizer que o Estado não seja importante; o que eu quero dizer é que as relações de poder, e, conseqüentemente sua análise se estendem além dos limites do Estado. Em dois sentidos: em primeiro lugar porque o Estado, com toda a onipotência do seu aparato, está longe de ser capaz de ocupar todo o campo de reais relações de poder, e principalmente porque o Estado apenas pode operar com base em outras relações de poder já existentes. O Estado é a superestrutura em relação a toda uma série de redes de poder que investem o corpo, sexualidade, família parentesco, conhecimento, tecnologia etc. (FOUCAULT, 1990, p. 122).

No ambiente escolar, o poder não é diferente, mas é exercido por diversas pessoas, sejam da gestão escolar, professores, alunos, pais ou funcionários, sendo o que Foucault chama de micro práticas de poder (FOUCAULT, 2001). Nas relações pedagógicas já é possível observar o poder, seja na integração entre o currículo e disciplinas, na relação com a comunidade, exercido de forma vertical e, muitas vezes, no contexto escolar, como um poder repressivo (NUNES e ASSMANN, 2000).

No ambiente escolar, o papel do poder e das forças se mostra presente desde a divisão por turmas, conceituação e medida de aprendizagem, divisão de alunos “fortes e fracos”, dificuldades de aprendizagem, e outros (NUNES e ASSMANN, 2000).

Assim, Foucault (1993, p. 149) aponta que:

A escola torna-se um aparelho de aprender onde cada aluno, cada nível e cada momento, se estão combinados como deve ser, são permanentemente utilizados no processo geral de ensino. (...) O

treinamento de escolares deve ser feito da mesma maneira; poucas palavras, nenhuma explicação, no máximo um silêncio total que só seria interrompido por sinais -sinos, palmas, gestos, simples olhar do mestre, ou ainda aquele pequeno aparelho de madeira que os Irmãos das Escolas Cristãs usavam; era chamado por excelência o "sinal" e devia significar em sua brevidade maquinal ao mesmo tempo a técnica do comando e a moral da obediência. (...) O aluno deverá aprendera código dos sinais e atender automaticamente a cada um deles.

A hierarquia é bem marcada e seguida nas escolas. Os alunos se condicionam à professora, que se condiciona à gestão escolar, e assim por diante. O principal papel de punidor dentro da escola é o da direção.

Quantas vezes não ouvimos ou vivenciamos a cena do professor para o aluno: “se você não se comportar, você vai para a direção!” Essa fala intrínseca afirma essa concepção de poder, dominação e repressão do papel do diretor.

Foucault (1993) aponta que a repressão fica por conta de penalidades por diversas razões: tempo - como atrasos, ausências, entrega de atividades, negligência; comportamento - desatenção, desobediência; discursos – grosserias; questões relacionadas ao corpo - vestimentas, questões da sexualidade, como a sexualização.

A norma que se estabelece no ambiente de ensino aparece como uma forma de coagir, sendo que, se aluno ou professor não cumpre as normas apontadas anteriormente, o mesmo seria chamado, – mais uma vez, pelo papel hierárquico, – pelo diretor, para que seja punido. A ideia de tais punições é a de corrigir o ‘erro’ e retornar às funções pré-estabelecidas e determinadas pelas regras da instituição (NUNES e ASSMANN, 2000).

O livro -Vigiar e Punir- corrobora com essas concepções sobre a teoria da sociedade e das práticas de subjetividade a partir das relações de poder, pois revela o sistema como uma construção histórica dos campos políticos, epistemológicos e éticos (NUNES e ASSMANN, 2000).

O exame ou prova também é uma técnica utilizada e, na escola, ela tem dupla função, que é medir o desempenho do aluno por meio de uma nota e ainda vigiar esse desempenho, medindo-o pela comparação entre os alunos, fazendo do sujeito objeto descritível e a construção de um sistema comparativo, que mensura um grupo como um todo (PANIAGO, 2005).

As disciplinas são, então, fábricas de indivíduos, como mostra Foucault (2002, p. 161), que “o indivíduo é sem dúvida o átomo fictício de uma representação

“ideológica” da sociedade; mas é também uma realidade fabricada por essa tecnologia específica de poder que se chama disciplina”.

Os micropoderes, defendido por Foucault, se pautam nas relações entre poder e saber, juntamente com a medida de força entre a prática e o poder, bem como a resistência a determinadas práticas e poderes, também na escola (NUNES e ASSMANN, 2000).

Foucault (2002) ainda esclarece sobre o termo panoptismo. Trata-se de uma estrutura arquitetônica que permite vigiar por meio de uma torre central na qual toda a estrutura restante é construída envolta dessa torre. Conforme o autor, um planejamento que permite ter uma visão total das pessoas naquele lugar, levando o poder ao funcionamento automático.

O panoptismo faz para Foucault (2002, p. 166):

[...] com que a vigilância seja permanente em seus efeitos, mesmo se é descontínua em sua ação; que a perfeição do poder tenda a tornar inútil a atualidade de seu exercício; que esse aparelho arquitetural seja uma máquina de criar e sustentar uma relação de poder independente daquele que o exerce; enfim, que os detentos se encontrem presos numa situação de poder que eles mesmos são os portadores.

Para Foucault (2002) em ordem e uso do poder, o panoptismo é uma invenção tecnológica que tem efeitos do poder sobre o corpo social, em que cada um é vigiado por todos ou por alguns, criando desconfiança e sentimento de vigilância, que foram repassados para a escola sob uma vigília permanente do grupo escolar.

A hierarquização da vigilância se fez necessária e, na escola, é possível observá-la à medida em que o professor vigia, o colega de trabalho vigia; além de toda a disposição da sala de aula em fileiras (PANIAGO, 2005), ou mesmo, a construção de muitas escolas, em que a gestão tem total visibilidade para o que está acontecendo.

Lôbo (2020) aponta que apesar de a legislação brasileira prever a liberdade e igualdade de oportunidades para as pessoas, a democratização do acesso se distancia da legalidade vivida, já que as relações de saber e poder constituem o saber.

Legitimados pelos discursos, esses saberes são confrontados pelo Estado, influenciados por organismos internacionais (como o Banco Mundial-BM e a

Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico-OCDE), a biopolítica interfere nas direções da educação escolar (LÔBO, 2020).

O biopoder precisa:

[...] estar aliado às forças estatais para desenvolver seu projeto de gestão da vida do homem e da população, isso é, o que se denomina governo. Em uma busca rápida sobre o sentido de governar, vê-se que este conceito significa conduzir, guiar e comandar, e, nas palavras foucaultianas, é possível identificar o governo de si e o governo dos outros. Governo de si diz de uma postura do indivíduo em relação às suas ações, de acordo com a moral e a sociedade a qual se está inserido. Já o governo dos outros, da população, conduz ao governo de si em dupla posição - da resistência e da normalização (LÔBO, 2020, p. 125).

Ser diretor, hoje, não é uma tarefa fácil, pois o mundo contemporâneo apresenta transformações nas mais diversas áreas; e, no campo educacional, de fato, o novo paradigma econômico, os avanços científicos e tecnológicos, que caracterizam o acelerado processo de integração capitalista mundial vêm pressionando as instituições a repensar seu papel.

2.6 Os novos desafios e funções do gestor frente a pandemia

A pandemia do COVID-19 mudou, as formas de relações no trabalho, na sociedade e principalmente as formas de estudo. Mudaram diálogos, tempos, encontros e, o que mais se ouve desde de março de 2020 é distanciamento e isolamento social, bem como o fato de dois itens que se tornaram acessórios necessários e históricos em 2020: máscara e álcool gel. Muitas adaptações tiveram de ser feitas no convívio familiar, nos encontros com amigos no ambiente de trabalho. Profissionais de todas as áreas se reinventaram. Não poderia ser diferente com gestão educacional.

Estar à frente de uma instituição escolar em um momento tão difícil da humanidade, pandêmico, tornou-se mais um desafio à gestão escolar. Foi então que surgiu a necessidade de questionar: como fazer para conseguir a gestão escolar frente à um cenário sombrio de pandemia? De imediato, o desafio primeiro foi adaptar à nova realidade, causada pelo SARS-CoV-2, uma doença com efeitos devastadores, desde número elevado de contaminação, inseguranças, incertezas, e muitas mortes. Esta doença desconhece as fronteiras, não poupou raças ou grupos socioeconômicos.

O que justifica a discussão desse tópico intitulado - Os novos desafios e funções do gestor frente a pandemia -, devido à sua relevância social e sua atualidade, tendo em vista que no dia 07 de fevereiro de 2020 entrou em vigor a Lei Nº 13.979/2020, que dispõe sobre as medidas de enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do novo coronavírus (BRASIL, 2020). Rápidas transformações em nível global, foram vistas e enfrentadas na educação.

A escola precisou se adaptar ao 'novo normal' em decorrência da pandemia. Para Castro *et al* (2015), a responsabilidade do aprendizado nesse momento foi dividida com o aluno, a família, mudando a relação com o professor e a escola, de forma geral, se abriu para novos acessos à informação.

As iniciativas de ensino remoto tomaram forma com dificuldade frente aos estudantes com mais dificuldades de acesso às tecnologias; diante das crianças que fazem suas principais refeições no ambiente escolar, especialmente porque as mães trabalham fora; professores resistentes ao ensino a distância (EaD) - uma realidade antiga, que se fez extremamente presente no momento obscuro da pandemia. Os professores tiveram que se acostumar ou adaptar seus inúmeros afazeres domésticos e profissionais, ao mesmo tempo no mesmo ambiente, dentre outros. Mudanças aconteceram inesperadamente na vida sistêmica, dos gestores, dos docentes, discentes e de toda a sociedade. Cada setor enfrentou (e ainda vêm enfrentando) essas mudanças de formas diferentes. A pandemia não isolou as pessoas dos problemas, mas descortinou muitas de suas faces.

A necessidade do ensino remoto foi o primeiro ponto assinalado nessa mudança de relações e de aprendizado, e este foi pensado para que as perdas escolares fossem minimizadas. Autoridades, gestores, professores e profissionais da educação não poderiam se ausentar para que o ano letivo não fosse dado como perdido e assim surgiu a necessidade de se adaptar (PASINI, CARVALHO, ALMEIDA, 2020).

Pasini, Carvalho, Almeida (2020, p. 3), apontam que:

A COVID-19 nos levou a uma dessas situações emergenciais. A pandemia afastou os alunos presenciais, da educação básica e do ensino superior, das salas de aula. Os gestores educacionais ficaram naturalmente atônitos e a reação demorou um pouco a ocorrer. Surgiram, então, as necessidades de adaptação e de superação, tanto por parte da gestão, dos docentes quanto pelos discentes, incluindo toda a sociedade.

No entanto, sabe-se que essa mudança não foi fácil, tanto para professores, alunos, comunidade e principalmente para os gestores escolares. O gestor escolar em posição de liderança precisou se redescobrir para superar a crise.

Um levantamento feito pela Organização das Nações Unidas para Educação - UNESCO (2020), mostrou que mais de 90% dos estudantes foram afetados, sendo natural a queda na aprendizagem. Acredita-se que os danos no que se refere à aprendizagem levarão até mais que uma década para que sejam recuperados.

O ensino remoto e/ou a distância sempre foi respaldado pela legislação. A LDB de 1996, respalda o uso do ensino a distância, estabelecendo que cabe ao poder público o incentivo ao desenvolvimento e difusão de programas que sejam diferentes para o ensino fundamental e médio, complementando a aprendizagem em situações emergenciais:

§ 4º O ensino fundamental será presencial, sendo o ensino a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais.

[...]

§ 11 para efeito de cumprimento das exigências curriculares do ensino médio, os sistemas de ensino poderão reconhecer competências e firmar convênios com instituições de educação a distância com notório reconhecimento, mediante as seguintes formas de comprovação: VI - cursos realizados por meio de educação a distância ou educação presencial mediada por tecnologias.

Em 2020, a portaria n.º 343 do Ministério da Educação e Cultura dispôs sobre a possibilidade de substituição das aulas presenciais por remotas durante a pandemia, mas ela ampara especificamente o ensino superior e não a educação básica. Coube ao Conselho Nacional de Educação emitir uma nota de esclarecimento com a suspensão das atividades escolares como prevenção de contágio, mas passando aos sistemas de ensino autorizar e organizar o novo formato de aulas.

Moraes e Pereira (2009, p. 65) enfatizam que:

[...] a educação a distância rompe com a relação espaço/tempo, que tem caracterizado a escola convencional, e se concretiza por intermédio da comunicação mediada, por meio da mídia. Diferentemente de uma situação de aprendizagem presencial, onde a mediação pedagógica é realizada pelo professor em contato direto com os alunos, na modalidade a distância a mídia torna-se uma necessidade absoluta para que se concretize a comunicação educacional.

Além do ensino a distância, há o ensino remoto e o híbrido. Apesar das semelhanças pelo uso da tecnologia, o ensino remoto se apoia no desenvolvimento de atividades, síncronas ou assíncronas que atendam às necessidades das disciplinas trabalhadas (SARAIVA, TRAVERSINI, LOCKMANN, 2020). Já o híbrido, em termos educacionais, significa uma difusão entre o ensino remoto e o modo tradicional com currículo flexível que atenda à necessidade de cada aluno (CASTRO *et al*, 2015).

No entanto, esse tipo de ensino não é uma tarefa fácil. A educação e o aprendizado não é um processo cíclico estritamente fechado, e que o ensino a distância, híbrido ou remoto exige que o estudante e os professores tenham acesso as tecnologias digitais, equipamentos e conexão com a internet (ROTHEN, NOBREGA, OLIVEIRA, 2020).

A desigualdade transparece ainda mais diante dessa nova realidade. Nem todos têm acesso a esses equipamentos e tecnologias, por pobreza, vulnerabilidade e outros (SOUZA, FRANCO, COSTA, 2016). Para Barreto e Rocha (2020) a educação e a tecnologia passaram a ser um espaço de luta, transformação e principalmente desigualdades.

O Conselho Nacional de Educação, em 2020, publicou diversas medidas que visam solucionar esses problemas de falta de acesso:

- aulas gravadas pela televisão organizadas pela escola de acordo com o planejamento de aulas e conteúdos ou via plataformas digitais de organização de conteúdos;
- sistema de avaliação realizado a distância sob a orientação das escolas e dos professores e, quando possível, com a supervisão dos pais acerca do aprendizado dos seus filhos;
- lista de atividades e exercícios, sequências didáticas, trilhas de aprendizagem por fluxo de complexidade relacionadas às habilidades e aos objetos de aprendizagem;
- orientações aos pais para realização de atividades relacionadas aos objetivos de aprendizagem e habilidades da proposta curricular;
- guias de orientação aos pais e estudantes sobre a organização das rotinas diárias;
- sugestões para que os pais realizem leituras para seus filhos;
- utilização de horários de TV aberta para levar programas educativos compatíveis com as crianças desta idade e orientar os pais para o que elas possam assistir;
- elaboração de materiais impressos compatíveis com a idade da criança para realização de atividades (leitura, desenhos, pintura, recorte, dobradura, colagem, entre outros);
- distribuição de vídeos educativos (de curta duração) por meio de plataformas on-line, mas sem a necessidade de conexão simultânea seguidos de atividades a serem realizadas com a supervisão dos pais;

- realização de atividades on-line síncronas, regulares em relação aos objetos de conhecimento, de acordo com a disponibilidade tecnológica;
 - oferta de atividades on-line assíncronas regulares em relação aos conteúdos, de acordo com a disponibilidade tecnológica e familiaridade do usuário;
 - estudos dirigidos com supervisão dos pais;
 - exercícios e dever de casa de acordo com os materiais didáticos utilizados pela escola;
 - organização de grupos de pais por meio de aplicativos de mensagens instantâneas e outros conectando professores e as famílias;
 - guias de orientação às famílias e acompanhamento dos estudantes.
- (BRASIL, 2020).

Diante dessa nova realidade, as condições de alunos e também de professores recaem sobre as instituições e, nesse sentido, o gestor acaba por tentar solucionar mais esse desafio da educação continuar e ampliar o acesso para todos.

O ano de 2020 devido à pandemia que surpreendeu a todos. E, devido à longa e necessária interrupção do atendimento escolar presencial no ano de 2020, há riscos não mensuráveis e possíveis prejuízos decorrentes da descontinuidade da trajetória formativa que há décadas a escola vem constituindo.

Por conta da crise, os gestores, além de cumprir as atribuições que lhe são conferidas - normativas, comunicados, circulares, planos, diretrizes, portaria, atender alunos, famílias e professores -, tiveram ainda, em alguns casos, que tomar duras decisões, que obrigaram as instituições a se adaptarem a um novo contexto, que exige uma nova postura de gestores, docentes e discentes.

Dentre os desafios dos gestores frente à pandemia, a questão de gerir uma escola para esse novo paradigma educacional exigiu-lhes um novo olhar em relação à escola e os problemas advindos a crise sanitária. Ainda nesse contexto, observa-se o desafio do insólito tempo disponível para a formação dos profissionais para uma educação em transformação; a capacidade de lidar com a resistência dos docentes e dos discentes; insuficiente habilidade com as tecnologias digitais e necessidade de desenvolvimento das *soft skills* dos professores.

Sendo assim, frente ao contexto educacional em profundas transformações, em tempo de inseguranças, a necessidade de um gestor preparado, com um olhar amplo às novas demandas, apto a cumprir suas atribuições com empatia, criatividade e muito diálogo, buscando uma gestão de fato democrático-participativa, descentralizando a tomada de decisão na qual todos os protagonistas busquem soluções conjuntas, no processo da aprendizagem, apostem em novas metodologias,

reflitam e se reinventem para enfrentar, hodiernamente, a liquidez desse novo mundo que se revela a partir da pandemia do coronavírus. De fato, uma nova realidade foi imposta, mudou o funcionamento da vida de todas as pessoas de alguma forma; e, na educação também vimos transformações, perdas, inovações.

CAPÍTULO III

GESTÃO ESCOLAR NO CONTEXTO DA COORDENAÇÃO REGIONAL DE EDUCAÇÃO DE INHUMAS: UMA ANÁLISE

O tema desenvolvido por essa investigação, que se refere a gestor escolar contemporâneo: novos desafios, novas funções, levou-nos a escolher da utilização de um questionário censitário, dada a situação atual da pandemia do Covid 19. Por meio da aplicação do questionário, buscamos obter maiores informações sobre as práticas educativas do gestor escolar na estrutura administrativa e pedagógica contemporânea. Neste capítulo apresentamos o resultado desse questionário censitário aplicado por meio da plataforma *Google Forms* a 25 diretores de Unidades Educacionais jurisdicionadas à Coordenação Regional de Educação de Inhumas.

As perguntas foram elaboradas para coletar dados sobre a formação acadêmica e atuação dos gestores escolares para que pudéssemos identificar desafios similares entre as instituições, bem como para melhor compreensão do objeto de estudo. Desse modo, organizamos neste capítulo o resultado consolidado dos dados analisados na pesquisa com base no estudo teórico apresentado nos capítulos anteriores.

O questionário censitário contém 27 perguntas de múltipla escolha, com uma lista fixa de opções abrangente de respostas estruturadas para facilitar aos gestores concluírem a pesquisa, gerando dados limpos. Nomes de gestores e denominações das Unidades Escolares não estão publicados ao longo do texto.

Para a sistematização dos dados utilizamos as respostas de 25 gestores, que confirmaram a participação na pesquisa mediante termo de consentimento resposta no *Google Forms*. As perguntas se basearam em formação, tempo de atuação, números de professores e funcionários na escola, número de matrículas, envolvimento e atitudes dos gestores na gestão geral da escola, o percentual de tempo gasto nas tarefas administrativas e pedagógicas.

Os processos de gestão de uma determinada organização devem ser analisados à luz de um referencial teórico que permita compreender a dinâmica do funcionamento das escolas, bem como apresentar formas de intervenção que potencializem as qualidades da instituição e minimizem os efeitos que possam ser negativos.

Assim, analisamos os dados do questionário tendo como referências, além das Leis Federais, as normativas das Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022.

3.1 Contextualização do município e da Coordenação Regional de Educação de Inhumas

A cidade de Inhumas-GO teve suas origens na antiga Fazenda Cedro, porém há controvérsias sobre essa afirmação por não ser possível encontrar registro nos arquivos oficiais. Neles, são encontrados apenas informações da Fazenda Goiabeira, que recebeu este nome devido à abundância da árvore na região. A Fazenda Goiabeira foi registrada por Félix Rodrigues Ramos, em 20 de setembro de 1858, na freguesia de Nossa Senhora da Conceição de Campinas, atual setor Campinas da cidade de Goiânia-GO (SOUZA, 2019).

Em 1908, o distrito passou a se chamar “Inhumas”, nome de uma ave que era comum na região. Somente em 1930, Pedro Ludovico Teixeira, interventor Federal no Estado de Goiás, assinou o Decreto Estadual nº 602, de 19/01/1931, que tornou Inhumas um município, sendo nomeado em 03/1931 como primeiro prefeito constitucional Cel. José Rodrigues Rabelo. A marcha para o Oeste, promovida pela revolução de 1930, fortaleceu o interesse de imigrantes sírio-libaneses, japoneses, italianos, espanhóis, portugueses e outros pelas terras inhumenses. Inhumas possui uma estimativa de 53.259 habitantes, segundo os dados do (IBGE, 2020)³.

Esse município fica às margens da GO-070, a 35 quilômetros da capital (Goiânia). A existência da cidade está relacionada a uma atividade econômica que durante certo tempo foi muito forte no município: a criação de gado. Há mais de 100 anos o local era apenas um ponto de pouso de tropeiros, onde descansavam os homens e as boiadas à sombra de um extenso goiabal. Daí veio o primeiro nome do lugarejo: Goiabeiras.

A cidade é o portal do Mato Grosso goiano e já mostrava ao viajante toda a beleza de uma região que desembarca no Vale do Araguaia, o mais famoso patrimônio natural do nosso estado.

³ <https://inhumas.go.gov.br>. Acesso em: 23/06/2021.

O trânsito da região naquela época era intenso, pois a atual cidade ficava às margens da estrada que ligava Campinas a então capital do estado, a Cidade de Goiás e era parada obrigatória para quem seguia viagem.

A terra excelente para certas culturas atraiu os primeiros moradores, e foi a agricultura o primeiro motor da economia inhumense. Depois, com a vinda de cafeeiros paulistas para o município, a cultura do 'ouro negro' deu impulso à economia agrícola e movimentou negócios de Inhumas para todo Brasil. Mas, ainda na primeira metade do século passado, a pecuária leiteira também chegou com força no município. É bom lembrar que nesta época toda a região passava por transformações por conta da mudança da capital, que naquele período estava a poucos quilômetros da cidade.

Somente nos anos de 1970 que a realidade econômica de Inhumas começou a se deslocar do campo para a cidade. Foi nesta época que começaram a chegar ao município as primeiras indústrias. Logo em seguida, outro fator alheio à vontade dos produtores rurais, determinou o enfraquecimento da agricultura no município e, conseqüentemente a busca por novos nichos urbanos: a chegada à cidade de uma usina de produção de álcool e açúcar.

O processo de industrialização começou lento: primeiro vieram as cerâmicas, depois as granjas, os curtumes, a destilaria de álcool. Nos últimos dez anos um novo seguimento industrial está traçando o desenvolvimento de Inhumas: a confecção, principalmente de cama, mesa e banho. O crescimento da indústria acabou refletindo em toda a cidade, o comércio cresceu e hoje é a segunda maior força econômica do município. O processo acelerado de desenvolvimento iniciado há cerca de 30 anos em Inhumas ainda não terminou. A expectativa é que o município viva uma nova onda de crescimento em curtíssimo prazo, isso devido às duas grandes obras: a duplicação da GO-070 e a construção de uma plataforma da Ferrovia Norte Sul.

No que diz respeito ao perímetro urbano de Inhumas, este encontra-se aproximadamente a 48 quilômetros de Goiânia, principal cidade do Estado de Goiás considerando as relações educacionais, comerciais e de trabalho. Limita-se com os municípios de Itauçu e Petrolina de Goiás ao norte, Caturai e Goianira ao sul, Brazabrantes e Damolândia a leste e Araçu e Itauçu a oeste.

No que se refere à situação educacional de Inhumas, verificou-se que o município possui 39 escolas, sendo nove delas de caráter privado, 08 estaduais e 22

municipais. Das nove escolas particulares três atendem os anos finais do ensino fundamental e ensino médio e seis oferecem os anos iniciais do ensino fundamental.

Na rede municipal, das 22 escolas, somente uma atende os anos finais do ensino fundamental, 04 oferecem o ensino infantil, e 17 oferecem os anos iniciais do ensino fundamental.

Na rede estadual de educação, das 08 escolas, 02 são escolas de tempo integral, uma oferece o ensino médio e a outra o ensino fundamental anos finais; 02 escolas oferecem o ensino fundamental anos finais e o ensino médio; 03 escolas oferecem somente o ensino fundamental anos finais. Uma escola é um centro de atendimento educacional especializado.

No ensino superior público a cidade de Inhumas tem o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG) e a Universidade Estadual de Goiás (UEG). Ensino superior privado, a cidade conta com: Faculdade FacMais; a Unianhanguera na modalidade a distância; Universidade de Uberaba – Uniube Polo Inhumas, educação a distância, e, a Centro Tecnológico Paula Pasquali (CTPP) Polo em Inhumas.

A Coordenação Regional de Educação de Inhumas (CRE) está sobre a direção da Coordenadora Regional Thais Aparecida de Jesus Monturil⁴.

Atualmente, a CRE de Inhumas supervisiona 25 instituições, distribuídas em 11 municípios: Araçú, Brazabranes, Caturaí, Damolândia, Goianira, Inhumas, Ituaçu, Nova Veneza, Santa Rosa de Goiás, Santo Antônio de Goiás e Taquaral de Goiás, com um total de 14. 675 mil matrículas. A regional de Inhumas possui 959 servidores; desses, 679 são professores, sendo 552 professores regentes, professores não regentes 91, professores do grupo gestor 36 e servidores do administrativo 280. Coordenação Regional de Educação de Inhumas (CRE-INHUMAS-GO-2021).

As Unidades educacionais da Coordenação Regional de Educação de Inhumas ofertam 4 modalidades de ensino: o Ensino fundamental anos finais, ensino médio, ensino educacional especializado, ensino para jovens e adultos-EJA. Modalidades que serão apresentadas detalhadamente no tópico seguinte.

⁴ A sede da CRE fica na rua João Jorge Sahium, s/n – Vila Lucimar – CEP: 75400-000 o telefone para contato é (62) 3511-1852/2474 ou 3514-6826, Email: regional.inhumas@educ.go.gov.br.

3.2 Sistematização dos dados levantados

Neste tópico apresentamos os resultados sistematizados do questionário censitário realizado com os 25 diretores da Coordenação Regional de Educação de Inhumas. Analisamos os dados em consonância com o art. 206 da Constituição Federal de 1988; e, ainda, com base nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022 no que se referem aos objetivos da gestão das Unidades Escolares de Educação Básica, o perfil do Diretor e suas atribuições. A Lei nº 20.115, de 06 de junho de 2018, dispõe sobre o processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar de Rede Pública de Educação Básica. Dos Princípios e das Diretrizes:

Art. 2º A gestão democrática das unidades escolares da Rede Pública Estadual de Educação Básica reger-se-á em consonância com o art. 206 da Constituição Federal, das Leis federais nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Diretrizes e Bases da Educação Nacional –LDB–, 13.005, de 25 de junho de 2014 –PNE–, da Lei Complementar nº 26, de 28 de dezembro de 1998 – Diretrizes e Bases do Sistema Educativo do Estado de Goiás, Lei nº 18.969, de 22 de julho de 2015 – Plano Estadual de Educação –PEE. (Lei nº 20.115 de 06/06/2018 - Processo de escolha democrática de diretor de unidade escolar da Rede Pública de Educação Básica (GOIÁS, 2018).

Assim, a construção das políticas educativas da Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) são respaldadas pelas Leis Federais. O documento - Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás - traduz o compromisso da SEDUC com todos os servidores da Educação pública estadual. Nele, estão definidos os perfis dos servidores, as atribuições funcionais, os serviços adotados e rotinas de trabalhos, além das informações complementares e necessárias à condução, êxito e sucesso dos processos de ensino e aprendizagem escolar. Desse modo, trata-se de um documento imprescindível na estruturação das atividades jurídicas, administrativas, pedagógicas e financeiras da educação pública estadual. E, por isso, nós utilizamos esse documento para analisar o questionário censitário aplicados aos 25 diretores.

Na organização do questionário, as questões de 01 a 07 se referem a vários aspectos da formação e função do diretor de escola pública. Segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022), a função de gestor deve ser ocupada por um professor da instituição que tenha, no mínimo, dois anos consecutivos de atuação na Unidade; deve ser decidido por voto

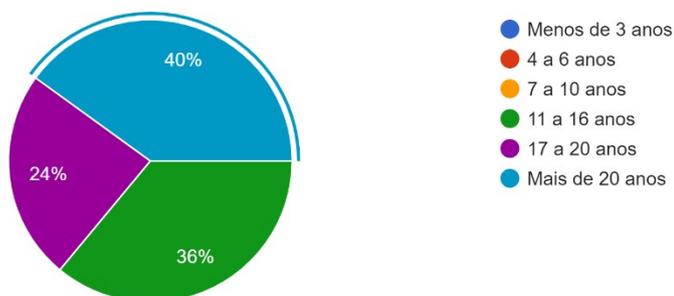
direto/secreto, eleito pela comunidade escolar atendendo às normas para o processo de seleção para gestores da SEDUC.

A primeira questão diz respeito ao tempo de trabalho do servidor público da Coordenação Regional de Inhumas. O gráfico 01 mostra que dos 25 gestores, 10 têm mais de 20 anos de trabalho efetivo; 6 gestores têm mais de 17 anos; e, 9 gestores têm mais de 11 anos. Ou seja, todos os 25 diretores atuam há pelo menos 10 anos de efetivo trabalho como servidor público na educação. Confira o gráfico abaixo:

Gráfico 01 – Tempo de servidor do Estado

1. Há quanto tempo você é servidor do estado?

25 respostas



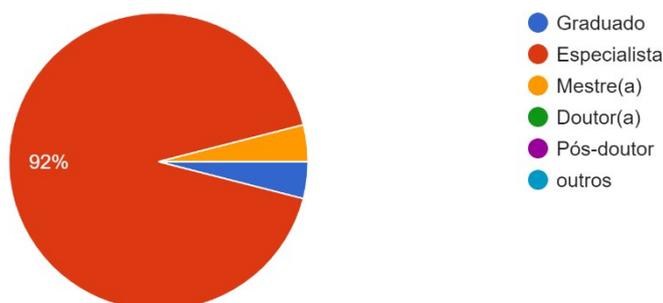
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Na questão 02, conforme o gráfico abaixo, perguntamos em relação ao nível atual da formação acadêmica. Nas respostas, constatamos que 23 diretores (92%) são especialistas; os outros dois gestores (8%), um tem o título de mestre, e o outro, possui graduação. Conforme as Diretrizes Operacionais de Goiás, a exigência para atuar como diretor, no que se refere à formação acadêmica, é que o mesmo possua diploma de nível superior com licenciatura.

Gráfico 02 – Nível atual de formação

2. Assinale o nível atual da sua formação:

25 respostas



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

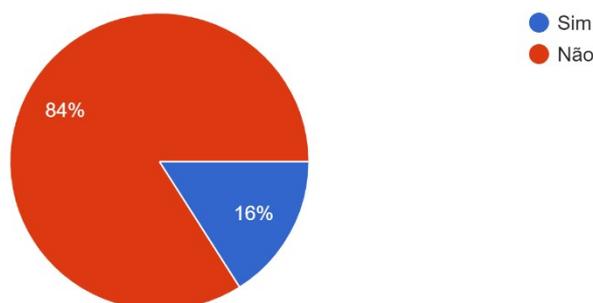
O gráfico abaixo representa a questão 03. Esta pergunta diz respeito a exercer a função de diretor em mais de uma escola. Nas respostas vimos que dos 25 gestores, 21 se dedicam a uma única gestão; enquanto 4 deles exercem a função em mais de uma escola.

Quanto à disponibilidade do diretor, as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022) estabelece que este profissional será modulado com 40 (quarenta) horas-relógio nas unidades escolares. O documento prevê que o diretor receberá o subsídio referente à Função Comissionada De Administração Educacional (FCE) correspondente ao porte e quantidade de turnos, uma vez que deve prestar assistência em todos os turnos de funcionamento da unidade escolar. Para isso, o diretor assina um termo de dedicação exclusiva a serviço da unidade escolar nas horas correspondentes ao seu funcionamento. Desse modo, é vedado ao diretor fazer opção por outra carga horária diferente daquela correspondente ao número de turnos que a unidade escolar efetivamente ministra.

Gráfico 03 – Exerce função em mais de uma escola

3. Você exerce a(o) função/cargo de diretor em mais de uma escola?

25 respostas



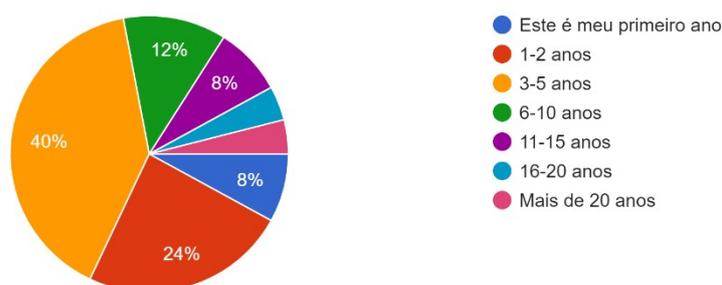
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Na questão 04, em relação ao tempo de experiência na função de diretor, é possível observar as respostas abaixo:

Gráfico 04 – Anos de experiência na função de diretor.

4. Quantos anos de experiência você possui na função de Diretor?

25 respostas



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

O gráfico acima mostra que entre os 25 servidores que responderam ao questionário, há uma variedade em relação à experiência que eles têm nessa função de diretor. Organizado em uma ordem - do menor tempo para o maior - de experiência observamos que: 8 gestores possuem entre 1-2 anos; 10 gestores entre 3-5 anos; 3 gestores entre 6-10 anos; 2 gestores de 11-15 anos; 1 gestor entre 16-20 anos e 1 servidor com mais de 20 anos de experiência na função de diretor.

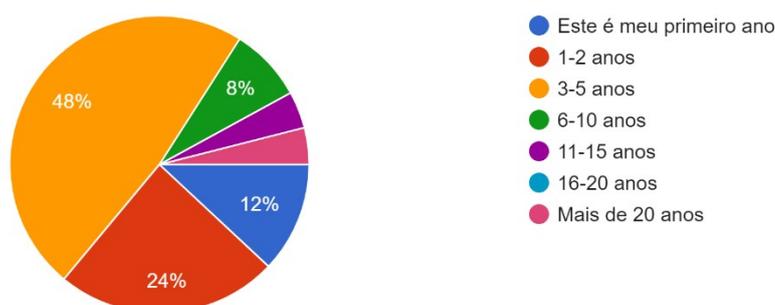
De acordo com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, cada mandato de diretor é de três anos. Ou seja, mais da metade dos gestores 68%, possuem uma experiência considerável na função de diretor.

Quanto aos anos de experiência atuando como diretor na mesma escola, o gráfico abaixo mostra que dos 25 gestores, 9 estão no seu primeiro mandato na instituição escolar em que trabalham; 14 gestores variam de 2-3 mandatos; 01 diretor atua há mais de quatro mandatos; e, o diretor mais experiente tem mais de 6 mandatos na mesma unidade. Desta forma, constatamos que a maioria são gestores experientes. Considerando as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022), o perfil do diretor consiste em ser professor efetivo e estável; contar com, no mínimo, 2 (dois) anos, contínuos ou não, nas funções de regente de classe, coordenador pedagógico, diretor de qualquer unidade educacional.

Gráfico 05 – Tempo de experiência como diretor na instituição escolar em que trabalha.

5. Quantos anos de experiência você possui atuando como Diretor desta escola?

25 respostas



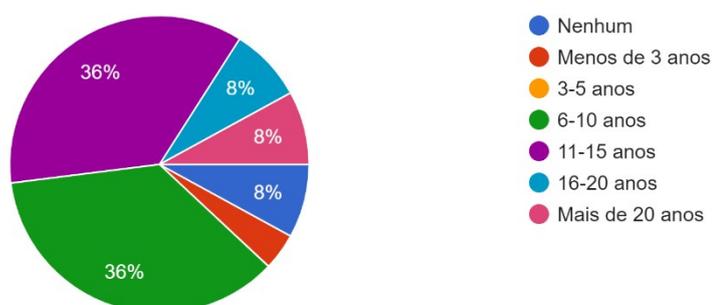
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

O gráfico abaixo diz respeito às respostas da questão 06. A pergunta relaciona-se ao tempo de experiência de sala de aula. Podemos perceber que, dentre os 25 gestores, somente 02 não passaram pela experiência da regência. Assim, considerando o resultado da primeira questão, referente ao tempo de efetiva atividade como servidor público, podemos constatar que a maioria dos gestores possuem significativa experiência em sala de aula.

Gráfico 06 – Anos de trabalho como docente antes de ser diretor.

6. Quantos anos você trabalhou como docente antes de exercer a função de Diretor?

25 respostas



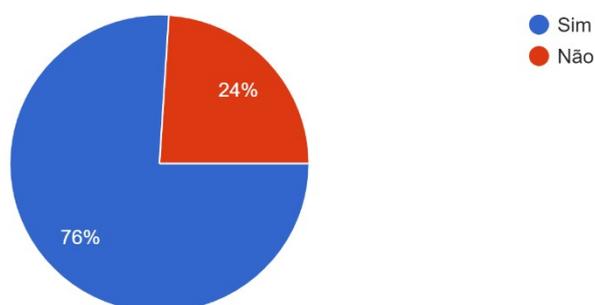
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Na questão 07 perguntamos se o diretor já exerceu outras funções para além da docência. Sobre as respostas, podemos ver no gráfico abaixo que dos 25 gestores, 19 diretores têm experiência tanto nos setores pedagógicos como em setores administrativos da unidade escolar; 06 gestores possuem experiência exclusivamente de sala de aula.

Gráfico 07 – Além da docência, outras funções/Cargos exercidos, antes de ser diretor.

7. Além da docência, você já exerceu outras funções/ Cargos, antes de exercer a função de Diretor?

25 respostas



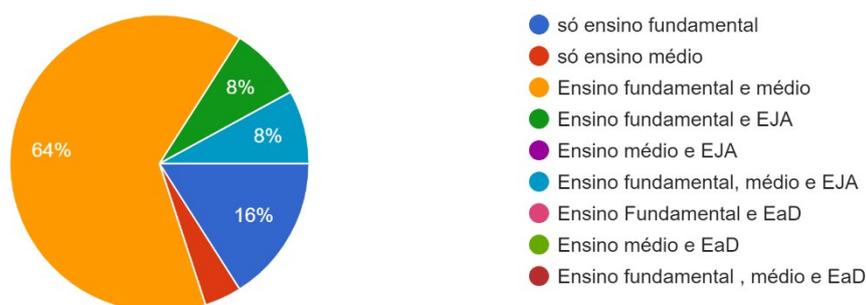
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

As questões 08 e 09 referem-se às modalidades de ensino ofertadas pela Coordenação Regional de Educação de Inhumas e os períodos de funcionamento das mesmas. No gráfico 08 observamos que há: 01 unidade de ensino médio; 02 unidades de ensino fundamental e EJA; 02 unidades de ensino fundamental, médio e EJA; 04 unidades de ensino fundamental; 16 unidades de ensino fundamental e médio. Quanto aos períodos de funcionamento - matutino, vespertino e noturno, observamos no gráfico 09: 01 unidade que funciona em apenas um período; 03 funcionam em tempo integral; 09 nos três períodos; e, 12 em dois períodos.

Gráfico 08-Modalidades de Ensino na Rede.

8. Quantas modalidades de ensino possui sua instituição?

25 respostas

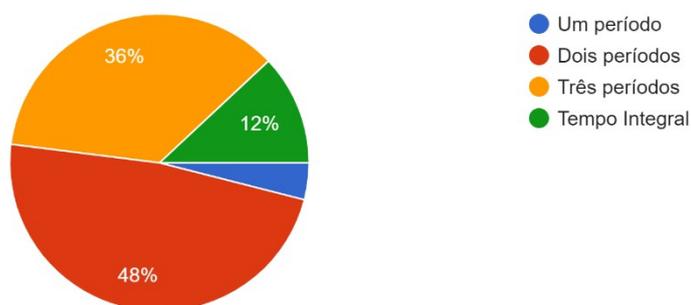


Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Gráfico 09-Períodos de funcionamento das instituições.

9. Em quantos períodos(matutino, vespertino e noturno)sua instituição funciona?

25 respostas



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

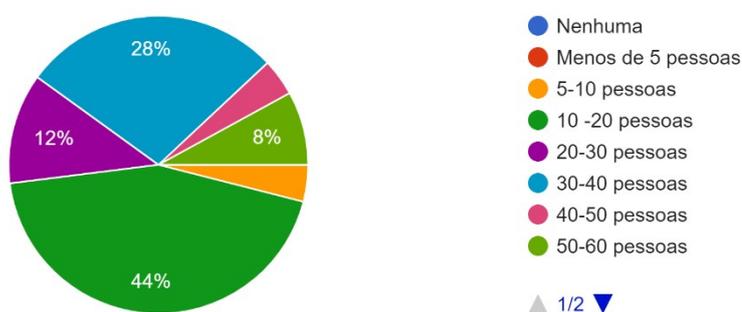
Quanto ao número de professores por instituição, o gráfico abaixo mostra que uma escola possui o menor número, entre 5 a 10 professores. A escola com maior

número de professores, tem entre 50 a 60. As demais escolas variam entre 10 e 50 professores por instituição, conforme apresenta o gráfico 10:

10. Por favor, informe o número de pessoas (e não de funções) que trabalham nesta escola. Professores (regente e de apoio), independentemente dos anos/séries/idades para os quais lecionam (Aqueles cuja atividade principal nesta escola é a provisão de instrução aos alunos)

Gráfico 10 – Número de professores (regentes e de apoio) que lecionam na instituição.

25 respostas



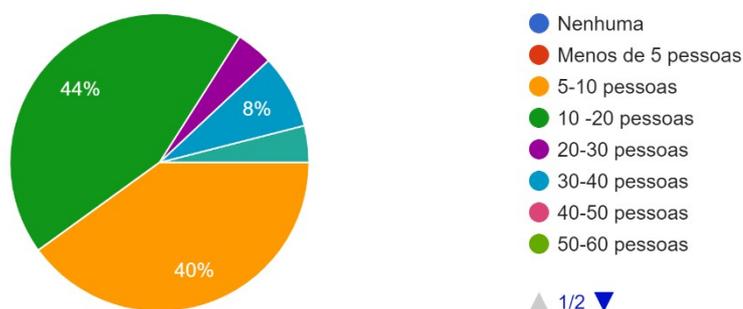
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

O gráfico 11 refere-se ao número de funcionários que atuam nas instituições, entre diretor e funcionários da gestão, recepcionistas, secretárias (os) e assistentes administrativos. Por meio das respostas vimos que: 10 instituições possuem o menor número, entre 5 a 10 funcionários; uma tem entre 90 a 100 funcionários com esses cargos, sendo a maior equipe dentre as escolas. As demais escolas, variam entre 10 e 40 funcionários da equipe de gestão e de administração.

Gráfico 11 – Número de funcionários que atuam na instituição.

11. Por favor, informe o número de pessoas (e não de funções) que trabalham nesta escola. Equipe de gestão ou de administração escolar (Incluindo diretor, outros funcionários da equipe de gestão, recepcionistas, secretárias(os), assistente(s) administrativo(s), que tenham como função principal a gestão ou administração da escola.

25 respostas



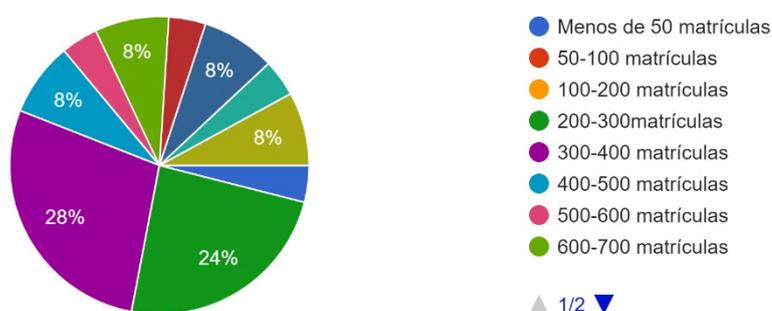
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Conforme pesquisa realizada, o total dos servidores (docentes e funcionários em geral) que trabalham nas unidades educacionais nos 11 municípios jurisdicionados pela CRE de Inhumas são de 959 pessoas⁵. Vejamos abaixo este número de matrículas distribuídos por escola.

Gráfico 12- Número total e atual de matrículas por escola.

12. Qual é o número total e atual de matrículas na escola (número de alunos de todos os anos/séries)?

25 respostas



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Quanto à questão 12 demonstrada o gráfico acima, referente ao quantitativo de matrículas total e atual de alunos na escola, observamos que apenas 01 escola possui menos de 50 alunos, sendo a escola CRE de Inhumas com o quantitativo menor de matrículas. Em relação ao maior quantitativo de matrículas, duas escolas possuem entre 1500-2000 alunos cada unidade. As demais escolas em ordem

⁵ (<https://goias360>)

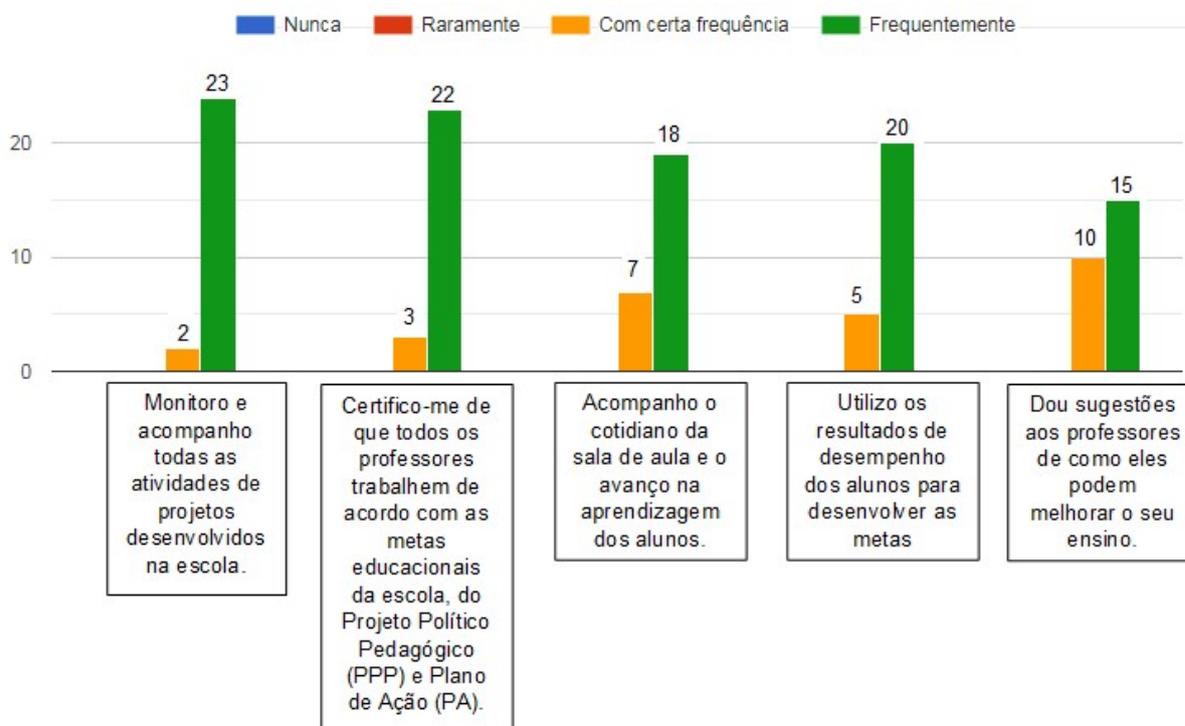
crescente de matrículas: 06 escolas entre 200-300; 07 escolas entre 300-400; 02 escolas entre 400-500; 01 escola entre 500-600; 02 escolas entre 600-700; 01 escola entre 700-800; 02 escolas entre 800-900; e, 01 escola entre 1000-1500 alunos. O total de alunos da Coordenação Regional de Educação de Inhumas em seus 11 municípios somam 14.675 mil alunos⁶.

No questionário encaminhado aos gestores também constam questões relacionadas ao envolvimento deles tanto no âmbito administrativo quanto no âmbito pedagógico.

Para melhor compreensão e entendimento, a questão 13 a seguir foi organizada em três gráficos (parte-1, parte-2 e parte-3). A questão se refere à frequência das atividades e atuação dos gestores durante o ano letivo. O gráfico parte 01, traz questões relacionadas ao acompanhamento do diretor nas diversas atividades cotidianas da escola, conforme apresentado abaixo:

Gráfico 13 – parte 01. Frequência de comportamentos durante o ano letivo.

13. Por favor, indique com que frequência estas atividades e estes comportamentos ocorreram nesta escola durante o atual ano letivo. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



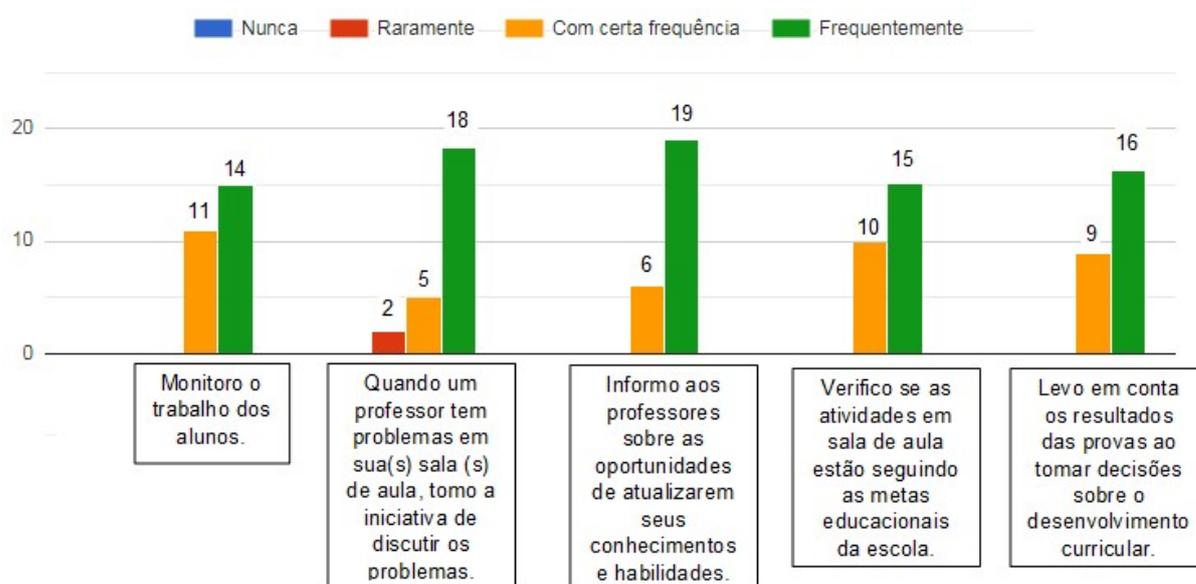
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

⁶ (<https://goias360>)

Por meio dos resultados do gráfico acima, verificamos que a maioria dos gestores responderam que frequentemente acompanham as atividades desenvolvidas na escola durante o ano letivo. Diante disso, observamos que a participação dos diretores nas atividades diversas da escola - acompanhar e coordenar as tarefas no dia a dia, canalizando o esforço coletivo das pessoas para alcançar os objetivos e metas estabelecidas - está em consonância com os estudos apresentados. Por meio do gráfico 13, parte 01, notamos que apenas uma opinião está divergente no que se refere aos diretores sugerirem aos professores como eles podem melhorar o seu ensino.

Em relação à frequência de comportamento do diretor durante o ano letivo, o gráfico 14, parte 02, mostra que:

Gráfico 14 – parte 02. Frequência de comportamentos durante o ano letivo



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

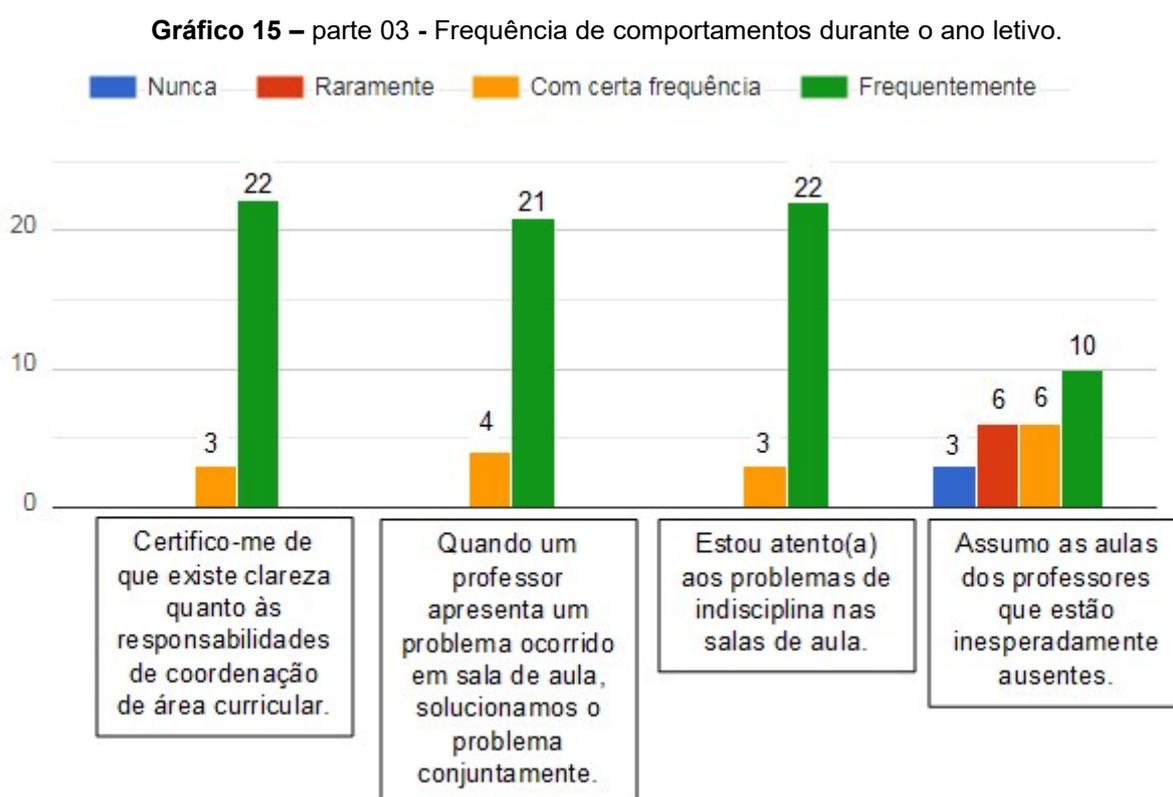
Nesses resultados também notamos que muitos diretores se mostram presentes, mas ainda falta monitoramento do trabalho dos alunos. Além disso, falta verificar se as atividades estão em conformidade com as metas educacionais da escola.

Conforme Libâneo (2018), a atuação do diretor deve estar pautada em pôr em ação, de forma integrada e articulada todos os elementos do processo

organizacional, não deixando apenas para o professor essas atividades de mobilização, monitoramento, acompanhamento, motivação e comunicação. Ou seja, assegurar o processo participativo de tomada de decisões e ao mesmo tempo cuidar para que estas decisões se convertam em ações concretas.

Percebemos também, que a maioria dos diretores que responderam ao questionário, valorizam o desenvolvimento pessoal, a qualificação profissional de seus professores. Essa assertiva está em consonância com os estudos realizados anteriormente sobre a concepção democrático-participativa de gestão, que valoriza o aperfeiçoamento profissional-político, científico e pedagógico de toda equipe escolar.

No gráfico 15, parte 03, apresentamos dados relacionados ao comportamento do diretor durante o ano letivo. A frequência com que o diretor atua nas questões colocadas são relevantes para assegurar um ambiente de aprendizagem para os professores e alunos.



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Quanto a assumir aulas de professores que faltam, chamou-nos a atenção que houve muitas respostas divergentes. Podemos observar que em 10 escolas ainda é frequente a ausência de professores.

Nos demais questionamentos, percebemos que: a maioria dos diretores estão atentos aos problemas de indisciplina e de sala de aula; no cumprimento da tarefa que lhe cabe de prover as condições, os meios e recursos necessários ao ótimo funcionamento da escola e do trabalho em sala de aula; e, garantir a realização da aprendizagem de todos os alunos. Tais questões estão de acordo com as atribuições do diretor nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022).

Na questão 14 do questionário apresentamos 29 afirmações sobre a escola, o trabalho do diretor e os professores. Os diretores responderam o quanto eles discordavam ou concordavam com as afirmações questionadas. Foram 4 alternativas: Discordo totalmente, Discordo, Concordo e Concordo totalmente. O objetivo foi entender as capacidades de: comunicação; relacionamento dos diretores com a comunidade escolar; de escuta; de expor com clareza as ideias; de definir um problema; de propor soluções; atribuir responsabilidades; coordenar o trabalho acompanhando e avaliando a execução do mesmo; de compreensão das características sociais, culturais e psicológicas do grupo.

Consideramos que tudo isso implica o enfrentamento de posições nem sempre homogêneas, conscientes de que os modos de agir das pessoas estão ligados a conceitos subjetivos, valores, opiniões, convicções, preferências ancorados em uma prática de muitos anos e, portanto, de difícil mudança. Desse modo, em consonância com os estudos realizados, observamos que a prática possibilita um alargamento dessa consciência e o sentido da participação na construção de nova cultura organizacional (LIBÂNEO, OLIVEIRA e TOSCHI, 2012).

A pergunta 14 do questionário subdivide-se em 29 questões com 4 alternativas de resposta. Desse modo, para evitar uma extensa exposição de 29 gráficos optamos por inseri-los em anexo (Anexo A). E, de posse dos dados, realizamos a análise e interpretação das informações obtidas e apresentados em forma de texto, pautadas em leis e normativas que amparam as políticas educacionais de educação de Goiás.

A primeira afirmação sobre conduzir a elaboração do Projeto Político Pedagógico (PPP) mobilizando toda a comunidade escolar e garantindo o processo democrático até o fim, os 25 diretores concordaram, a maioria “concordaram totalmente”. Desse modo, observamos que todos os diretores fazem cumprir as

atribuições que lhes conferem nas Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, como:

[...] coordenar a elaboração e execução do projeto político-pedagógico, plano de ação e regimento escolar, com observância das Diretrizes Curriculares Nacionais e da Matriz Curricular de Referência, bem como coordenar o desenvolvimento integral do currículo, de acordo com as diretrizes da Secretaria de Estado da Educação, com vista à promoção de educação de boa qualidade (GOIÁS, 2021, p. 257).

As afirmativas dos 25 diretores, reforçam que a formulação da prática coletiva do PPP nas unidades educacionais jurisdicionadas à Coordenação Regional de Educação (CRE) de Inhumas estão sendo efetivadas.

Nas afirmações seguintes, referentes à: relevância de identificar as necessidades da instituição e buscar soluções junto às comunidades interna e externa a CRE; fazer parte do trabalho do diretor cuidar das finanças da escola e prestar contas à comunidade; ser fundamental para o trabalho manter os professores motivados e cientes dos objetivos e ter sua importância reconhecida. Em todas essas três afirmações, os diretores concordaram, a maioria concordou totalmente.

Na quinta afirmação, quanto a não precisar conhecer a legislação e todas as normas do ensino educacional, assim como as instruções e portarias referentes a esse sistema para reivindicar ações junto a esse órgão, 22 diretores discordaram, a maioria “discordaram totalmente”; porém, 3 diretores concordaram que não precisa conhecer tais documentos.

Segundo vários estudiosos citados nesse trabalho, como Libâneo (2018), ter o conhecimento das leis, regulamentos e determinações dos órgãos superiores do sistema de ensino é muito importante para ser um profissional crítico e atuante. O documento - Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás (2020-2022) - reforça esta questão quando estabelece que o diretor deve compreender os princípios e diretrizes da administração pública e incorporá-los à prática gestora no cotidiano da administração escolar. Essa assertiva reforça as concepções de Libâneo (2018) sobre o assunto.

Ou seja, as leis e regulamentos oficiais constituem matéria de conhecimento que a escola e toda sua equipe não podem ignorar. E, nesse sentido, também é dever do diretor, além de informar sistematicamente a existência de tais documentos à equipe da escola, deixar a legislação escolar, as normas e disposições

administrativas que vem das instâncias do sistema escolar, à disposição de todos os profissionais da instituição.

A sexta afirmação refere-se a ser parceiro do coordenador pedagógico na gestão da aprendizagem dos alunos; e, a sétima afirmação - incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento. Em cada uma dessas afirmativas houve um diretor que discordou. Segundo as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, o perfil de diretor requer ser um servidor dinâmico que apresente espírito inovador. De acordo com esse documento, o diretor deve também reconhecer a importância das ações de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na escola, criando espaços que favoreçam o desenvolvimento dessas ações.

A oitava afirmação diz respeito a considerar pertinente gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários. Sobre essa afirmativa, todos os 25 diretores concordaram, a maioria concordaram totalmente.

A nona afirmação é relacionada a usar as notas que os alunos obtiveram nas provas para avaliar o desempenho de um professor desvaloriza o julgamento profissional do professor; e, a décima afirmação - proporcionar aos professores liberdade para escolher suas metodologias de ensino pode levar a um ensino fraco. Sobre tais questões as opiniões foram divididas. A maioria dos diretores (16) acreditam que o modo usado para avaliar não desvaloriza o professor. Na segunda afirmativa, a maioria dos diretores (15) não concordam que a liberdade de metodologias leve a um ensino fraco.

Conforme as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás é papel do diretor acompanhar e avaliar o desenvolvimento da proposta pedagógica e os indicadores de aprendizagem com vistas à melhoria do desempenho da escola. Nesta mesma acepção, Libâneo (2018) pontua que o exercício de práticas de gestão democráticas e participativas requerem um grupo de pessoas que trabalhe junto, de forma cooperativa e solidária em clima de confiança, transparência e respeito às pessoas.

Outra afirmativa disposta no questionário é se a parte básica do trabalho do diretor é de garantir que a competência para ensinar da equipe escolar esteja em desenvolvimento contínuo. Sobre esta questão, todos os 25 diretores concordaram, a maioria concordou totalmente. Assim, verificamos que os diretores estão alinhados

com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, que explicita como dever de o diretor reconhecer a importância das ações de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na escola, criando espaços que favoreçam o desenvolvimento dessas ações.

Na afirmativa sobre ser primordial garantir que os professores sejam considerados como responsáveis pelo alcance das metas da escola, as opiniões foram divididas: 11 discordam e 14 concordaram. Conforme os estudos efetivados, a gestão democrático-participativa valoriza a participação de toda comunidade escolar no processo de tomada de decisão, concebe a docência como trabalho interativo no diálogo e na busca de consenso e aposta na construção coletiva dos objetivos, das práticas e metas escolares; o que implica uma ação racional, estruturada e coordenada do esforço humano coletivo (LIBÂNEO, 2018).

As afirmativas a seguir foram: considerar pertinente gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários; apresentar aos pais novas ideias de forma convincente é significativo para a gestão; e, se é importante para a escola manter a comunicação com os pais e atendê-los quando necessário. As respostas aos questionários nos mostraram que: todos os 25 diretores concordaram, a maioria concorda totalmente. Verificamos, portanto, que as afirmativas comungam com as diretrizes em relação à necessidade de os diretores prestarem aos pais ou responsáveis informações sobre o rendimento e desempenho escolar dos alunos e articularem-se com a família e a comunidade mediante estabelecimento de processo de integração da sociedade com a escola.

Na questão relacionada a influenciar nas decisões sobre a escola tomadas em um nível administrativo superior, houve divergências: 1 discordou totalmente; 5 discordaram; 9 concordaram; e, 10 concordaram totalmente. Diante disso, retomando os estudos apresentados nos capítulos anteriores, compreendemos que a concepção democrático-participativa defende uma forma coletiva de tomada de decisões sem, todavia, desobrigar as pessoas de responsabilidades individuais.

As questões seguintes estão relacionadas à: necessidade de envolver a equipe de professores, coordenadores, funcionários no planejamento e execução de tarefas; verificar se todos cumprem as regras estabelecidas; a importância de verificar a existência de falhas e erros nos procedimentos administrativos e relatórios; ser relevante para o trabalho solucionar problemas relativos a horários e/ou

planejamento das aulas e possíveis conflitos no ambiente de trabalho. Para essas quatro afirmativas, os 25 diretores concordaram, a maioria concordou totalmente.

Quando questionados sobre: se criar uma atmosfera ordeira na escola é substancial para o desenvolvimento da gestão; não ter como prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar, garantindo um ambiente agradável; não ter forma de saber se os professores estão desempenhando bem ou mal suas atribuições docentes; trabalhar com base nos objetivos e/ou num plano de desenvolvimento da escola; quanto ao diretor definir as metas a serem alcançadas pela equipe escolar; incentivar a organização do trabalho na escola voltada para tarefas; cuidar das burocracias administrativas da escola. Em todas estas afirmativas houve opiniões concordando e discordando.

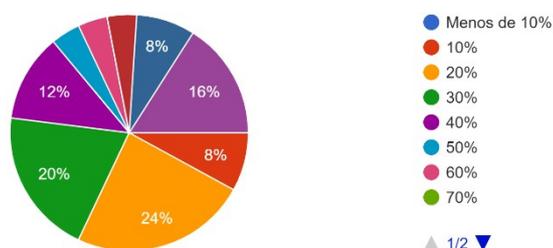
A afirmativa mais relevante dentre essas levantadas, foi da maioria dos gestores concordarem sobre não terem como prezarem pelo bom relacionamento da equipe. Conforme as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, o perfil de diretor requer que o mesmo seja capaz de mediar e administrar conflitos entre estudantes, entre estudantes e profissionais da educação e entre a comunidade escolar e local. Nas atribuições do diretor também constam: articular a integração da unidade escolar com as famílias e a comunidade construindo relações de cooperação que favoreçam a formação de redes de apoio e a aprendizagem recíproca; responsabilizar-se pela administração financeira e prestação de contas dos recursos materiais e financeiros recebidos, dentro do prazo legal estabelecido; assinar a documentação, juntamente com o secretário escolar, relativa à vida escolar dos alunos matriculados na unidade escolar de sua competência; cumprir as atribuições que lhe forem outorgadas pelo Conselho Escolar, pela unidade de Coordenação Regional de Educação e pela Secretaria de Estado da Educação.

Nas duas últimas questões todos os 25 diretores concordaram com as afirmativas que diz respeito à participação deles nas reuniões na SEDUC/CRE, e, incentivar a equipe a participar de todas as reuniões de formações e reuniões. Essas afirmativas comprovam o cumprimento das atribuições dos diretores de: participar, semanalmente, de momento formativo em serviço realizado pelo tutor educacional, de acordo com as demandas da Secretaria de Estado da Educação; promover a formação continuada em serviço com o apoio do coordenador pedagógico, de acordo com princípios e metodologias da tutoria.

Gráfico 17 – Tempo utilizado para atividades curriculares e de ensino.

16. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com: Atividades curriculares e de ensino (fe... aula). Estimativas (aproximadas) são suficientes.

25 respostas



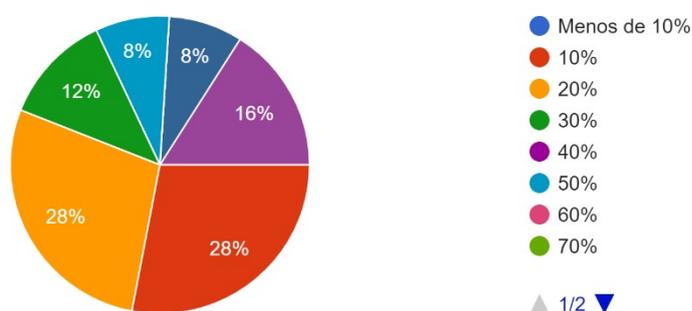
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Com as respostas de demandas da Secretaria de Educação e a Coordenação Regional de Educação, a estimativa aproximada é de que: sete diretores usam 10% do seu tempo; sete usam 20%; três 30%; dois 50%; dois 90% e quatro 100% do seu tempo para atender a esses órgãos, conforme apresenta o gráfico abaixo:

Gráfico 18 – Tempo utilizado para resposta de demandas da Secretaria de Educação e Coordenação Regional de Educação.

17. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo que percentual de tempo você estima gastar com: Resposta as demandas da Secretaria de Educa... CRE. Estimativas (aproximadas) são suficientes.

25 respostas



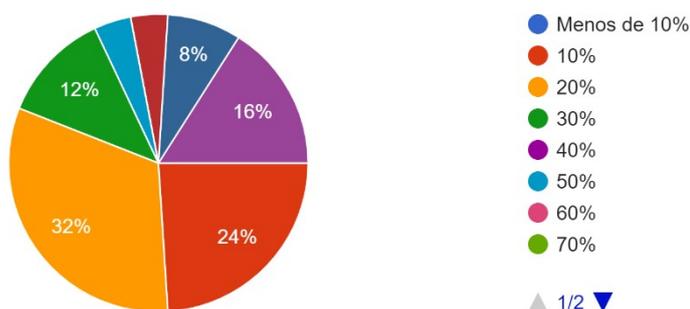
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

O tempo demandado para reuniões pedagógicas ou de caráter emergencial, para resolução de problemas, internos ou externos, a estimativa aproximada

respondida pelos diretores é de: sete demandam 10% do tempo; sete 20%; três 30%; dois 50%; dois 90%; e, quatro 100%:

Gráfico 19 – Tempo utilizado para reuniões pedagógicas ou de caráter emergencial

18. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo que percentual de tempo você estima gastar com: Reuniões pedagógicas, Reuniões de caráter em...ros). Estimativas (aproximadas) são suficientes. 25 respostas

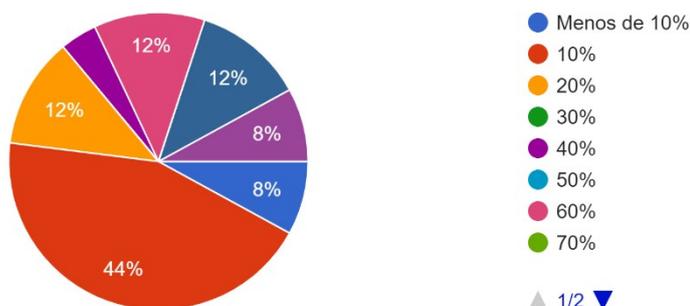


Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Por fim, no que se refere à gestão do tempo, perguntamos quanto se gasta com outros assuntos que não foram citados anteriormente. A estimativa aproximada respondida pelos diretores é de: dois gastam menos que 10% do tempo; onze 10%; três 20%; um 40% do tempo; três 60%; três 90% e dois 100% do tempo, conforme o gráfico abaixo:

Gráfico 20 – Tempo utilizado para outras questões.

19. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo que percentual de tempo você estima gastar com outras atividades que não foram citadas nas q...iores? Estimativas (aproximadas) são suficientes. 25 respostas



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Sabemos que o fator tempo é determinante dentro da instituição escolar e a divisão do tempo do diretor é essencial para que se possa ter uma percepção acerca de cada setor da escola, uma vez que a escola é um local onde acontece situações de naturezas diversas. Conforme as Diretrizes Operacionais, o perfil de diretor, exige que o mesmo tenha disposição e habilidades para desenvolver as tarefas inerentes ao cargo/função.

Os gráficos das questões 20 a 24 mostram dados relacionados às avaliações aplicadas nas escolas. Saber analisar os resultados das avaliações externas e internas para refletir sobre as práticas pedagógicas da escola e aprimorar o ensino e a aprendizagem é também um desafio para todo gestor. Discussões sobre avaliações sempre foram um tema relevante para pesquisadores e profissionais da educação.

Sobre as avaliações externas no Brasil, constatamos no site do MEC (BRASIL, 2021a) que em 1988 esse ministério criou o Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb). Em 2018 o Saeb passou a ser composto por três aferições externas em larga escala, a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (ANRSC ou Prova Brasil) e a Avaliação Nacional de Alfabetização (ANA). O Estado de Goiás utiliza o SAEGO, que é a sigla utilizada para designar o Sistema de Avaliação Educacional do Estado de Goiás, criado em 2011 a fim de diagnosticar o nível de aprendizado dos alunos da rede estadual de educação.

Os dados levantados no Saeb permitem avaliar os níveis de aprendizagem dos estudantes, considerando o contexto socioeconômico para criar um retrato fiel do aluno. Além disso, o resultado do Saeb é utilizado como indicativo da qualidade do ensino no Brasil, informação necessária para a elaboração e aprimoramento de políticas educacionais. Em 2021, o Novo Saeb promove uma mudança significativa com alterações que vão das áreas abordadas aos grupos de alunos avaliados.

De acordo com a portaria, o Saeb passará por ajustes técnico-pedagógicos com o intuito de implementar os avanços da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) com as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs), a Política Nacional de Alfabetização (PNA) e o novo Ensino Médio.

Até agora, o Saeb era aplicado para os alunos dos últimos anos de cada segmento de forma bienal, contemplando os 2º, 5º e 9º anos do ensino fundamental e a 3ª série do ensino médio. Entretanto, com o Novo Saeb, o sistema será

aplicado anualmente para todos os anos e séries da educação básica a partir do 2º ano (momento em que se espera a conclusão do ciclo de alfabetização). Apenas a educação infantil continuará a fazer a prova a cada dois anos, conforme identificamos no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) (BRASIL, 2021b).

O Saeb no ensino médio será aplicado para todos os anos e, além de avaliar o desempenho dos alunos, também será uma alternativa para ingresso no ensino superior. Dessa forma, o Saeb se torna o que vem sendo chamado de Enem Seriado. O Enem Seriado não substitui o modelo tradicional do exame, será mais uma opção para o estudante.

Ao garantir o cálculo do Ideb, o Saeb permite que a gestão escolar tenha informações sobre o desenvolvimento da escola, podendo acompanhar a evolução dos alunos em cada edição do exame.

As médias de desempenho dos estudantes apuradas no Saeb, juntamente com as taxas de aprovação, reprovação e abandono, apuradas no Censo Escolar, compõem o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O INEP publicou dia 29/04/2021 uma nota de esclarecimento sobre a aplicação do Saeb 2021. O ponto central do debate é o fato de a aplicação do Saeb depender do funcionamento presencial das escolas, situação que, no estágio atual da pandemia de COVID-19, é de alto risco⁷.

Mediante análise dos resultados, realizamos uma reflexão sobre as ações do gestor escolar como mediador entre as avaliações externas e transformação necessária na escola para buscar alcançar a função social e educadora da instituição do ensino e garantindo a qualidade da aprendizagem.

Para Azevedo (2000), com a implantação do Saeb, a avaliação em larga escala foi se consolidando, apoiada em resultados da aprendizagem por índices quantitativos. Entretanto, os resultados insatisfatórios das avaliações, evidenciam uma ineficácia do sistema avaliativo brasileiro, uma vez que o levantamento se dá por meios quantitativos em testes padronizados que desconsideram a individualidade do processo de ensino e aprendizagem. Ou seja, os resultados do IDEB não refletem o que há por trás da nota; sendo esta análise dos resultados, responsabilidade do gestor e sua equipe.

⁷ (gov.br ministério da educação-29/04/2021)

Segundo Coelho (2008, p. 231) “é necessário considerar criticamente que a educação pode estar sendo transformada em uma possibilidade de consumo individual, variando segundo o mérito e a capacidade dos consumidores, o que pode acabar por lhe negar a condição de direito social”.

Para Romão (2002), as avaliações externas no Brasil não contemplam o conhecimento prévio do aluno nem a especificidade do processo de aprendizagem, o que corrobora para resultados insatisfatórios de testes padronizados.

Paro (2015, p. 28) definiu a gestão escolar como “utilização racional dos recursos para a realização de fins”. Nesse sentido, o gestor escolar, enquanto líder da equipe pedagógica, tem papel fundamental neste processo; ele deve saber utilizar os resultados das avaliações, saber utilizar todos os recursos disponíveis para capacitar sua equipe e manter claros os objetivos educacionais que se pretende alcançar, visando à diminuição do impacto negativo sobre os alunos.

Focando agora em questões relacionadas à autoavaliação da escola como um todo ou avaliação por parte de órgãos externos nos últimos cinco anos, obtivemos os dados que se seguem:

Gráfico 21 – Autoavaliação ou avaliação externa da escola nos últimos cinco anos.

20. Com que frequência, durante os últimos 5 anos, esta escola produziu um documento de autoavaliação da escola e/ou foi avaliada por uma agência ou um órgão externo (como, por exemplo, a secretaria de educação)? Isto se refere a uma avaliação da escola como um todo, em vez de uma avaliação de indivíduos ou departamentos. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



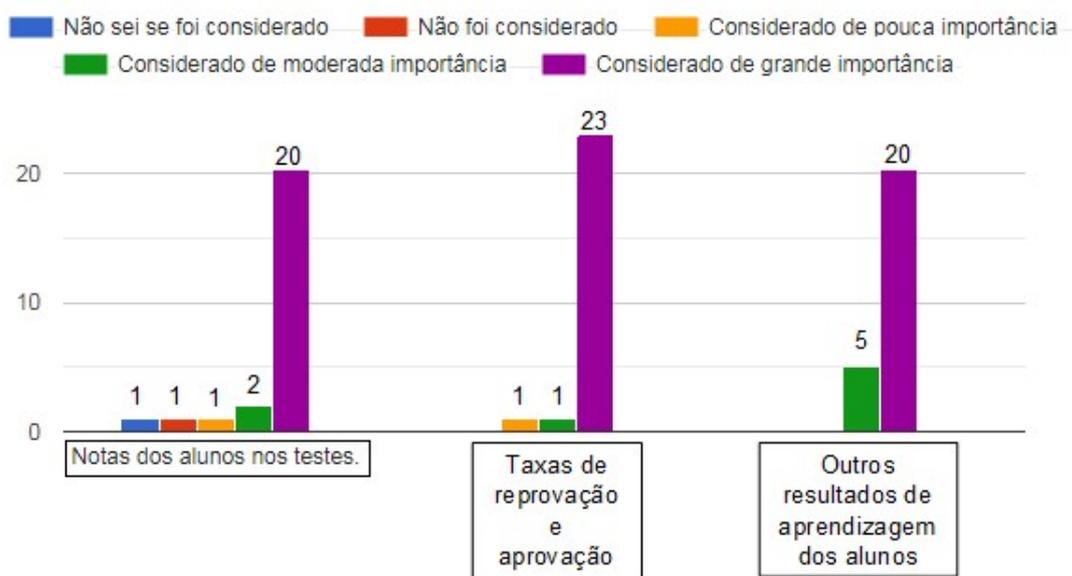
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Quanto às avaliações, verificamos que nos dois casos, as escolas em sua maioria, já foram avaliadas, algumas até mais de uma vez por ano, durante os últimos cinco anos. Somente duas escolas não passaram por nenhum tipo de avaliação.

Para melhor visualização e compreensão dos aspectos relacionados à questão 21, dividimos as respostas em três partes: parte 01, parte 02 e parte 03, conforme observamos abaixo:

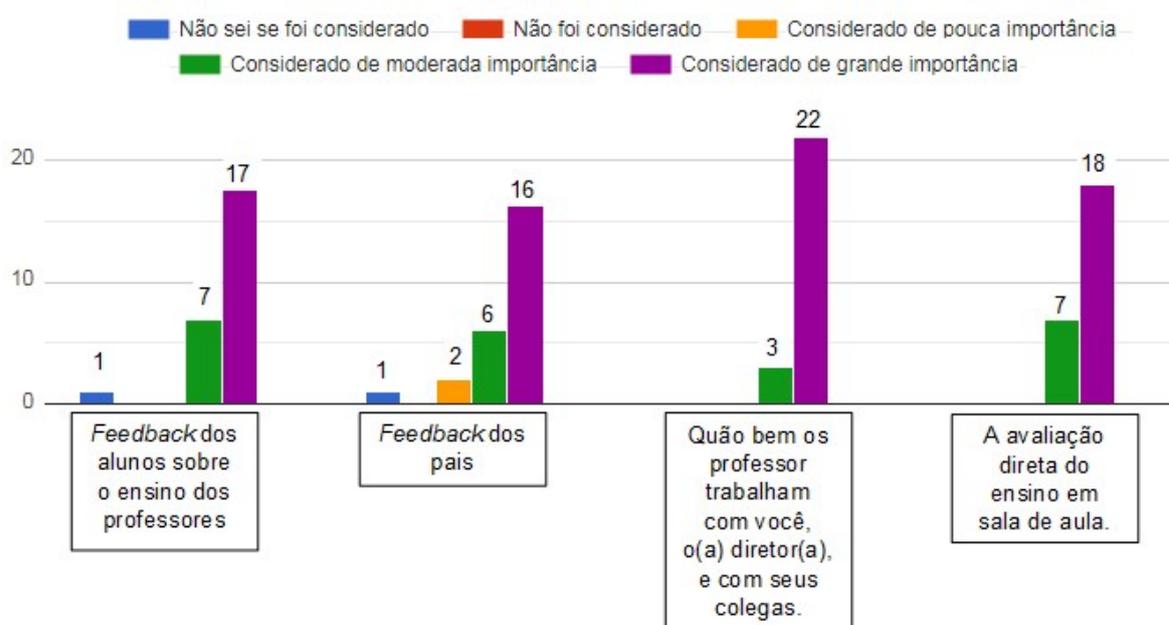
Gráfico 22- parte 01- Aspectos considerados nas avaliações: desempenho dos alunos

21. Em sua opinião, qual foi a importância dos seguintes aspectos nestas avaliações? Por favor, considere tanto a autoavaliação da escola quanto a avaliação externa. Nós sabemos que essas avaliações podem ter atribuído diferente importância aos vários aspectos, entretanto, considere ambos os tipos de avaliação ao responder cada linha. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



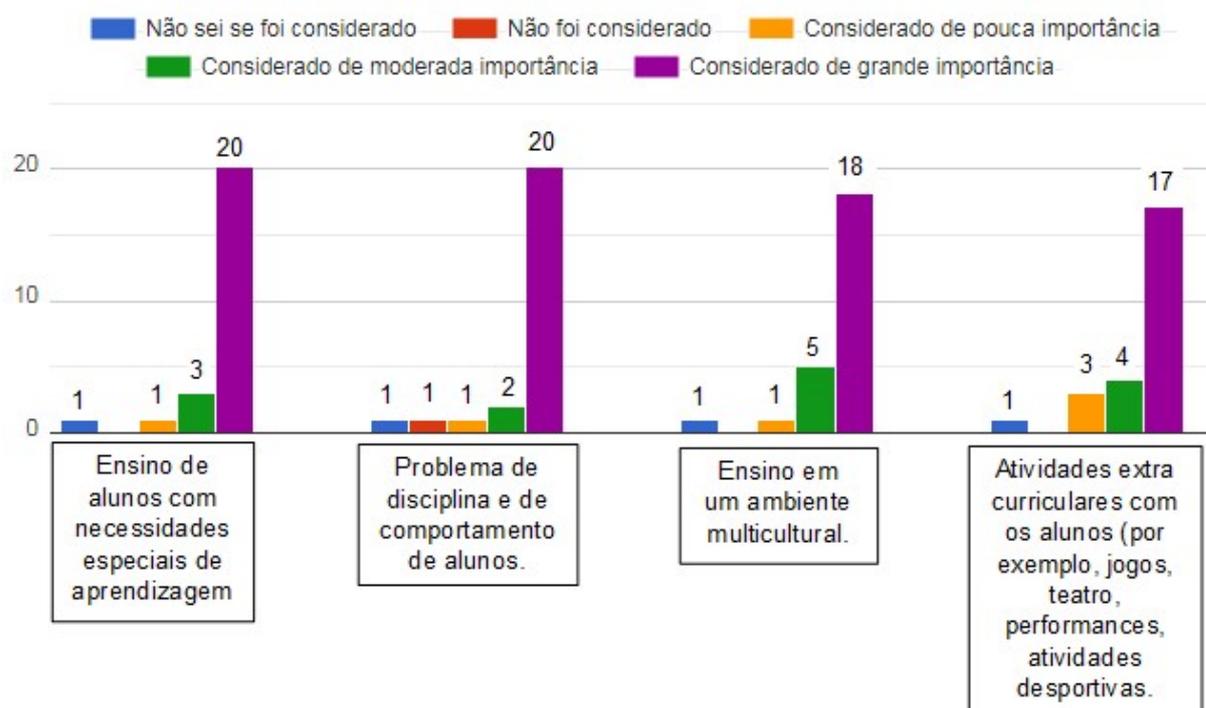
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Gráfico 23- parte 02- Aspectos considerados nas avaliações.



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Gráfico 24- parte 3- Aspectos considerados nas avaliações.



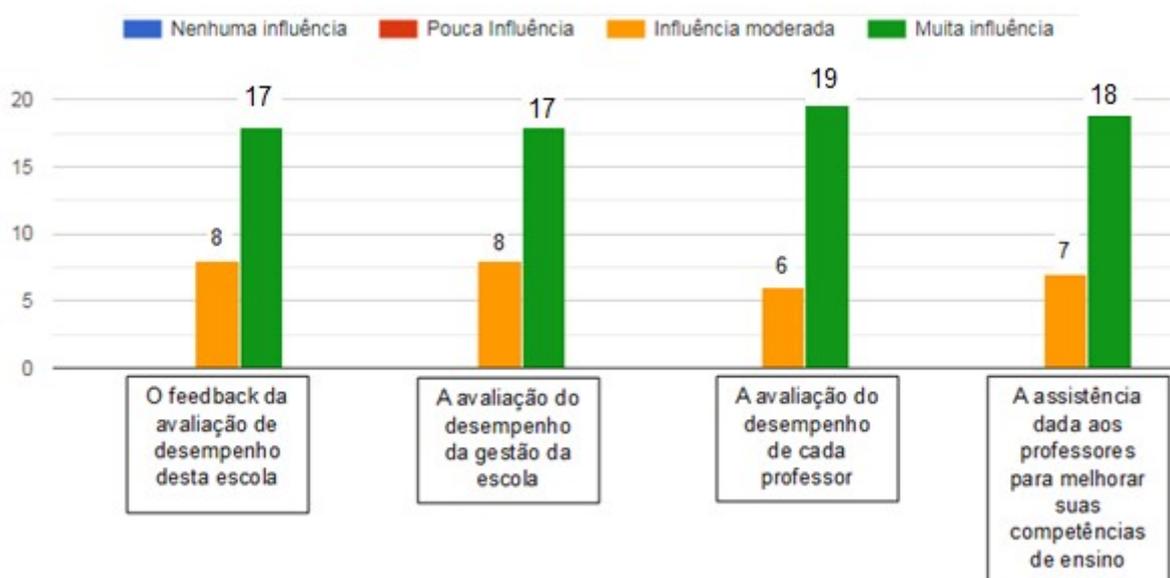
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

Conforme mostram os gráficos acima: 22, 23 e 24, referentes à questão 21, notamos que todos os aspectos apresentados nas partes 01, 02 e 03 dos gráficos, foram considerados, para maioria dos gestores, de grande importância. Em alguns tópicos levantados uma minoria de gestores não soube se os aspectos foram considerados importantes nas avaliações. Dentre os aspectos apresentados, as respostas apontaram: quanto às notas (gráfico 22); feedback dos alunos e dos pais (gráfico 23); e, no gráfico 24, em cada aspecto levantado, um diretor, não considerou importante nas avaliações.

A questão 22 refere-se aos aspectos relacionados ao desempenho da escola, da gestão e dos professores e sobre a assistência dada aos professores visando o fortalecimento e melhoria das competências de ensino. Nesse sentido, o gráfico 25 mostra que as avaliações internas ou externas influenciaram diretamente no trabalho do cotidiano escolar de forma moderada, na maioria das atividades, com muita influência.

Gráfico 25– Influência das avaliações na escola.

22. Até que ponto essas avaliações da escola tiveram influência sobre: Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



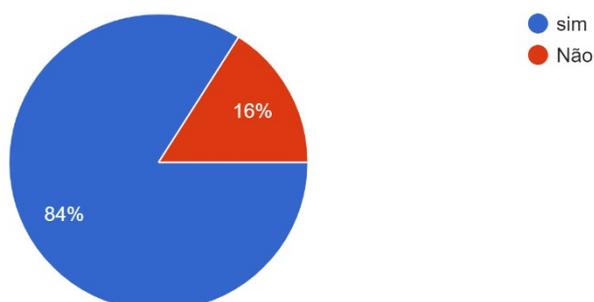
Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

No gráfico abaixo, apresentamos os resultados referente à publicação das avaliações; e, conforme as respostas obtidas, foram publicados as avaliações em 21 escolas e em 4, não foram. De acordo com as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, um dos objetivos da gestão das unidades escolares de educação básica é assegurar a transparência dos mecanismos administrativos, financeiros e pedagógicos.

Gráfico 26- Avaliações publicadas

23. Essas avaliações da escola foram publicadas?

25 respostas

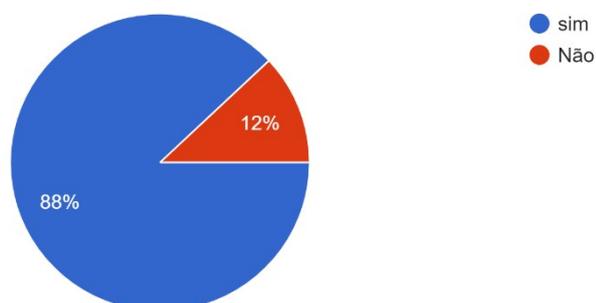


Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor

Gráfico 27- Tabelas que permitem comparar o desempenho individual das escolas

24. Essas avaliações foram usadas, pelo governo, para criar tabelas que permitam comparar o desempenho individual de cada escola?

25 respostas



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

A pergunta de número 24 relaciona-se com a anterior, mas está direcionada à criação de tabelas comparativas na publicação dos resultados das avaliações externas. E, ao analisar os dados obtidos por meio dos questionários, vimos que em 22 instituições escolares essas avaliações serviram para a criação de tabelas comparativas em relação ao desempenho individual de cada escola e em 3 escolas as avaliações não foram usadas para esse fim.

Segundo INEP, todas as etapas de ensino no Brasil apresentaram avanço no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) no ano de 2019. Apesar disso, a meta foi cumprida apenas nos anos iniciais do Ensino Fundamental (do 1º ao 5º ano)⁸.

O índice registrado nos anos iniciais no país passou de 5,8, em 2017, para 5,9, em 2019, superando a meta nacional de 5,7 - considerando tanto escolas públicas quanto particulares. Nos anos finais do Ensino Fundamental (do 6º ao 9º ano) avançou de 4,7 para 4,9. No entanto, ficou abaixo da meta fixada para a etapa, 5,2. O Ensino Médio passou de 3,8 para 4,2, ficando também abaixo da meta, que era 5.

A Coordenação Regional de Educação de Inhumas, desde de 2019 não oferece Ensino Fundamental anos iniciais, porém, em 2017 a média era de 7,1. Muito além da meta projetada para 2021 de 6,5. Nos anos finais do Ensino Fundamental, do 6º ao 9º ano, avançou de 4,8 para 5,2, alcançando a meta projetada. Ensino Médio passou de 4,8 para 4,9 quase alcançou a meta projetada que é de 5,0⁹.

Se observarmos apenas o índice do Ensino Médio da regional de Inhumas, responsáveis pela oferta da última etapa da educação básica, a meta em 2019 de 4,9, mesmo não alcançado a meta projetada, é superior à média Nacional, estadual e do próprio Estado de Goiás, que respectivamente são 4,2- 3,9 - 4,7.

Gráfico 28– Frequência das providências quanto aos pontos fracos do ensino do professor.

25. Por favor, indique com que frequência ocorre cada uma das situações a seguir quando uma avaliação do trabalho dos professores identifica pontos fracos em suas atribuições de ensino. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

A questão 25 acima referem-se às providências do diretor ao identificar no trabalho do professor pontos fracos no ensino. Os dados obtidos nos permitiram perceber que a maioria dos diretores que responderam ao questionário busca compartilhar com o próprio docente as fragilidades diagnosticadas. Já no que se refere a levar os resultados aos órgãos superiores, a opinião ficou dividida quando ao assunto, ou quando sugere que o trabalho do professor seja avaliado mais vezes.

Conforme as Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás, é dever do diretor reconhecer a importância das ações de formação continuada para o aprimoramento dos profissionais que atuam na escola e cuidar para que essas ações de formações se traduzam efetivamente em contribuição ao enriquecimento da prática pedagógica em sala de aula. No mesmo documento, esses deveres são reforçados nas atribuições do diretor, quando estabelece que o mesmo tem que participar, semanalmente, de momento formativo em serviço, realizado pelo tutor educacional de acordo com as demandas da Secretaria de Estado da Educação e promover a formação continuada em serviço com o apoio do coordenador pedagógico, seguindo os princípios e metodologias da tutoria.

Um importante papel do gestor, entretanto, é o de estar permanentemente empenhado na capacitação dos seus docentes para melhorar seu desempenho e seu trabalho em equipe. Também ao gestor cabe buscar formas de que seus professores recebam treinamento em serviço; identificar aqueles que precisam de

algum tipo de reciclagem suplementar, mas permanentemente trabalhar para o aperfeiçoamento para todo seu corpo docente.

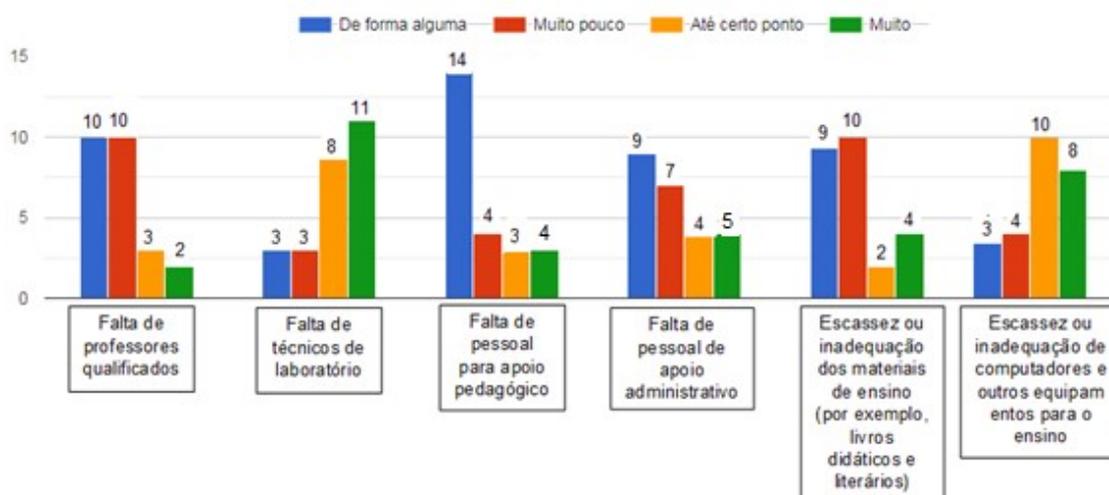
Percebemos, cada vez mais, a importância do diretor valorizar a gestão participativa e, sobretudo, fazê-la acontecer como forma de fortalecimento institucional e de melhoria dos resultados de aprendizagem dos alunos.

Conforme discutimos no decorrer do trabalho, vários são os determinantes que interferem e impactam o andamento das atividades escolares hodiernamente, como estrutura física, escassez de recursos materiais e também humanos. Sobre estas questões, o questionário também traz dados sobre alguns aspectos que podem interferir a capacidade do ensino das unidades educacionais da regional de Inhumas.

Pelo gráfico abaixo, observamos que a falta de professores qualificados é bem pouco, assim como a falta de apoio pedagógico e a escassez de materiais de ensino. Já a falta de técnicos e laboratórios é bem alta, além de computadores ou outros tipos de equipamentos para o ensino.

Gráfico 29– Capacidade de ensino da escola.

26. A capacidade de ensino desta escola está prejudicada de alguma forma pelo que se segue. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

O gráfico mostra que esta é uma realidade de muitas escolas públicas. Esses dados reforçam um problema que algumas escolas de Inhumas vêm enfrentando há mais de uma década. Em 2008, a Professora Dra. Lucineide Maria de Lima Pessoni, em sua dissertação de mestrado, intitulada - *As relações das práticas de organização e gestão da escola com a atividade docente e a aprendizagem dos alunos* - realizou um estudo de caso de quatro escolas públicas da CRE Inhumas. Nessa pesquisa a autora observou as práticas de organização e gestão e sua atuação no trabalho dos professores e na aprendizagem escolar dos alunos. Foram realizadas, também, entrevistas com diretores e toda comunidade escolar. E, conforme os dados apresentados nessa pesquisa de mestrado, um dos problemas que as escolas pesquisadas enfrentavam era a falta do laboratório de informática (PESSONI, 2008, p.82).

Porém, no ano de 2021, sabemos que a grande maioria das escolas jurisdicionadas pela CRE Inhumas já conta com laboratório de informática e a informatização da educação tem sido discutida há bastante tempo. Entretanto sabemos também, que há muitos entraves para a plena utilização desse espaço que se pretende inovar.

Diante da transformação ocasionada pelos desafios impostos pela pandemia do novo Coronavírus, as escolas tiveram que incorporar velozmente as tecnologias, e isso demonstrou de maneira ‘escancarada’ o despreparo e falta de domínio técnico das tecnologias por parte da maioria dos professores e gestores.

Mesmo ainda distantes do ideal, temos avançado nos últimos anos na informatização das escolas. Nesse sentido, é necessário enfatizar que a demanda por novos laboratórios, por conexões mais rápidas, por novos programas é incessante e isso deixa também amedrontado o gestor diante da rapidez com que surgem novas soluções e atualizações tecnológicas. Assunto que, devido à complexidade, não cabe no momento estender.

A última pergunta do questionário diz respeito à conceituação de três formas de gestão democrática e participativa. Em suas respostas, o diretor deveria considerar ou não, os conceitos apresentados:

Gráfico 30– O que é considerada gestão participativa e democrática

27. Diretor, o que você considera ser uma gestão escolar participativa e democrática?.



Fonte: Respostas do *Google Forms* do Questionário para o Diretor.

A coluna número 1 na legenda diz que a gestão participativa e democrática nas escolas é aquela fundamentada na coordenação de atitudes e ações que propõem e viabilizam a participação social no cotidiano das instituições. Nesse modelo de gestão, a comunidade escolar é considerada sujeito ativo. Isso significa que professores, alunos, pais, responsáveis, gestores, equipe pedagógica e demais colaboradores podem e devem participar de todas as decisões da escola. Contudo, é preciso que todos tenham consciência sobre seus papéis. Este conceito foi considerado pela maioria dos diretores.

A coluna número 2 na legenda diz que a gestão escolar participativa e democrática é aquela em que a comunidade participa ativamente do planejamento, execução e fiscalização dos gastos dos recursos da escola. As decisões são discutidas pelo conselho escolar, formado por representantes dos pais, alunos, professores, coordenadores, secretários e diretores escolares. Porém, a decisão final é tomada somente pelo diretor.

Este conceito da legenda 2 apresentou opiniões divididas. O que diferencia este conceito dos demais é o fato da decisão final de tudo que foi discutido no coletivo ser tomada apenas pelo diretor. Considerando os estudos realizados nos capítulos anteriores e as reflexões trazidas neste capítulo, percebemos que a

direção da escola tem atribuições pedagógicas e administrativas próprias e, entre as mais importantes, estão a organização e gestão do processo de tomada de decisões por meio de práticas participativas e a execução das decisões tomadas. Ou seja, de nada adianta tomar decisões coletivas se não efetivar concretamente na prática as decisões tomadas coletivamente.

A coluna número 3 na legenda diz que eliminar as desconfianças, incentivar a criatividade, a ousadia e a boa convivência, são elementos básicos fundamentais, que contribuem para estruturar uma gestão democrática e participativa. Esse conceito foi considerado pela maioria dos diretores.

Os dados mostram que a maioria dos gestores da regional de Inhumas consideram que uma gestão participativa e democrática busca criar estruturas descentralizadas que são essenciais à sobrevivência da escola, em que o relacionamento cooperativo passa a ser uma ferramenta fundamental para superar os conflitos internos nos processos de ensino e aprendizagem e as mudanças nas relações do trabalho. E, ainda, que uma gestão participativa e democrática requer consciência individual e coletiva e exige de seus gestores e demais pessoas da escola visão de globalidade, isto é, saber o que sua tarefa significa na totalidade organizacional.

Na pesquisa de Pessoni (2008, p. 89), após os depoimentos dos entrevistados, dentre eles quatro diretores, sobre o estilo de gestão baseado em princípios democráticos:

Percebe-se nas falas dos diretores, professores e funcionários administrativos que o estilo democrático de dirigir a escola está associado à ideia de discutir, ouvir e acatar opiniões dos professores principalmente. Nota-se que em nenhum momento se referem aos alunos no processo. Ou seja, os alunos não aparecem nas falas como sendo o foco principal de uma administração democrática. Não ficam claro também, os objetivos da gestão democrática, visando assegurar a aprendizagem. Parece que a gestão está mais a serviço dos funcionários do que dos alunos.

Observamos, portanto, que em 2008 o conceito de gestão democrático-participativo ainda não era claro para esses diretores, diferente da compreensão que eles apresentam hoje. Os resultados apresentados por Pessoni (2008) e a pesquisa que estamos finalizamos (2021), se comparados, é possível concluir que as pessoas mudam com as organizações e as organizações mudam com as pessoas, conforme escreveu Rui Canário (1997).

3.3 Análise dos resultados

Neste estudo analisamos o modelo de gestão que se diz democrática, mas que não abre espaço para a participação dos atores da escola. Por meio dos dados coletados, vimos que esse espaço dentro da escola está cada vez mais se abrindo aos interesses particulares e aos financiamentos privados, tanto de empresas como de indivíduos. O mercado está sendo enfatizado como uma construção que possibilita resultados mais eficientes. As pesquisas mostraram que a gestão da escola depende do esforço coletivo de todos e que a participação efetiva dos professores e da comunidade nos processos de gestão escolar, ainda é um dever, um grande desafio, e um dos entraves à implantação da democracia na escola.

Nesse processo, o gestor se destacou como líder e responsável pelo rompimento do paradigma tradicional da gestão conservadora da escola. E, nesse sentido, constatamos este como um dos desafios dos gestores: aprender a redefinir a estrutura organizacional da escola, adotando novas posturas, em que a gestão democrática seja a centralidade de todo o trabalho pedagógico.

O estudo evidenciou também, que o ambiente social, a cultura organizacional, os modos de resolver problemas e solucionar conflitos no ambiente escolar, ou seja, as práticas de organização e gestão consideradas meios, que se resume em buscar um fim, através de ações, carregam consigo uma dimensão também educativa. Observamos a importância de educadores perceberem os interesses sociais e políticos que se escondem por trás das intencionalidades das políticas e diretrizes educacionais e, criticamente, compreendê-los, de modo a poderem recriar o espaço de trabalho, negociando e renegociando, com relativa autonomia frente às demandas vindas de decisões do sistema educativo. Logo, a gestão deveria estabelecer uma relação escola-comunidade-professor-aluno de troca, de ajuda, pois, se as relações não forem assim, certamente, os resultados esperados por essa gestão não serão de educação de qualidade e humanizada.

Percebemos que, no caso específico da gestão escolar, se a intenção é promover um ambiente democrático, é preciso romper com uma série de práticas caracterizadas pela hierarquia de poderes do sistema de ensino. Não se pode ignorar que uma das maiores dificuldades encontradas no processo de gestão democrática está, principalmente, na transformação do pensamento daqueles que

atuam nas instâncias superiores a ela. Todavia, é preciso que a participação dos envolvidos aconteça de fato e não apenas para mascarar a realidade. Verificamos que a autonomia da escola é, consideravelmente, limitada pela ação administrativa dos órgãos centrais. Esse é um dos obstáculos mais difíceis de serem rompidos dada a valorização do poder decisório destes órgãos dos quais depende a escola pública.

Observamos, ainda, que o gestor da escola é uma peça fundamental no processo da democratização do espaço escolar, pois é ele quem primeiro sensibiliza e conscientiza os demais educadores da escola a também promoverem situações em que os alunos e seus familiares e pessoas da comunidade sejam ouvidos, que tenham voz, que sintam prazer em participar de um trabalho coletivo.

O perfil dos diretores que participaram da pesquisa, de forma geral, é formado por profissionais que têm experiência profissional, seja iniciando como docente, ou mesmo assumindo diretamente o cargo de direção. São diretores que participam ativamente do cotidiano escolar com olhar voltado para aspectos de modo geral da instituição.

A maioria considera como gestão democrática quando a comunidade escolar está ativa, participando de decisões da escola, mas com cada um – professores, alunos, pais, gestores, equipe pedagógica, colaboradores – sabendo dos papéis que exercem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As atribuições do gestor, em sua função de diretor, estão explícitas em vários documentos, livros e leis, mas é na prática que se pode perceber o que torna um profissional da educação um gestor competente, capaz de transformar a realidade da escola onde atua. As pesquisas mostram que esse profissional deve ter consciência de suas responsabilidades dentro do espaço escolar, refletindo e

avaliando sobre o seu trabalho constantemente, com um olhar atento e crítico diante das dificuldades do dia a dia.

Pelas revisões bibliográficas, constatamos que a gestão democrática como política educacional não pode ser apenas uma proposta da administração, mas deve atingir toda escola e a comunidade, até chegar à sala de aula, mediante a qual é canalizado o trabalho conjunto de todos: pais, professores, conselhos, funcionários. E, é importante que todos participem da proposta pedagógica da escola para que ela seja, dentro do possível, democrática e participativa.

Por meio das leituras e reflexões realizadas vimos que existem características da organização e gestão escolar que fazem toda diferença nos resultados de aprendizagem, quando se tem um plano de trabalho, organização e gestão, bem definidos e elaborados, com objetivos claros e explícitos, direcionando-os no rumo dos objetivos. É nesse ambiente que se destaca a figura do gestor, quando ele mobiliza a comunidade escolar para que se comprometa e participe dos processos decisórios e pedagógicos da escola, como líder e responsável pela construção e condução do trabalho pedagógico da escola de forma democrática e responsável.

Diante disso, ressaltamos que conduzir o processo democrático e realizar uma ruptura com a concepção autoritária e conservadora histórica na educação brasileira não é uma missão fácil para o gestor. Para tanto, ele precisa desempenhar várias atribuições no ambiente escolar, tais como influenciar positivamente o ambiente, o clima organizacional da escola, assim como garantir o bom desempenho dos profissionais que nela atuam e, principalmente, a qualidade do processo de ensino aprendizagem.

Nesta pesquisa, evidenciamos os desafios diversos que os gestores enfrentam, o que exige dele uma liderança que consiga motivar e mobilizar as pessoas, além de descobrir e utilizar ao máximo as capacidades criadoras de cada uma delas, uní-las numa equipe homogênea em torno de objetivos comuns. Um líder leal, que não impõe sua verdade, mas que constrói verdades com o grupo, buscando estreitar sempre os laços de parceria e cumplicidade.

A gestão democrática é um processo complexo, mas possível, e não passa apenas pela eleição de diretores, mas, principalmente, pela elaboração do projeto pedagógico, que é o grande articulador desse processo. Entretanto, como relatamos ao longo deste texto, a realidade está mais alinhada ao controle das concepções

gerencialistas do que das orientações democrático-participativas.

Sendo assim, embora a gestão democrática esteja prevista na Constituição Federal e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, não há ainda a conscientização total dos profissionais da escola, dos pais e da comunidade sobre necessidade de um envolvimento mais efetivo. Portanto, ser um gestor democrático de sucesso, em tempos de tantas mudanças, carências, individualismo e falta de parceria com as famílias, são agravantes consideráveis para alcançar a gestão que se pretende - democrática e participativa. A superação do paradigma conservador e tradicional de gestão centralizada e hierarquizada ainda é um dos entraves, e também um desafio para a democratização da educação e da própria sociedade. Em consequência, efetivamente, a participação dos pais e da comunidade em reuniões, debates para a construção do projeto político-pedagógico e nos demais processos decisórios da instituição escolar, que refletem diretamente nos resultados do processo do ensino e aprendizagem dos alunos e, de certa maneira, na autonomia da escola, não acontecem efetivamente.

Os estudos consolidados nesta pesquisa procuraram fomentar a reflexão dos educadores quanto ao modelo econômico atual, conhecido por neoliberalismo que, ao contrário de uma gestão de educação, orientada por princípios democráticos participativos no ensino público, que podem favorecer a formação de novos sujeitos políticos, imbuídos de valores democráticos, que possam ir ao encontro das aspirações populares e das novas exigências de convivência humana, na contemporaneidade, propõem um currículo instrumental com objetivo de uma educação pragmática e imediatista.

Pereira (2014) pontua que a educação é vista como solução para o subdesenvolvimento e, por isso, se tornou tema central de reestruturação do estado, despertando os interesses que são capitaneados pelo Banco Mundial e pelo neoliberalismo.

As características mercadológicas apontam que o Estado não deve interferir na liberdade dos indivíduos e que devem garantir a livre concorrência (PEREIRA, 2014).

Diante do que procuramos expor, a realidade observada revelou que as políticas educacionais de gestão escolar representam mais possibilidades de manutenção de controle do sistema educacional, dos resultados, da flexibilização, das metas e dos indicadores, do que a efetivação da autonomia, participação, do

interesse coletivo e da democratização oriundos de uma perspectiva democrática.

Por fim, não menos importante, a insuficiência de recursos materiais e financeiros, bem como a estrutura inadequada da maioria das escolas, são fatores relevantes que interferem na busca pela excelência de atendimento prestado aos educandos. Dessa forma, a desejada qualidade na educação torna-se um mero ideal, que faz parte do imaginário de governos e da população, que exigem das escolas o melhor trabalho, mesmo sendo tão pouco atuantes e participantes.

Concluimos, assim, que, com tantas responsabilidades, o gestor educacional precisa estar preparado para definir caminhos a serem percorridos, ultrapassar barreiras antigas, buscar conhecimento sobre as novas reflexões e discussões acerca da educação, atento a possíveis percalços, dentre outros, para superar os desafios que a gestão escolar contemporânea apresentam.

BIBLIOGRAFIAS REFERENCIADAS

AZEVEDO, J. M. L. O Estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Org.). *Gestão da educação*: impasses, perspectivas e compromissos. São Paulo: Cortez, 2000.

BARRETO, A. C. F; ROCHA, D. N. COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades. *Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade*. Bom Jesus da Lapa, v. 2, 2020, p. 01-11. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 21 de maio de 2021.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Decreto Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional*. Brasília, DF: Presidência da República, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em 02 de jun. 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (site). 2021b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/> Acesso em 23 de jun de 2021.

BRASIL. *Lei No 10.172*, DE 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

BRASIL. *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRASIL. Ministério da Educação (site). 2021a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/saeb?start=20> Acesso em: 20 de jun de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Ideb-Apresentação. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/busca-geral/138-programas-e-aco-es-1921564125/ideb-indice-de-desenvolvimento-da-educ-basica-878961830/180-apresentacao-sp-1643264658> Acesso em: 10 de jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Nota de Esclarecimento. *O Conselho Nacional de Educação (CNE), considerando as implicações da pandemia da COVID-19 no fluxo do calendário escolar*. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 18 de março de 2020b. Disponível em: [https://abmes.org.br/arquivos/documentos/CNE%20%20Nota%20de%20Esclarecimento%20\(1\).pdf](https://abmes.org.br/arquivos/documentos/CNE%20%20Nota%20de%20Esclarecimento%20(1).pdf). Acesso em 02 jun 2021.

BRASIL. *Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado*. Brasília, 1995. Disponível em: <http://www.bresserpereira.org.br/documents/mare/planodiretor/planodiretor.pdf> Acesso em: 11 de mar. de 2020.

BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. *Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus - COVID-19*. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2020a. Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376> Acesso em 02 jun 2021.

BRESSER PEREIRA, L.C. A reforma do Estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. *Lua Nova*, São Paulo, n. 45, p. 49-95, 1998.

BRZEZINSKI, Iria. *Gestão democrática, participativa, colegiada: concepção da disciplina acadêmica Gestão da Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da PUCGOIÁS*. Goiânia: PUCGOIÁS/PPGE, 2010. Mimeografado (texto preliminar).

BRZEZINSKI, Iria. *Relatório de pesquisa: estado do conhecimento sobre formação de profissionais da educação (1997-2006)*. Goiânia: PUCGOIÁS/PPGE, 2009.

CÁRIA, Neide Pena. *A parceria de empresas educacionais de iniciativa privada com as redes municipais de educação do sul de Minas Gerais*. São Paulo: Pontifícia Universidade de São Paulo/PUCSP. Tese (doutorado em Educação). 2012.

CÁRIA, Neide Pena; SANTOS, Mileide Pereira. Gestão e democracia na escola: limites e desafios. *Regae: Rev. Gest. Aval. Educ.* Santa Maria v. 3 n. 6 Jul./dez. 2014 p. 27-41. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/regae/article/viewFile/13789/pdf_1 Acesso em: 10 de mar. de 2020.

CARVALHO, A. F.; GALLO, S. (Orgs). *Repensar a educação: 40 anos após vigiar e punir*. 1ª ed. São Paulo: Editora Livraria da Física, (Coleção contextos da ciência) 2015.

CASTRO, E. A.; COELHO, V.; SOARES, R.; SOUSA, L. K. S.; PEQUENO, J. O. M.; MOREIRA, J. R. Ensino híbrido: desafio da contemporaneidade? *Periódico Científico Projeção e Docência* | v.6, n.2, 2015.

COELHO, I. M. (Org). *Escrito sobre o sentido da escola*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras. Série Educação Geral, Educação Superior e Formação Continuada do Educador. 2012.

COELHO, Maria Inês de Matos. Vinte anos de avaliação da educação básica no Brasil: aprendizagens e desafios. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. Rio de Janeiro, n. 59, p. 229-258, abr.-jun./2008.

CRUZ, Daniel Ferraz Tavares da. *Administração transformadora e escola integral: possibilidades e contribuições do Serviço Social na Gestão da Política de Educação*. Universidade de Brasília – UnB. Departamento de Serviço Social – SER Brasília, 2013. Disponível em: https://bdm.unb.br/bitstream/10483/7233/1/2013_DanielFerrazTavaresdaCruz.pdf Acesso em: 23 de fev. de 2020.

DALLARI, Dalmo de Abreu. *Direitos humanos e cidadania*. Moderna, São Paulo, 2004.

FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002.

FOUCAULT, M. *Microfísica do Poder*. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2001.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1993.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Tradução de Taquel Ramallete. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

FOUCAULT, M. *Tecnologías del yo y otros textos afines*. Barcelona: Edidiciones Paidós Ibérica, 1990.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 41. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

GATTI, B.; ANDRÉ, M. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In: *Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática* [S.l: s.n.], 2010.

GATTI, B.A. *A construção da pesquisa em educação no Brasil*. Brasília, Ed. LibertLivros, 2007.

GOIÁS. Lei nº 20.115, de 06 de junho de 2018. Governo do Estado De Goiás. Secretaria de Estado da Casa Civil. Disponível em: https://legisla.casacivil.go.gov.br/pesquisa_legislacao/99991/lei-20115 Acesso em: 21 de jun de 2021.

GOIÁS. SEDUC. *Diretrizes Operacionais da Rede Pública Estadual de Educação de Goiás 2020-2022*. Goiânia-GO, 2020. Disponível em https://site.educacao.go.gov.br/wp-content/uploads/2020/02/Diretrizes_Operacionais_Rede_Publica_Estadual_de_Educao_de_Goias_2020_2022.pdf Acesso em 02 jun 2021.

HORA, D. L. *Gestão democrática na escola: Artes e ofícios da participação coletiva*. 8º ed. Campinas, S.P.: Papirus, Coleção Magistério: Formação e trabalho Pedagógico. 2001.

LAVAL, Christian. *A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público*. Tradução Mariana Echalar. - 1 ed.- São Paulo: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, J. C. *Organização e gestão da escola: teoria e prática*. 6. ed. rev. e ampl. – São Paulo: Editora Heccus, 2014.

LIBÂNEO, J. C. FREITAS, R. A. M. M. *Políticas educacionais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar*. 1ª ed.- Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C. OLIVEIRA, J. F. O.; TOSCHI, M. S. *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. 10 ed. rev. e ampl. –São Paulo: Cortez, Coleção docência em formação: saberes pedagógicos/coordenação Selma Garrido Pimenta. 2012.

LÔBO, D.C. Michel Foucault: biopolítica e a escolar hoje. *Cadernos Zygmund Bauman*. ISSN 2236-4099. Vol. 10, num. 24, 2020

LÜCK, H. *Avaliação e Monitoramento do Trabalho Educacional*. Cadernos de gestão. Petrópolis, R.J: Vozes. 2013.

LUCK, Heloísa. *A gestão participativa na escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, Série: Cadernos de gestão, 2006.

LÜCK, Heloísa. *Perspectivas da avaliação institucional da escola*. Petrópolis: Vozes, 2012.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2006.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). *Pesquisa Social*. Teoria, método e criatividade. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

MORAES, R. A.; PEREIRA, E. W. A política de educação a distância no Brasil e os desafios na formação de professores na educação superior. In: *SEMINÁRIO DO HISTEDBR*. EIXO2. HISTÓRIA, POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO. 2009. Disponível em https://histedbrnovo.fe.unicamp.br/pf-histedbr/seminario/seminario8/_files/mBv36y8F.doc. Acesso em 02 jun 2021.

NUNES, Nei Antônio; ASSMANN, Selvino José. A escola e as práticas de poder disciplinar. In: *Perspectiva*, Florianópolis, v. 18, n.33, p. 135 – 153, jan/jul.2000.

PANIAGO, Maria de Lourdes Faria dos Santos. Vigiar e punir na escola: a microfísica do poder. *Revista Eletrônica de Educação do Curso de Pedagogia do Campus Avançado de Jataí da Universidade Federal de Goiás Vol I - n.1.2005*. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/bitstream/ri/17160/5/Artigo%20-%20Maria%20de%20Lourdes%20Faria%20dos%20Santos%20Paniago%20-%202005.pdf> Acesso em: 23 de mar. 2021.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 11 ed. –São Paulo: Cortez, 2002.

PARO, Vitor Henrique. *Administração escolar: introdução crítica*. 17. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez: 2012.

PARO, Vitor Henrique. *Diretor escolar ou gerente?* 1ª ed. 3ª reimp. - São Paulo: Cortez, 2015.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão democrática da escola pública*. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PARO, Vitor Henrique. *Gestão Democrática da Escola Pública*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2016.

PASINI, C. G. D.; CARVALHO, E.; ALMEIDA, L. H. C. *A educação híbrida em tempos de pandemia: algumas considerações*. FAPERGS. Universidade Federal de Santa Maria. 2020.

PEREIRA, E. L. M. Formação de professores de História na Universidade para os trabalhadores da educação: Projeto de IPP da UEG no norte goiano (1999-2001). 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2014.

PERIOTTO, M.; ROSA, M. algumas considerações sobre o processo de modernização do século XIX no Brasil: a reforma Couto Ferraz (1854) Vasconcelo. Universidade Estadual de Maringá. *Seminário de Pesquisa do PPE*. 02 a 04 de dezembro de 2015.

PERONI, Vera Maria Vidal. A gestão democrática da educação em tempos de parceria entre o público e o privado. *Pro-Posições*, Campinas, v. 23, n. 2 (68), p. 19-31, maio/ago. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/tpC76cg8bvZGYZJW5BwSfkr/?format=pdf&lang=pt>
Acesso em: 26 de fev. de 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal. Múltiplas formas de materialização do privado na educação básica pública no Brasil: sujeitos e conteúdo da proposta. *Currículo sem Fronteiras*, v. 18, n. 1, p. 212-238, jan./abr. 2018. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol18iss1articles/peroni.pdf>. Acesso em 25 de fev. de 2020.

PERONI, Vera Maria Vidal; CAETANO Maria Raquel; LIMA, Paula de. Reformas educacionais de hoje: As implicações para a democracia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 11, n. 21, p. 415-432, jul./dez. 2017. Disponível em: <file:///E:/MEUS%20DOCUMENTOS/Downloads/793-2529-1-PB.pdf>. Acesso em 25 de fev. de 2020.

PESSONI, Lucineide Maria de Lima. *As relações das práticas de organização e gestão da escola com a atividade docente e a aprendizagem dos alunos*. 124 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, GOIÂNIA, 2008.

RIBEIRO, D. *Educação como prioridade*. 1ª ed. Digital. São Paulo. ed. Global. 2018.

ROMÃO, J.E. Avaliação: exclusão ou inclusão? *EccoS Rev.Cient.* 2002; 1(4):43-59.

ROTHEN, J. C.; NÓBREGA, E. C.; OLIVEIRA, I. S. Aulas remotas em tempo emergente: relato de experiências com a turma "Avaliação Institucional da Educação" na UFSCar. *Cadernos da Pedagogia*, v. 14, n. 29 (Edição Especial), p. 97-107, Out/2020.

SARAIVA, K; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, e2016289, p. 1-24, 2020.

SAVIANI, D. *História do tempo e tempo da história: estudos de historiografia e história da educação*. 2ª ed.- Campinas, S.P.: Autores associados, 2015. - (Coleção Memória da Educação).

SOUZA, Ângelo Ricardo de; PIRES, Pierre André Garcia. As leis de gestão democrática da Educação nos estados brasileiros. *Educar em Revista*, Curitiba, Brasil, v. 34, n. 68, p. 65-87, mar./abr. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/qLkpKmKtMCsK89ZY9yMN87H/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 23 de abr. de 2020.

SOUZA, Clara Lúcia Francisca de. O componente físico-natural vegetação no ensino de Geografia em escolas estaduais do município de Inhumas-GO. Universidade Federal de Goiás. Instituto de Estudos Socioambientais. Programa de Pós-Graduação em Geografia. Dissertação (mestrado). Goiânia, 2019.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875> Acesso em 24 de abr. de 2020.

TEXEIRA, A. S. *Educação e o Mundo Moderno*. Organização da coleção Clarice Nunes; apresentação Marcus Vinícius da Cunha. v. 9. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2006.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. *Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação*. São Paulo: Atlas, 1987.

UNESCO. *A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19*. Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em 02 jun 2021.

VERNANT, J. P. *As origens do pensamento grego*/ Idioma: português. Editora: Difel. 2006.

VIEIRA, Sofia Lerche. Educação e gestão: extraindo significados da base legal. In: CEARÁ. SEDUC. *Novos Paradigmas de gestão escolar*. Fortaleza: Edições SEDUC, 2005, p. 7 – 20.

BIBLIOGRAFIAS CONSULTADAS

ARAUJO, Denise Silva; ALMEIDA, Maria Zeneide C. M. de. Políticas Educacionais - Refletindo sobre seus significados. In: *Educativa, Goiânia*, v.13, n. 1, p.97-112, jan./jun. 2010. Disponível em: <http://seer.pucgoias.edu.br/index.php/educativa/article/view/1247>. Acesso em 25 de fev. de 2020.

BENTHAM, Jeremy. *O panóptico*: Jeremy Bentham. 2. ed. Tomaz Tadeu (Org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

BRASIL. *Movimentos pela Base Nacional Comum*. Critérios da Formação Continuada para os referenciais curriculares aliados à BNCC. Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2019/01/PDF-Crit%C3%A9rios-de-Forma%C3%A7%C3%A3o-v6-final.pdf>. Acesso em 24 de fev. de 2020.

BRASIL.MEC.CNE. Parecer CNE/CP n. 05/2005, de 13/12/2005. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*. Brasília: DOU de 15/05/2006.

Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>.
Acessado em 23/02/2022 Acesso em: 09 fev. 2020

BRZEZINSKI, Iria (org.). *LDB dez anos depois: reinterpretação sob diversos olhares*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/tes/v8n2/a02v8n2.pdf>. Acessado em 24/02/2020.

DOURADO, Luiz Fernandes; OLIVEIRA, João Ferreira de; CATANI, Afrânio Mendes. Transformações recentes e debates atuais no campo da Educação Superior no Brasil. In: DOURADO, L. F. (Org.). *Políticas e gestão da educação superior*. São Paulo: Xamã; Goiânia: Alternativa, 2003. p. 17 - 30.

DREYFUS, Hubert L; RABINOW, Paul. A genealogia do indivíduo moderno como sujeito. In: *Michel Foucault: uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003. p. 188 – 220.

FONSECA, Márcio Fonseca. Foucault. leitor assíduo da tragédia. *Revista Cult*, São Paulo, ano.17, Dossiê: Michel Foucault “Pensar é Resistir”, p. 40-47, jun. 2014.

FOUCAULT, Michel. Disciplinas In: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 41. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. Disciplinas In: *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 41. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

FOUCAULT, Michel. O panoptismo In: *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. 41. ed. Trad. Raquel Ramallete. Petrópolis: Vozes, 2013.

GUERRERO, Olaya Fernandez. Poder y panoptismo en el segundo Michel Foucault In: *Philosophos*, Goiânia, v.22.v.2, p.187-209, jul/dez, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/philosophos/article/view/49693/25176>. Acesso em: 01 mar. 2020.

HOFFMAN, Marcelo. O poder disciplinar In: *Michel Foucault: Conceitos Fundamentais*. Dianna Taylor (Org.); Trad: Fábio Creder. Petrópolis,RJ: Vozes, 2018.p.41-57

LIMA, Daniela. Em pleno Foucault: arqueologia e engajamento político In: Dossiê especial: *Foucault*, políticas da arqueologia 50 anos de a arqueologia do saber (1969) Cadernos de Ética e filosofia política, n.35. v.2 . p. 83-101, 2019.

LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p.289-320

MACHADO, Roberto. Introdução. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 4. ed. Roberto Machado. (Org.). Rev. Rio de Janeiro: Graal, 1984.

PAULANI, Leda Maria. O Projeto Neoliberal para a Sociedade Brasileira: sua dinâmica e seus impasses. In: LIMA, Júlio César França; NEVES, Lúcia Maria

Wanderley (org.). *Fundamentos da educação escolar do Brasil Contemporâneo*. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2006. p. 69 – 108. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/j5cv4/pdf/lima-9788575416129.pdf>. Acesso em 22 de fev. de 2020.

PORTOCARRERO, Vera. Foucault. Instituição escolar e normalização em Foucault e Canguilhem. *Revista Educação & Realidade*, v. 29, p. 169-185, 2004.

PURIFICAÇÃO, Marcelo Máximo; PESSOA, Maria Teresa Ribeiro. Interfaces entre o sistema de ensino brasileiro e o português: desafios na formação de professores. *Revista Vozes dos Vales – UFVJM – MG – Brasil – Nº 11 – Ano VI – 05/2017*. Disponível em: <http://site.ufvjm.edu.br/revistamultidisciplinar/files/2017/03/Marcelo2202.pdf>. Acessado em: 26/02/2020

SOUZA, Ângelo Ricardo de. Reformas educacionais: descentralização, gestão e autonomia escolar. *Educar*, Curitiba, n. 22, p. 17-49, 2003. Editora UFPR. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n22/n22a02.pdf>. Acesso em 25 de fv. de 2020.

TERNES, José. Foucault, a sociedade panóptica e o sujeito histórico. *IHUOnline*, ano X, ed. 325, 19 de abr. 2010. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/3141-jose-ternes>. Acesso em: 27 mar. 2017.

TERNES, José. Foucault, seus descaminhos In: PAIVA, Wilson Alves de (Orgs.). *Reflexões sobre o método*. Curitiba: CRV, 2017. p. 151-161.

TERNES, José. Pensamento moderno e normalização da sociedade. *Inter-Ação: Rev. fac. educ.* UFG, v. 32, n. 1, jan./jun., 2007.

VARELLA, Marilza Regazzo. Aspectos históricos da política educacional no Brasil. In.: *Políticas Públicas em Educação*. 1ª ed. – Curitiba, PR: IESDE Brasil S/A, 2015. p. 9-17.

VEIGA-NETO, Alfredo. O poder saber In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p.141-158.

VEIGA-NETO, Alfredo. O segundo domínio: o ser-poder. In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p.65-94

VEIGA-NETO, Alfredo. Os três Foucault? Ou a sempre difícil sistematização. In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.p.35-42.

VEIGA-NETO, Alfredo. Situando Foucault In: VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault & a educação*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.p.17-38 Bibliografia Complementar: CASTRO, Edgardo. *Vocabulário de Foucault: um percurso pelos seus temas, conceitos e autores*. Trad. Ingrid Muller Xavier. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO PARA O DIRETOR-MODELO

Termo de Consentimento Esclarecido

As informações presentes neste “Termo de Consentimento Esclarecido” devem ajudá-lo na decisão de participar da presente pesquisa. Esclareço que você não é obrigado a participar e pode parar sua participação a qualquer momento.

O propósito deste estudo é identificar desafios similares entre as instituições escolares da Coordenação Regional de Educação de Inhumas para melhor compreensão do objeto de estudo, cujo tema é “Gestor Escolar Contemporâneo: novos desafios, novas funções”.

O público alvo são os profissionais da escola pública de ensino, em especial aos gestores educacionais.

Os dados serão coletados usando esta Survey. Apenas os gestores vinculados a Coordenação Regional de Educação de Inhumas, foram convidados a participar.

Não hesite em perguntar antes, durante ou depois de participar, caso tenha dúvidas. Será uma satisfação poder compartilhar os resultados desta pesquisa contigo assim que for finalizada. Nomes de gestores e denominações das Unidades Escolares não serão publicados.

Não há qualquer risco conhecido ou desconforto associado à participação nesta pesquisa. Os benefícios esperados da sua participação são as informações sobre desafios similares.

Cordialmente,

Mestranda da Faculdade de Inhumas - FacMais: Elane Bueno Fernandes Lobo de Mello.

Você confirma sua participação na pesquisa?

Sim

Não

Sobre a Pesquisa

A Pesquisa “Gestor Escolar Contemporâneo: novos desafios, novas funções” do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado da Faculdade de Inhumas – FACMAIS, tem como escopo apresentar uma reflexão teórica sobre as principais mudanças nos modelos de gestão escolar expresso nas políticas educacionais a partir da segunda metade do século XX. Esta pesquisa irá coletar dados para obter informações profissionais dos diretores de Unidades Educacionais jurisdicionadas à Coordenação Regional de Educação de Inhumas. A análise dos dados permitirá a identificar desafios similares entre as instituições e melhor compreensão do nosso objeto de estudo. Por favor responda da melhor forma possível.

Sobre este Questionário

- O questionário deve ser respondido pelo Gestor da escola.
- Se tiver dúvida sobre qualquer aspecto do questionário, ou se quiser informações adicionais sobre o estudo, por favor entre em contato com Elane Bueno Fernandes Lobo de Mello. ligando para (62) 99804-0190 ou enviando um e-mail para elane@aluno.facmais.edu.br.

Muito obrigado por sua cooperação!

Estas perguntas são sobre você, sua formação acadêmica e sua atuação como diretor de escola. Ao responder às questões, por favor, marque a alternativa mais apropriada.

1. Há quanto tempo você é servidor do estado?

- Menos de 3 anos
- 4 a 6 anos
- 7 a 10 anos
- 11 a 16 anos
- 17 a 20 anos
- Mais de 20 anos

2. Assinale o nível atual da sua formação:

- Graduado
- Especialista
- Mestre (a)
- Doutor (a)
- Pós-doutor
- Outros

3. Você exerce a(o) função/cargo de diretor em mais de uma escola?

- Sim
- Não

4. Quantos anos de experiência você possui na função de Diretor?

- Este é meu primeiro ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

5. Quantos anos de experiência você possui atuando como Diretor desta escola?

- Este é meu primeiro ano
- 1-2 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

6. Quantos anos você trabalhou como docente antes de exercer a função de Diretor?

- Nenhum
- Menos de 3 anos
- 3-5 anos
- 6-10 anos
- 11-15 anos
- 16-20 anos
- Mais de 20 anos

7. Além da docência, você já exerceu outras funções/ Cargos, antes de exercer a função de Diretor?

- Sim
- Não

8. Quantas modalidades de ensino possui sua instituição?

- Só Ensino Fundamental
- Só Ensino Médio
- Ensino Fundamental e Médio
- Ensino Fundamental e EJA
- Ensino Médio e EJA
- Ensino Fundamental, Médio e EJA
- Ensino Fundamental e EaD
- Ensino Médio e EaD
- Ensino Fundamental, Médio e EaD

9. Em quantos períodos (matutino, vespertino e noturno) sua instituição funciona?

- Um período
- Dois períodos
- Três períodos
- Tempo integral

10. Por favor, informe o número de pessoas (e não de funções) que trabalham nesta escola. Professores (regente e de apoio), independentemente dos anos/séries/idades para os quais lecionam (Aqueles cuja atividade principal nesta escola é a provisão de instrução aos alunos).

- Nenhuma
- Menos de 5 pessoas
- 5-10 pessoas
- 10-20 pessoas
- 20-30 pessoas
- 30-40 pessoas
- 40-50 pessoas
- 50-60 pessoas
- 60-70 pessoas
- 70-80 pessoas
- 80-90 pessoas
- 90-100 pessoas
- Mais de 100 pessoas

11. Por favor, informe o número de pessoas (e não de funções) que trabalham nesta escola. Equipe de gestão ou de administração escolar (Incluindo diretor, outros funcionários da equipe de gestão, recepcionistas, secretárias(os), assistente(s) administrativo(s), que tenham como função principal a gestão ou administração da escola.

- Nenhuma
- Menos de 5 pessoas
- 5-10 pessoas
- 10-20 pessoas
- 20-30 pessoas
- 30-40 pessoas

- 40-50 pessoas
- 50-60 pessoas
- 60-70 pessoas
- 70-80 pessoas
- 80-90 pessoas
- 90-100 pessoas
- Mais de 100 pessoas

12. Qual é o número total e atual de matrículas na escola (número de alunos de todos os anos/séries)?

- Menos de 50 matrículas
- 50-100 matrículas
- 100-200 matrículas
- 200-300 matrículas
- 300-400 matrículas
- 400-500 matrículas
- 500-600 matrículas
- 600-700 matrículas
- 700-800 matrículas
- 800-900 matrículas
- 900-1000 matrículas
- 1000-1500 matrículas
- 1500-2000 matrículas
- Mais de 2000 matrículas

13. Por favor, indique com que frequência estas atividades e estes comportamentos ocorreram nesta escola durante o atual ano letivo. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Raramente	Com certa frequência	Frequentemente
1. Monitoro e acompanho todas as atividades dos projetos desenvolvidos na escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Certifico-me de que todos os professores trabalhem de acordo com as metas educacionais da escola, do Projeto Político Pedagógico (PPP) e Plano de Ação (PA).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Acompanho o cotidiano da sala de aula e o avanço na aprendizagem dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Utilizo os resultados de desempenho dos alunos para desenvolver as metas educacionais da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Dou sugestões aos professores de como eles podem melhorar o seu ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Monitoro o trabalho dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Quando um professor tem problemas em sua(s) sala(s) de aula, tomo a iniciativa de discutir os problemas.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. Informo aos professores sobre as oportunidades de atualizarem seus conhecimentos e habilidades.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Verifico se as atividades em sala de aula estão seguindo as metas educacionais da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Levo em conta os resultados das provas ao tomar decisões sobre o desenvolvimento curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Certifico-me de que existe clareza quanto às responsabilidades de coordenação da área curricular.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Quando um professor apresenta um problema ocorrido em sala de aula, solucionamos o problema conjuntamente.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
13. Estou atento(a) aos problemas de indisciplina nas salas de aula.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
14. Assumo as aulas dos professores que estiverem inesperadamente ausentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

14. O quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito a esta escola, seu trabalho e os professores desta escola? Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Raramente	Com certa frequência	Frequentemente
1. Uma parte essencial do meu trabalho é conduzir a elaboração do projeto político-pedagógico (PPP) mobilizando toda a comunidade escolar nesse trabalho e garantindo que o processo seja democrático até o fim.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. É relevante identificar as necessidades da instituição e buscar soluções junto às comunidades interna e externa à Coordenação Regional de Educação (CRE).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Faz parte do meu trabalho cuidar das finanças da escola e prestar contas à comunidade.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. É fundamental para meu trabalho manter os professores motivados e cientes dos objetivos e ter sua importância reconhecida.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Não preciso conhecer a legislação e todas as normas do ensino educacional, assim como as instruções e portarias referentes a esse sistema para reivindicar ações junto a esse órgão.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
6. Ser parceiro do coordenador pedagógico na gestão da aprendizagem dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
7. Incentivar e apoiar a implantação de projetos e iniciativas inovadoras, provendo o material e o espaço necessário para seu desenvolvimento.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
8. É pertinente gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
9. Usar as notas que os alunos obtiveram nas provas para avaliar o desempenho de um professor desvaloriza o julgamento profissional do professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
10. Proporcionar aos professores Liberdade para escolher suas metodologias de ensino pode levar a um ensino fraco.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
11. Uma parte básica do meu trabalho é garantir que a competência para ensinar da equipe escolar esteja em desenvolvimento contínuo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
12. Faz-se primordial garantir que os professores sejam considerados como responsáveis pelo alcance das metas da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

13. É pertinente gerenciar e articular o trabalho de professores, coordenadores, orientadores e funcionários.
14. Apresentar aos pais as novas ideias de forma convincente é significativo para a gestão.
15. É importante para a escola manter a comunicação com os pais e atendê-los quando necessário.
16. Influencio nas decisões sobre esta escola tomadas em um nível administrativo superior.
17. Faz-se necessário envolver a equipe de professores, coordenadores, orientadores e funcionários no planejamento e execução das tarefas.
18. É importante para a escola que eu verifique se todos cumprem as regras.
19. É importante para a escola que eu verifique a existência de falhas e erros nos procedimentos administrativos e relatórios.
20. É relevante para o meu trabalho solucionar problemas relativos a horários e/ou planejamento das aulas e possíveis conflitos no ambiente de trabalho.
21. Criar uma atmosfera ordeira na escola é substancial para o desenvolvimento da gestão.
22. Não tenho como prezar pelo bom relacionamento entre os membros da equipe escolar, garantindo um ambiente agradável.
23. Não tenho forma de saber se os professores estão desempenhando bem ou mal suas atribuições docentes.
24. Nesta escola, trabalhamos com base nos objetivos e/ou num plano de desenvolvimento da escola.
25. Eu defino as metas a serem alcançadas pela equipe escolar.
26. Eu incentivo que uma organização do trabalho voltada para tarefas seja fomentada nesta escola.
27. Uma parte importante do meu trabalho é cuidar das burocracias administrativas da escola.
28. Compareço em todas as convocações para reuniões na SEDUC/CRE, ou mando um representante (secretário geral ou Coordenador pedagógico) caso não possa ir.
29. Como representante da unidade escolar, incentivo minha equipe a participar de todas as reuniões, formações realizadas pela SEDUC e CRE.

Por favor, assegure que a somatória das questões de 15 a 19 sejam no total 100%

15. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com: Tarefas administrativas internas (incluindo questões relativas a recursos humanos, regulamentos, relatórios, recursos financeiros da escola, calendário letivo). Estimativas (aproximadas) são suficientes.

- Menos de 10%
- 10%
- 20%
- 30%
- 40%
- 50%
- 60%
- 70%
- 80%
- 90%
- 100%

16. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com: Atividades curriculares e de ensino (feedback com os coordenadores e professores, observação em salas de aula). Estimativas (aproximadas) são suficientes.

- Menos de 10%
- 10%
- 20%
- 30%
- 40%
- 50%
- 60%

- 70%
- 80%
- 90%
- 100%

17. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo que percentual de tempo você estima gastar com: Resposta as demandas da Secretaria de Educação SEDUC e da Coordenação Regional de Educação CRE. Estimativas (aproximadas) são suficientes.

- Menos de 10%
- 10%
- 20%
- 30%
- 40%
- 50%
- 60%
- 70%
- 80%
- 90%
- 100%

18. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo que percentual de tempo você estima gastar com: Reuniões pedagógicas, Reuniões de caráter emergencial (resolver problemas escolares internos, externos e outros). Estimativas (aproximadas) são suficientes.

- Menos de 10%
- 10%
- 20%
- 30%

- 40%
- 50%
- 60%
- 70%
- 80%
- 90%
- 100%

19. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo que percentual de tempo você estima gastar com outras atividades que não foram citadas nas questões anteriores?

Estimativas (aproximadas) são suficientes.

- Menos de 10%
- 10%
- 20%
- 30%
- 40%
- 50%
- 60%
- 70%
- 80%
- 90%
- 100%

20. Com que frequência, durante os últimos 5 anos, esta escola produziu um documento de autoavaliação da escola e/ou foi avaliada por uma agência ou um órgão externo (como, por exemplo, a secretaria de educação)? Isto se refere a uma avaliação da escola como um todo, em vez de uma avaliação de indivíduos ou departamentos. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Uma vez	2-4 vezes	Uma vez por ano	Mais do que uma vez por ano
1. Um relatório de autoavaliação da escola foi elaborado.	<input type="radio"/>				
2. Uma avaliação externa foi realizada.	<input type="radio"/>				

21. Em sua opinião, qual foi a importância dos seguintes aspectos nestas avaliações? Por favor, considere tanto a autoavaliação da escola quanto a avaliação externa. Nós sabemos que essas avaliações podem ter atribuído diferente importância aos vários aspectos, entretanto, considere ambos os tipos de avaliação ao responder cada linha. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Não sei se foi considerado	Não foi considerado	Considerado de pouca importância	Considerado de moderada importância	Considerado de grande importância
1. Notas dos alunos nos testes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Taxas de reprovação e aprovação dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Outros resultados de aprendizagem dos alunos.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Feedback (retorno) dos alunos sobre o ensino dos professores.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5. Feedback (retorno) dos pais.
6. Quão bem os professores trabalham com você, o(a) diretor(a), e com seus colegas.
7. A avaliação direta do ensino em sala de aula.
8. Práticas inovadoras de ensino.
9. Relacionamento entre professores e alunos.
10. Desenvolvimento profissional em que os professores tenham participado.
11. Gestão da sala de aula pelos professores.
12. Conhecimento e entendimento que o professor tem da(s) sua(s) principal(is) área(s) de ensino.
13. Ensino de alunos com necessidades especiais de aprendizagem.
14. Problemas de disciplina e de comportamento dos alunos.
15. Ensino em um ambiente multicultural.
16. Atividades extracurriculares com os alunos (por exemplo, jogos, teatro, performances, atividades desportivas).

22. Até que ponto essas avaliações da escola tiveram influência sobre: Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nenhuma influência	Pouca influência	Influência moderada	Muita influência
1. O feedback (retorno) da avaliação de desempenho desta escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. A avaliação do desempenho da gestão da escola.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. A avaliação do desempenho de cada professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. A assistência dada aos professores para melhorar suas competências para o ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

23. Essas avaliações da escola foram publicadas?

- Sim
- Não

24. Essas avaliações foram usadas, pelo governo, para criar tabelas que permitam comparar o desempenho individual de cada escola?

- Sim
- Não

25. Por favor, indique com que frequência ocorre cada uma das situações a seguir quando uma avaliação do trabalho dos professores identifica pontos fracos em suas atribuições de ensino. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	Nunca	Às vezes	Na maioria das vezes	Sempre
1. Asseguro que o resultado seja informado ao professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Asseguro que medidas para superar o desempenho na prática de ensino sejam discutidas com o professor.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Eu ou outros na escola estabelecemos um plano de trabalho ou de capacitação para o professor superar as dificuldades relativos à sua prática de ensino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
4. Eu ou outros na escola informamos o resultado da avaliação a outro órgão para as medidas cabíveis (por exemplo, o conselho escolar, autoridade local, secretaria de educação).	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
5. Asseguro que o professor tenha avaliações mais frequentes do seu trabalho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

26. A capacidade de ensino desta escola está prejudicada de alguma forma pelo que se segue. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

	De forma alguma	Muito pouco	Até certo ponto	Muito
1. Falta de professores qualificados.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
2. Falta de técnicos de laboratório.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
3. Falta de pessoal de apoio pedagógico.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4. Falta de pessoal de apoio administrativo.
5. Escassez ou inadequação dos materiais de ensino (por exemplo, livros didáticos e literários).
6. Escassez ou inadequação de computadores e outros equipamentos para o ensino.

27. Diretor, o que você considera ser uma gestão escolar participativa e democrática?

- | | Sim | Não |
|--|-----------------------|-----------------------|
| 1. A gestão participativa e democrática nas escolas é aquela que está baseada na coordenação de atitudes e ações que propõem e viabilizam a participação social no cotidiano das instituições. Nesse modelo de gestão, a comunidade escolar é considerada sujeito ativo. Isso significa que professores, alunos, pais, responsáveis, gestores, equipe pedagógica e demais colaboradores podem e devem participar de todas as decisões da escola. Contudo, é preciso que todos tenha consciência sobre seus papéis. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 2. A gestão escolar participativa e democrática é aquela em que a comunidade participa ativamente do planejamento, execução e fiscalização dos gastos dos recursos da escola. As decisões são discutidas pelo conselho escolar, formado por representante dos pais, alunos, professores, coordenadores, secretários e diretores escolares. Porém, a decisão final é tomada somente pelo diretor. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |
| 3. Eliminar as desconfianças, incentivar a criatividade, a ousadia e a boa convivência, são elementos básicos fundamentais, que com certeza estruturam uma gestão democrática e participativa. | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

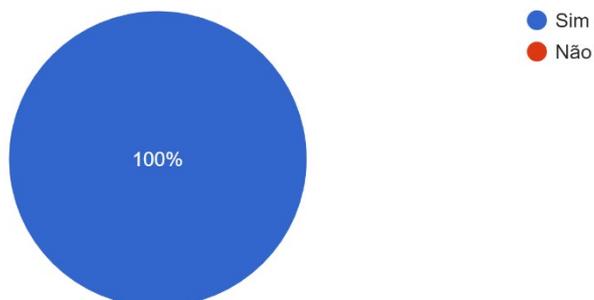
Aqui termina o questionário.

Muito obrigado por sua cooperação!

ANEXO A – QUESTIONÁRIO PARA O DIRETOR-RESPOSTAS

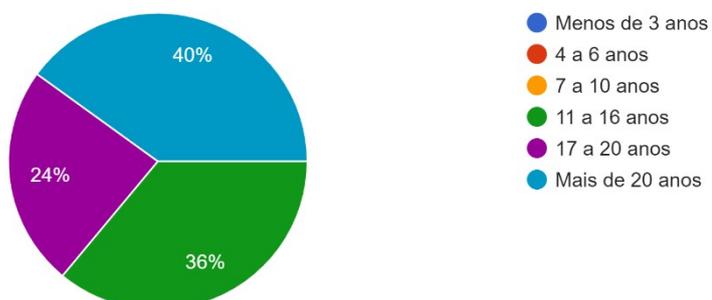
Você confirma sua participação na pesquisa?

25 respostas



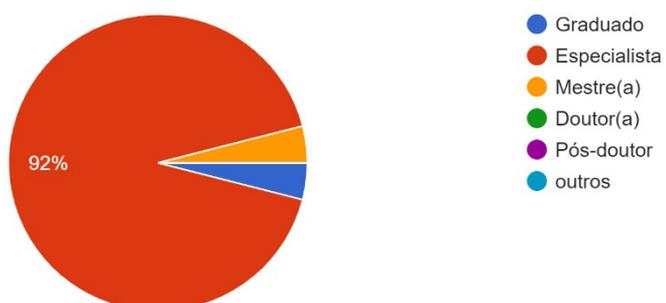
1. Há quanto tempo você é servidor do estado?

25 respostas



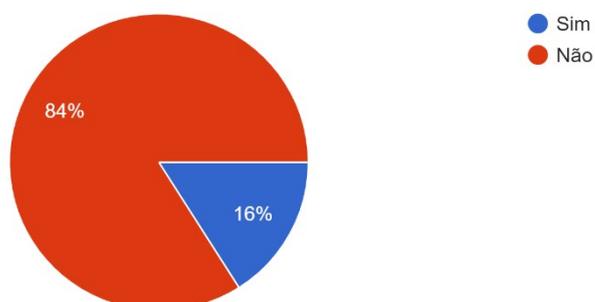
2. Assinale o nível atual da sua formação:

25 respostas



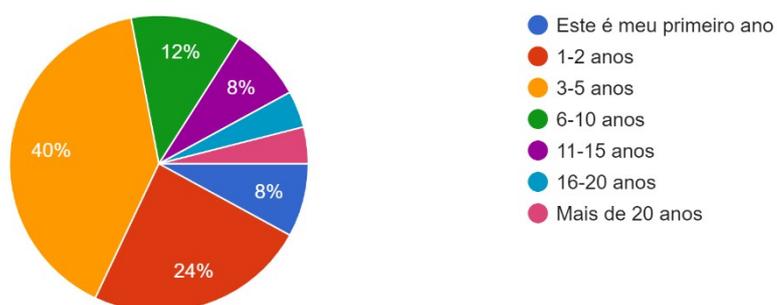
3. Você exerce a(o) função/cargo de diretor em mais de uma escola?

25 respostas



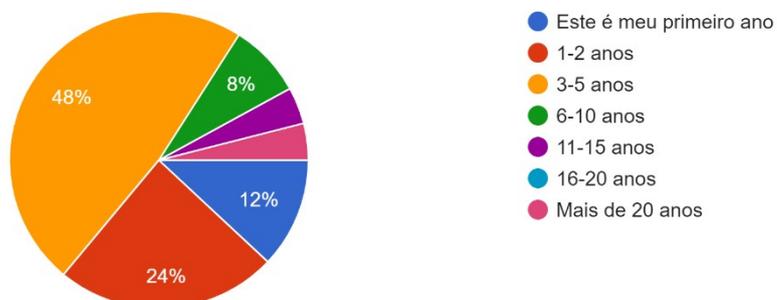
4. Quantos anos de experiência você possui na função de Diretor?

25 respostas



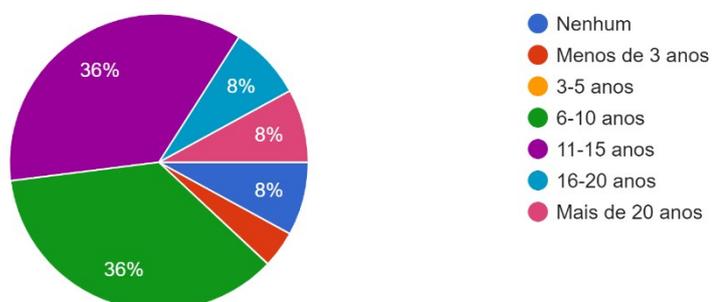
5. Quantos anos de experiência você possui atuando como Diretor desta escola?

25 respostas



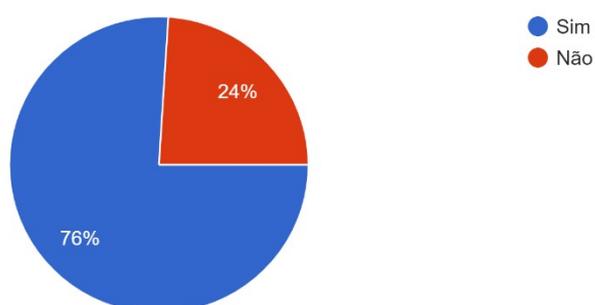
6. Quantos anos você trabalhou como docente antes de exercer a função de Diretor?

25 respostas



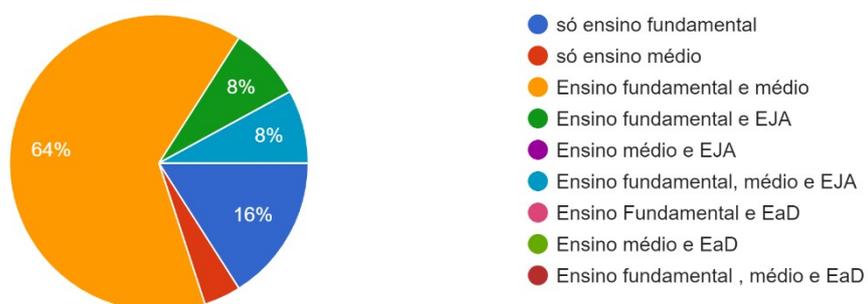
7. Além da docência, você já exerceu outras funções/ Cargos, antes de exercer a função de Diretor?

25 respostas



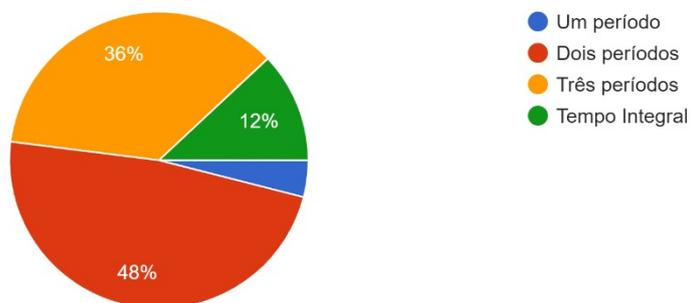
8. Quantas modalidades de ensino possui sua instituição?

25 respostas



9. Em quantos períodos(matutino, vespertino e noturno)sua instituição funciona?

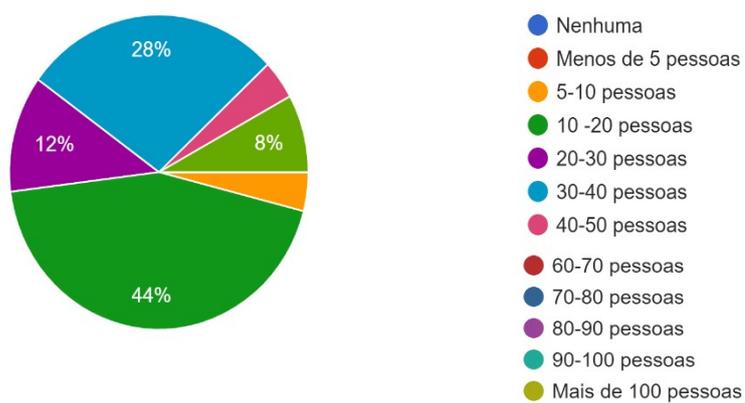
25 respostas



10. Por favor, informe o número de pessoas (e não de funções) que trabalham nesta escola.

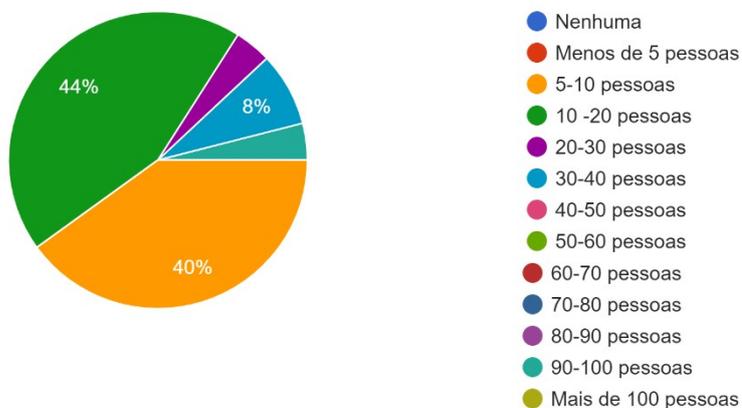
Professores (regente e de apoio), independentemen...sta escola é a provisão de instrução aos alunos)

25 respostas



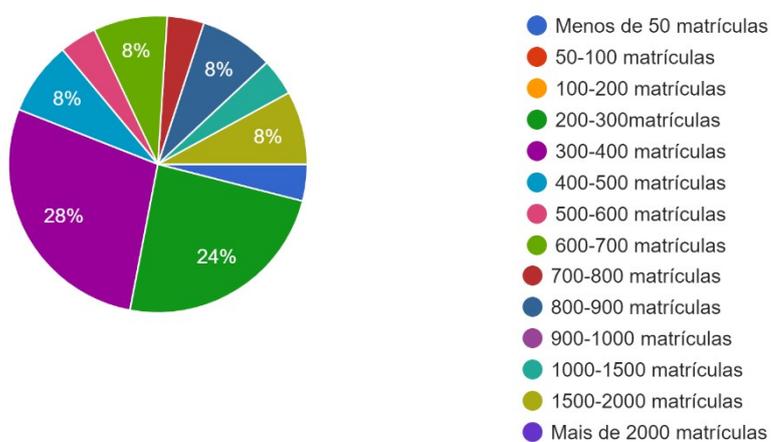
11. Por favor, informe o número de pessoas (e não de funções) que trabalham nesta escola. Equipe de gestão ou de administração escolar (Incluindo direção principal a gestão ou administração da escola).

25 respostas

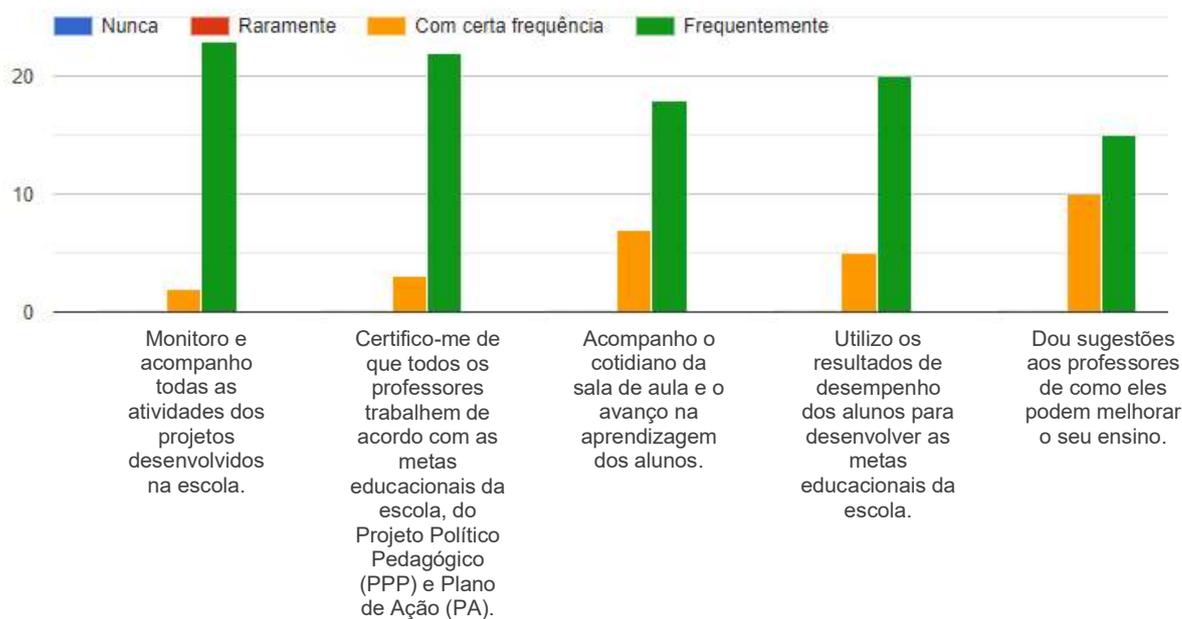


12. Qual é o número total e atual de matrículas na escola (número de alunos de todos os anos/séries)?

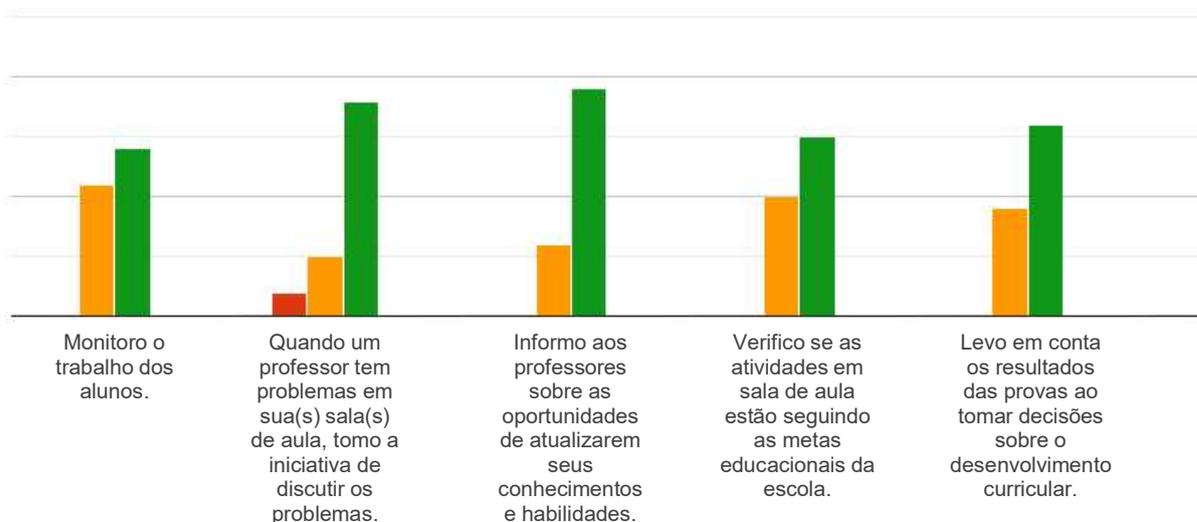
25 respostas



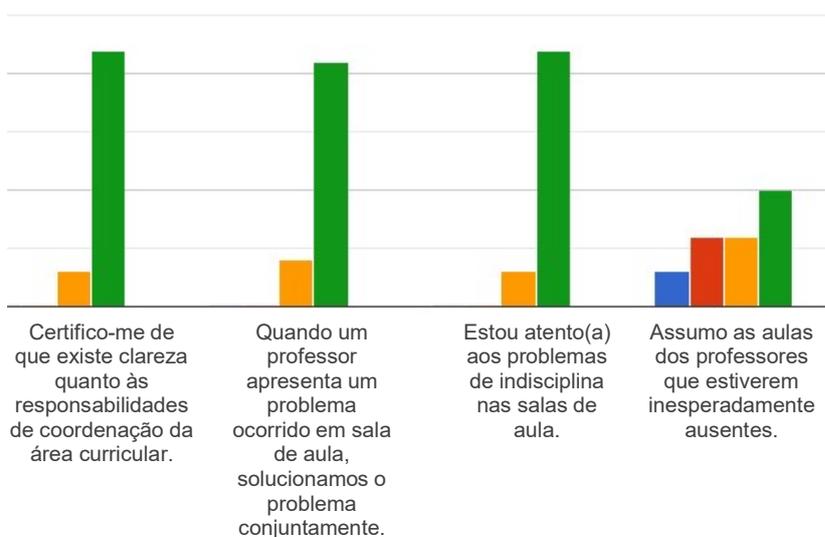
13. Por favor, indique com que frequência estas atividades e estes comportamentos ocorreram nesta escola durante o atual ano letivo. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



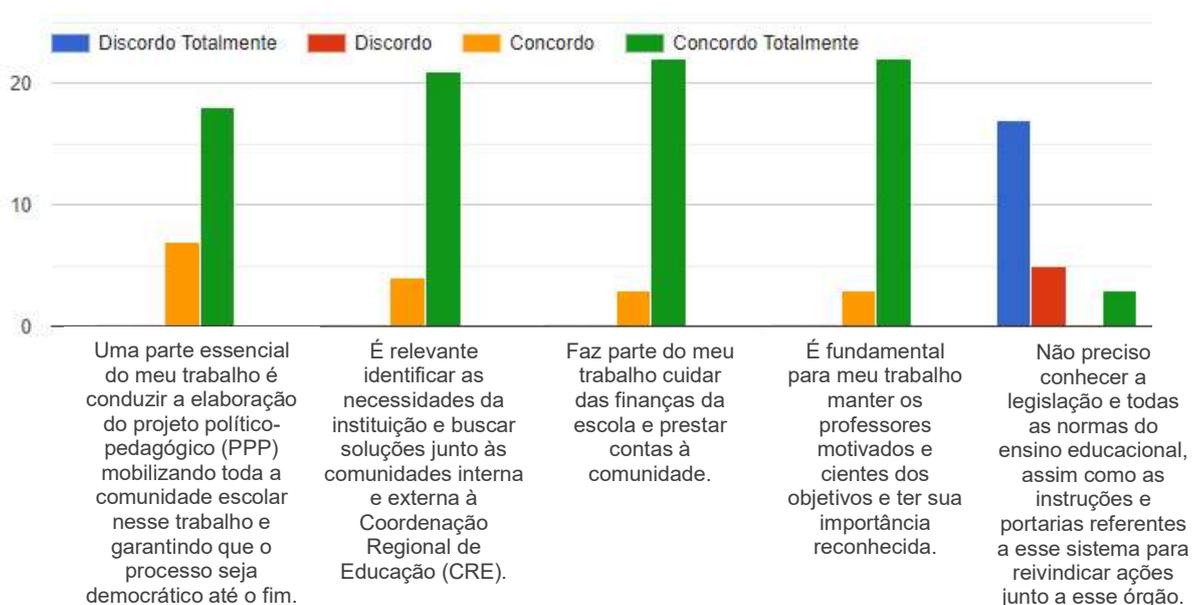
13. Por favor, indique com que frequência estas atividades e estes comportamentos ocorreram nesta escola durante o atual ano letivo. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



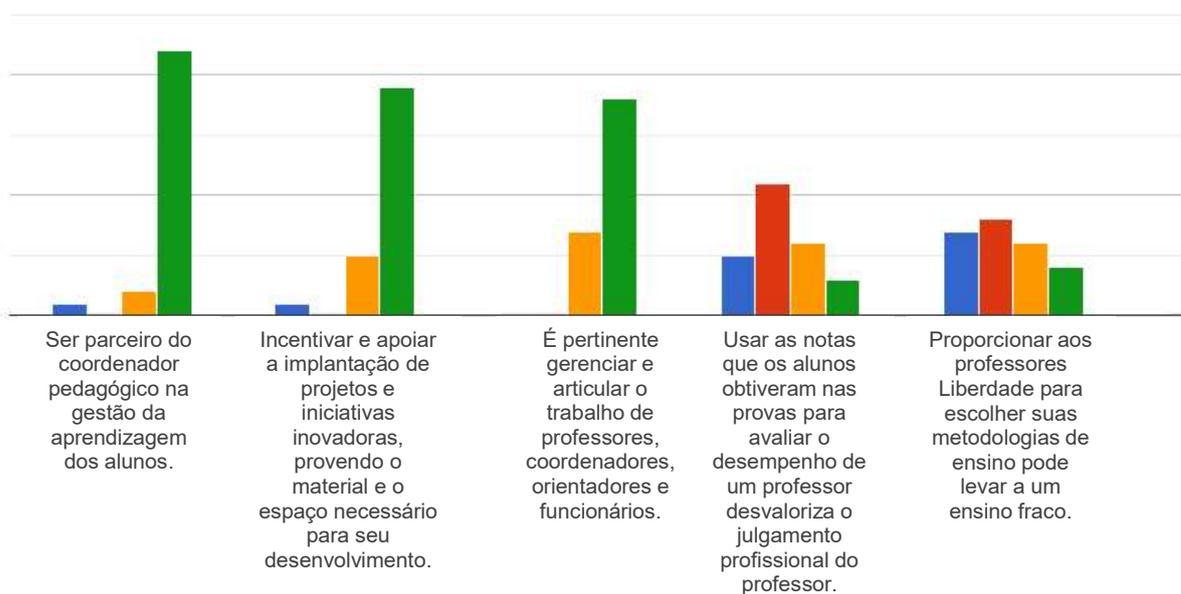
13. Por favor, indique com que frequência estas atividades e estes comportamentos ocorreram nesta escola durante o atual ano letivo. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



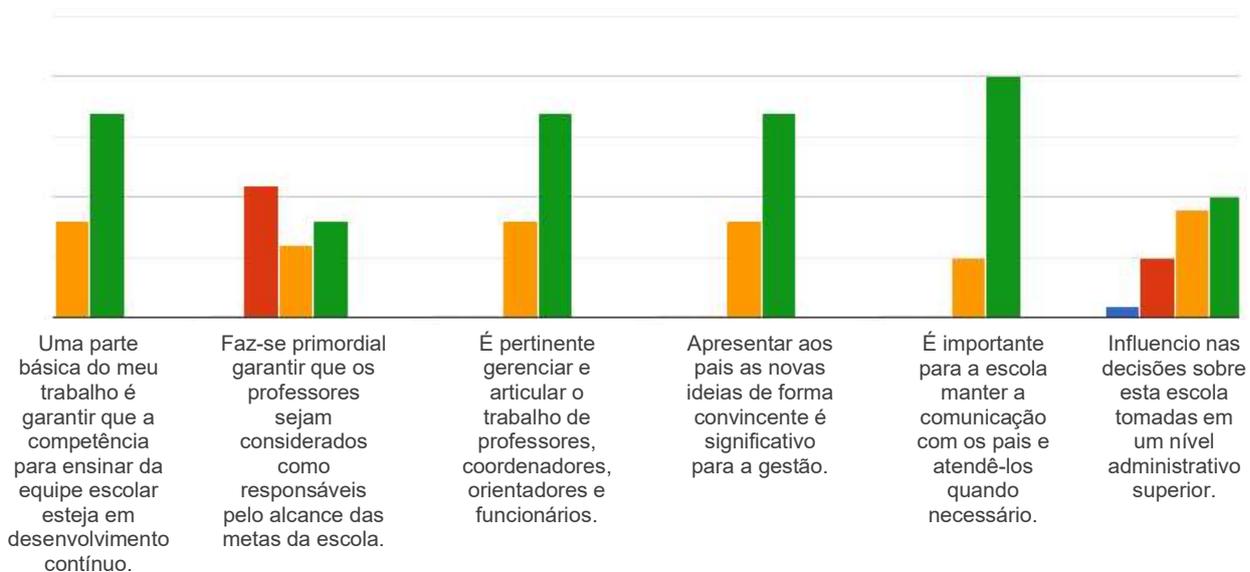
14. O quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito a esta escola, seu trabalho e os professores desta escola? Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



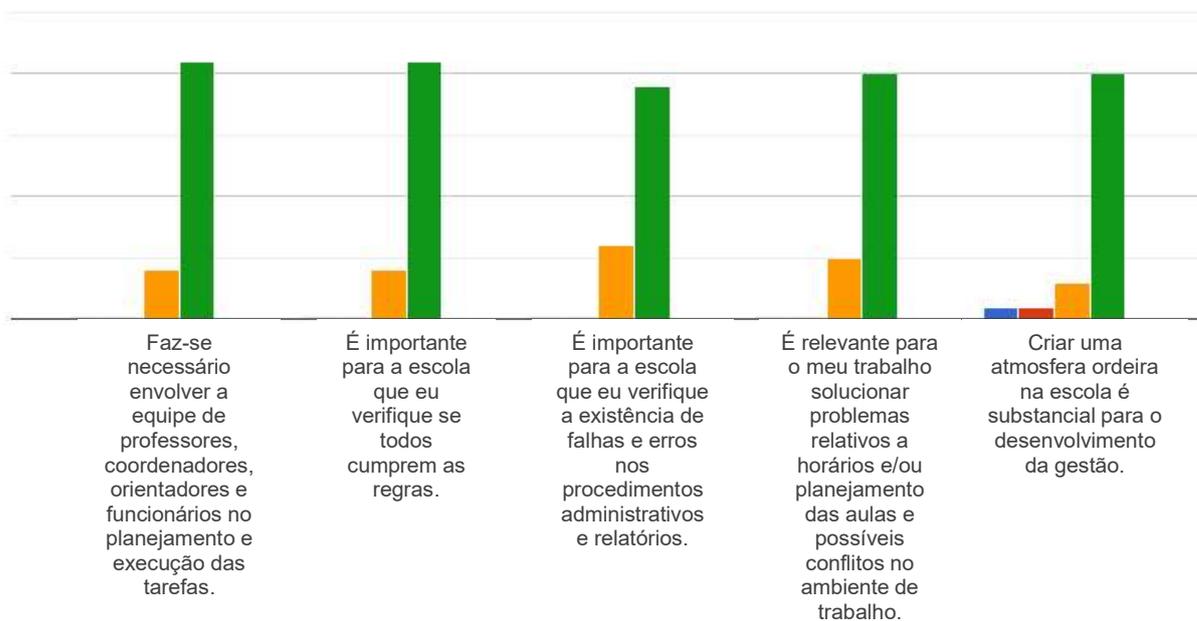
14. O quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito a esta escola, seu trabalho e os professores desta escola? Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



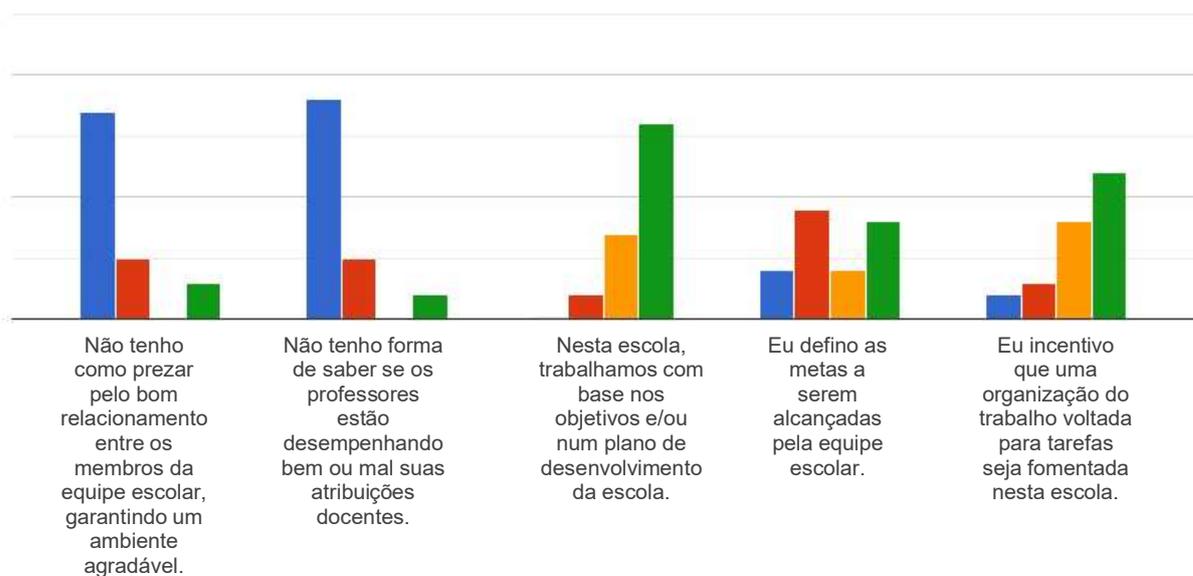
14. O quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito a esta escola, seu trabalho e os professores desta escola? Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



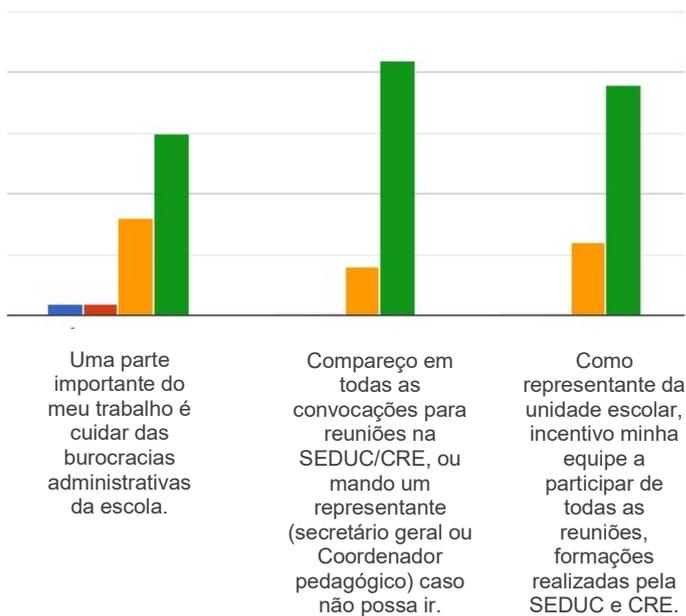
14. O quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito a esta escola, seu trabalho e os professores desta escola? Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



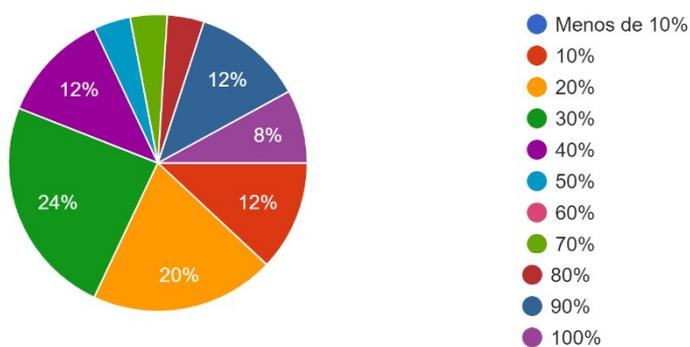
14. O quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito a esta escola, seu trabalho e os professores desta escola? Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



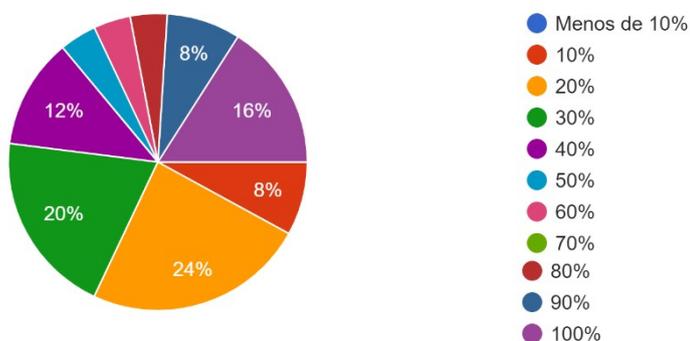
14. O quanto você discorda ou concorda com cada uma das afirmações a seguir no que diz respeito a esta escola, seu trabalho e os professores desta escola? Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



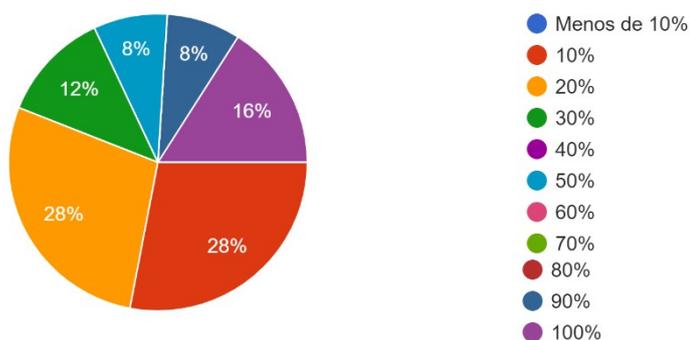
15. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com: Tarefas administrativas internas (inclui... letivo). Estimativas (aproximadas) são suficientes.
25 respostas



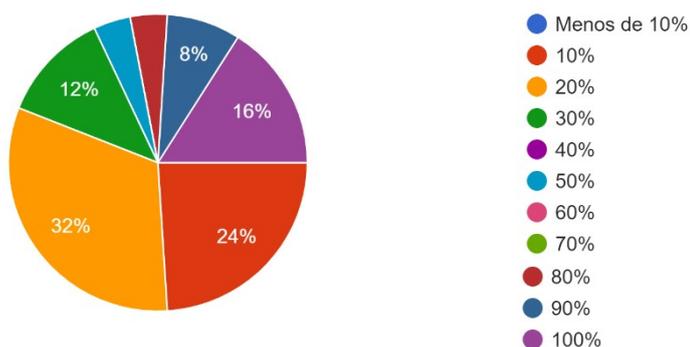
16. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo, que percentual de tempo você estima gastar com: Atividades curriculares e de ensino (fe...e aula). Estimativas (aproximadas) são suficientes.
25 respostas



17. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo que percentual de tempo você estima gastar com: Resposta as demandas da Secretaria de Educa... CRE. Estimativas (aproximadas) são suficientes.
25 respostas

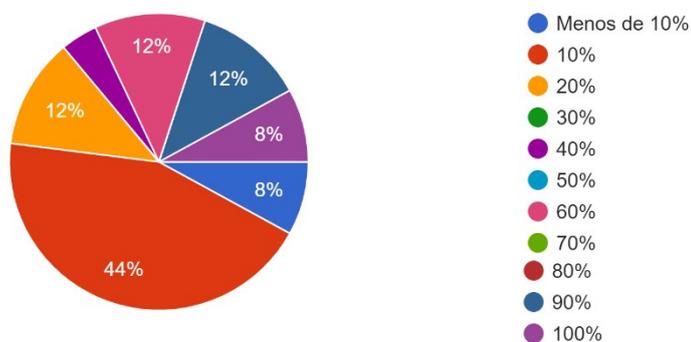


18. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo que percentual de tempo você estima gastar com: Reuniões pedagógicas, Reuniões de caráter em...ros). Estimativas (aproximadas) são suficientes.
25 respostas

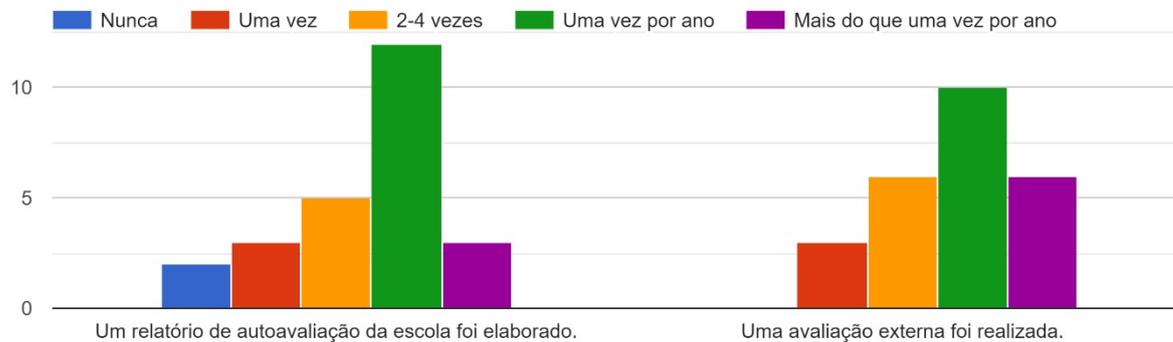


19. Como diretor desta escola, ao longo do ano letivo que percentual de tempo você estima gastar com outras atividades que não foram citadas nas questões anteriores? Estimativas (aproximadas) são suficientes.

25 respostas

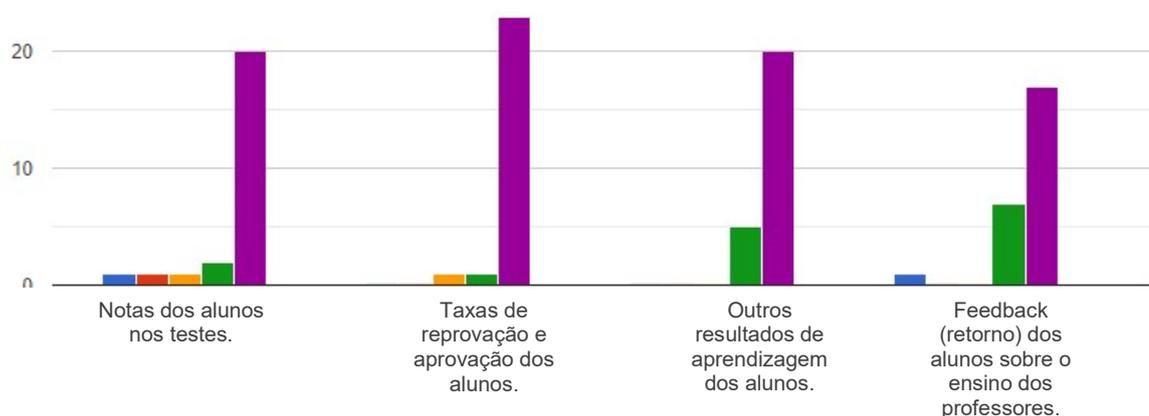


20. Com que frequência, durante os últimos 5 anos, esta escola produziu um documento de autoavaliação da escola e/ou foi avaliada por uma autoridade, marque apenas uma alternativa em cada linha.

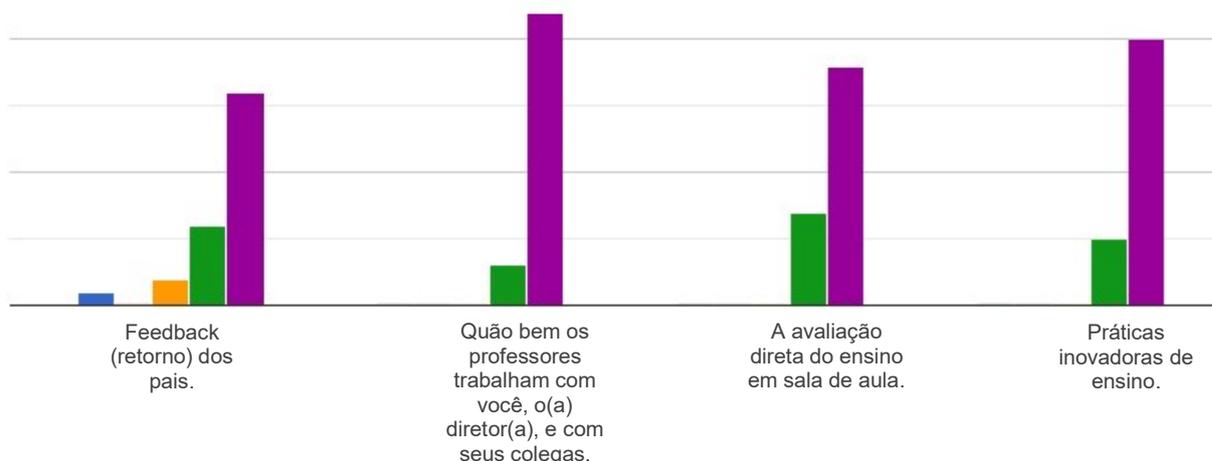


21. Em sua opinião, qual foi a importância dos seguintes aspectos nestas avaliações? Por favor, considere tanto a autoavaliação da escola quanto a avaliação externa. Nós sabemos que essas avaliações podem ter atribuído diferente importância aos vários aspectos, entretanto, considere ambos os tipos de avaliação ao responder cada linha. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

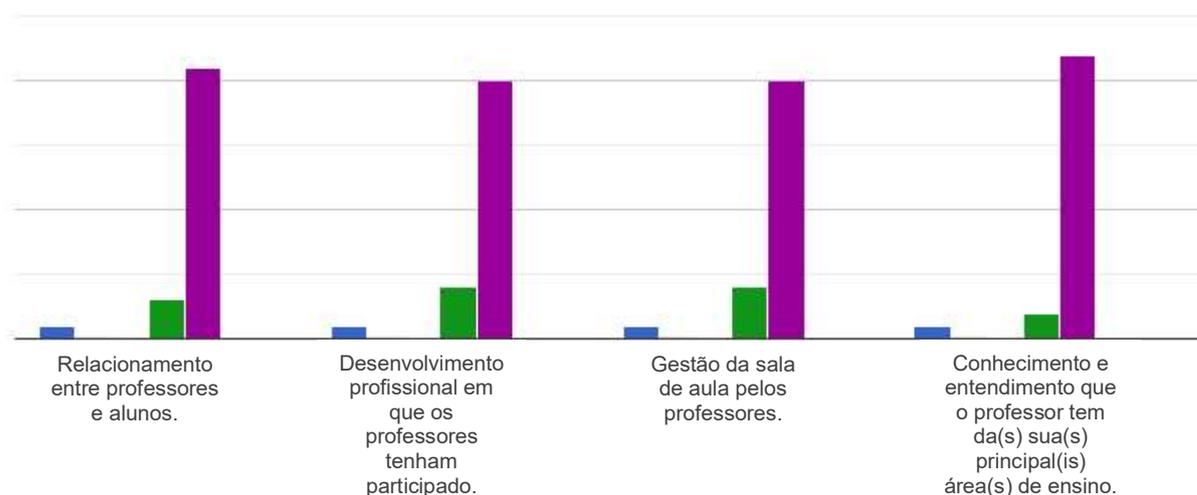
■ Não sei se foi considerado
 ■ Não foi considerado
 ■ Considerado de pouca importância
■ Considerado de moderada importância
 ■ Considerado de grande importância



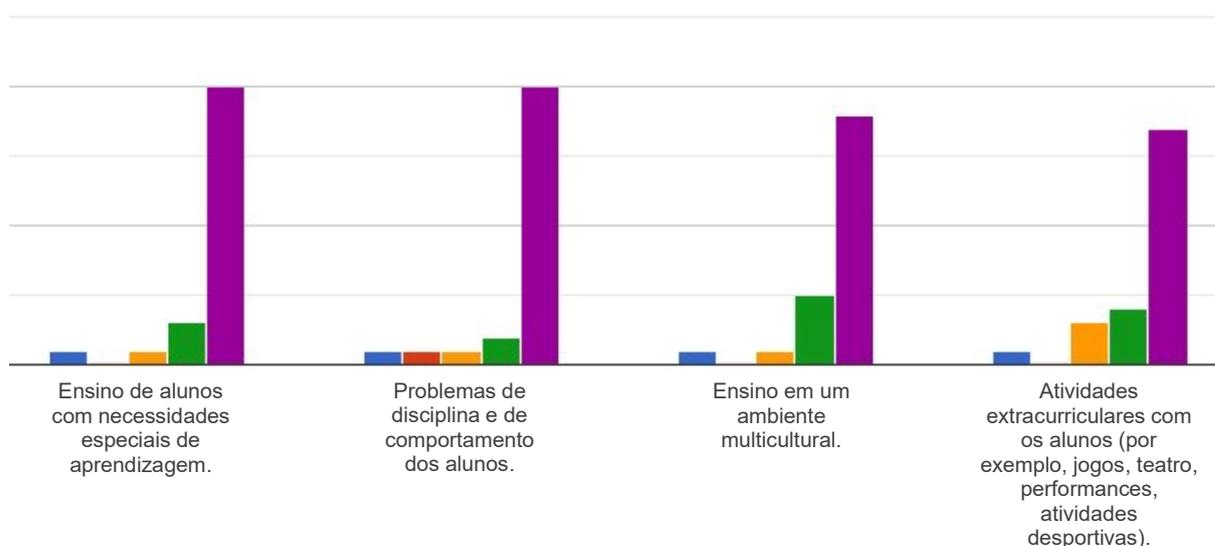
21. Em sua opinião, qual foi a importância dos seguintes aspectos nestas avaliações? Por favor, considere tanto a autoavaliação da escola quanto a avaliação externa. Nós sabemos que essas avaliações podem ter atribuído diferente importância aos vários aspectos, entretanto, considere ambos os tipos de avaliação ao responder cada linha. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



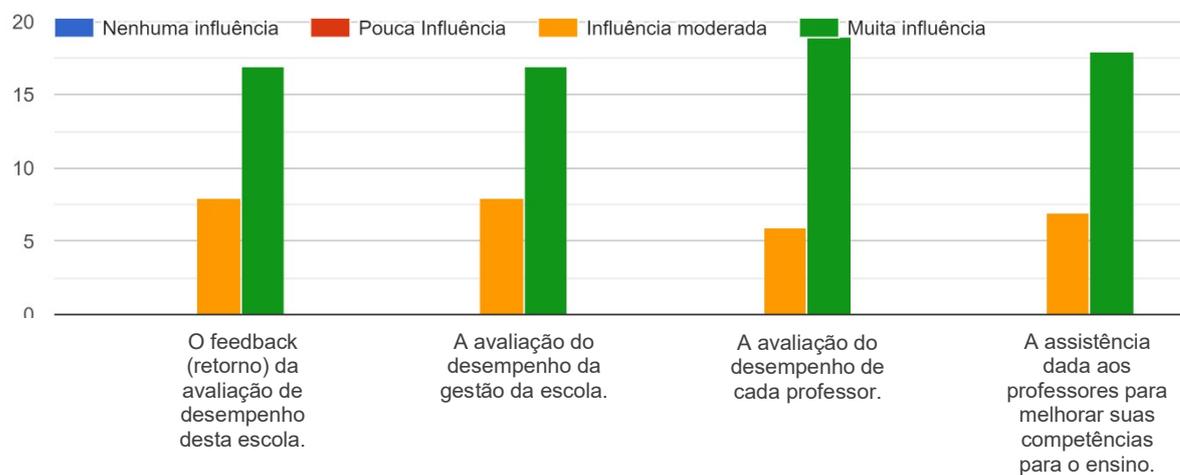
21. Em sua opinião, qual foi a importância dos seguintes aspectos nestas avaliações? Por favor, considere tanto a autoavaliação da escola quanto a avaliação externa. Nós sabemos que essas avaliações podem ter atribuído diferente importância aos vários aspectos, entretanto, considere ambos os tipos de avaliação ao responder cada linha. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



21. Em sua opinião, qual foi a importância dos seguintes aspectos nestas avaliações? Por favor, considere tanto a autoavaliação da escola quanto a avaliação externa. Nós sabemos que essas avaliações podem ter atribuído diferente importância aos vários aspectos, entretanto, considere ambos os tipos de avaliação ao responder cada linha. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.

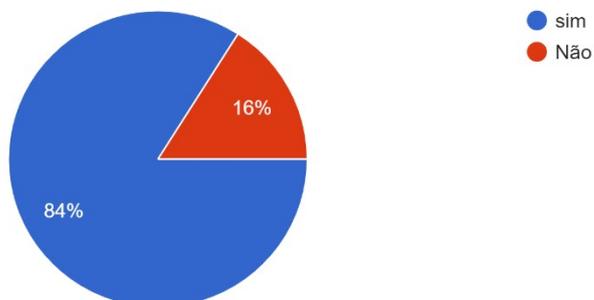


22. Até que ponto essas avaliações da escola tiveram influência sobre: Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



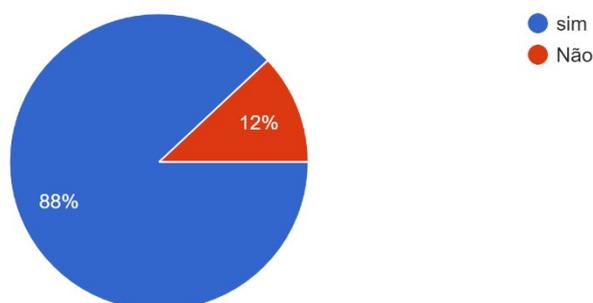
23. Essas avaliações da escola foram publicadas?

25 respostas

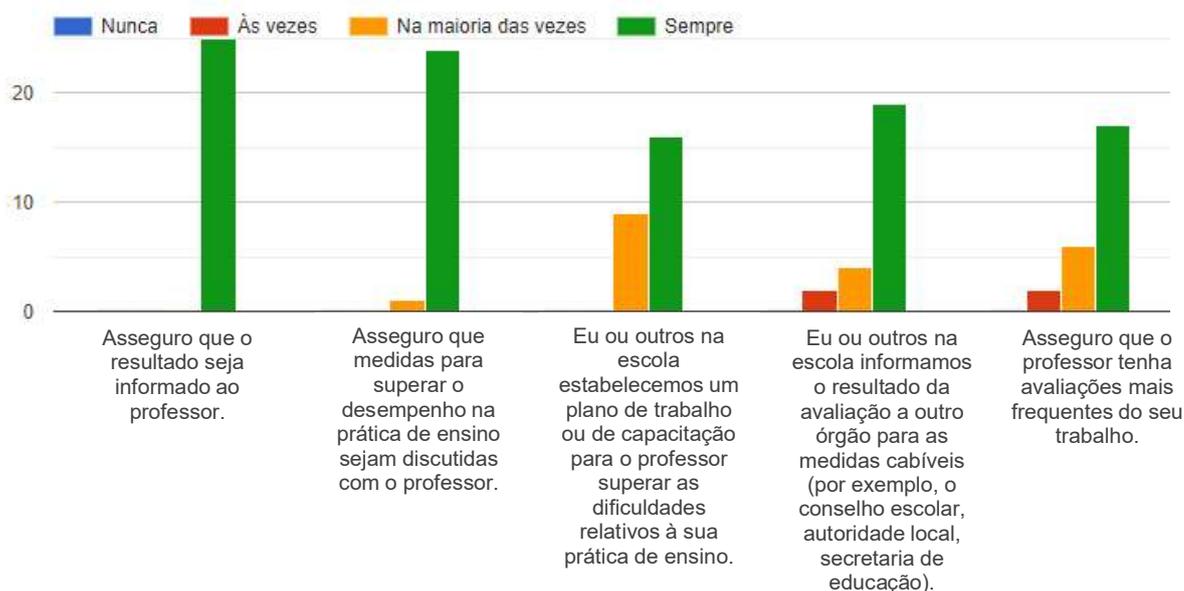


24. Essas avaliações foram usadas, pelo governo, para criar tabelas que permitam comparar o desempenho individual de cada escola?

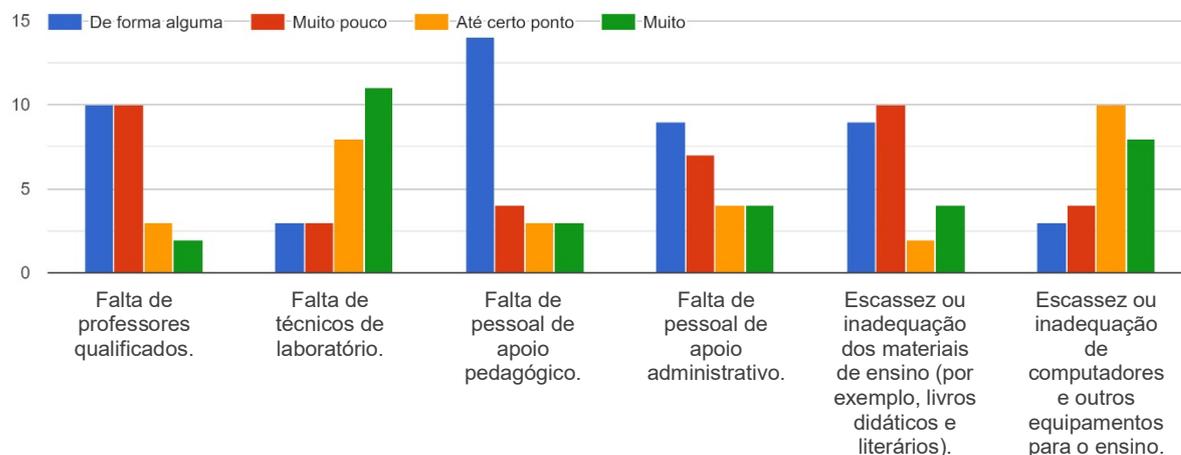
25 respostas



25. Por favor, indique com que frequência ocorre cada uma das situações a seguir quando uma avaliação do trabalho dos professores identifica pontos fracos em suas atribuições de ensino. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



26. A capacidade de ensino desta escola está prejudicada de alguma forma pelo que se segue. Por favor, marque apenas uma alternativa em cada linha.



27. Diretor, o que você considera ser uma gestão escolar participativa e democrática?

